

Uniwersytet Warszawski
Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych

Katarzyna Kalinowska
Nr albumu: 218820

**Między *ludus* a przemocą symboliczną.
Gry interakcyjne młodzieży gimnazjalnej**

Praca magisterska na kierunku Socjologia
w zakresie Stosowanych Nauk Społecznych

Praca magisterska napisana pod kierunkiem
Prof. UW, dr hab. Barbary Fatygi
Ośrodek Badań Młodzieży

Warszawa, czerwiec 2008

Oświadczenie kierującego pracą:

Oświadczam, że niniejsza praca została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie tytułu zawodowego.

Data

Podpis kierującego pracą

Oświadczenie autora pracy:

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca dyplomowa została napisana przeze mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona praca nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem tytułu zawodowego w wyższej uczelni.

Oświadczam ponadto, że niniejsza praca jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Data

Podpis autora pracy

Streszczenie

Praca dotyczy strategii i gier interakcyjnych młodzieży gimnazjalnej. Koncentruje się na analizie interakcji pedagogicznych, w których uczestniczą uczniowie i nauczyciele oraz na opisie ludycznego charakteru interakcji rówieśniczych. Ukazuje dialogiczność i ambiwalencję kultury komunikacyjnej młodszej młodzieży. Podejmowane zagadnienia rozpatrywane są głównie w odniesieniu do teorii przemocy symbolicznej Pierra Bourdieu, typologii gier Rogera Caillois, analizy kontekstu Edwarda Halla oraz koncepcji liminalności i *communitas* Victora Turnera. Podstawą empiryczną pracy są materiały zebrane podczas rocznej obserwacji uczestniczącej przeprowadzonej w gimnazjum.

Słowa kluczowe

socjologia i antropologia młodzieży, gimnazjum, obserwacja uczestnicząca, teoria ugruntowana, gry interakcyjne, interakcje pedagogiczne, *ludus*, przemoc symboliczna, liminalność, kontekst

Dziedzina pracy (kod wg programu Socrates-Erasmus)

14200 socjologia

Tytuł pracy w języku angielskim

“Between *ludus* and symbolic violence. Interactional games of secondary school adolescents”

Spis treści

Wprowadzenie	6
Część pierwsza	9
I. Obszar badań	9
Młodzież jako podmiot badania	9
Gimnazjaliści – specyfika trudnego wieku	12
Szkoła jako kontekst badania	15
Gimnazjum – „zinstytucjonalizowana liminalność”	17
Interakcja jako przedmiot badania	18
Paradygmat interpretacyjny w badaniu młodzieży	20
II. Badania terenowe	23
Założenia metodologiczne	23
Metoda badawcza	24
Przebieg badania	26
Charakterystyka badanego środowiska	29
Miejsce badacza w obserwowanym świecie	33
Trudności, dylematy i konsekwencje badań uczestniczących ..	41
Wady i zalety metody – podsumowanie	46
III. Metoda analizy	50
Charakterystyka zebranego materiału	50
Organizacja i selekcja materiału	52
Metody analizy	53
Kontekst i informacja	56
Opis narzędzia analizy	59
Procedura analizy i interpretacji	64
Część druga	65

IV. Interakcje pedagogiczne	65
Relacja nauczyciel-uczeń jako interakcja pedagogiczna	65
Instytucjonalnie rozpisane role	66
Przemoc symboliczna a jawna demonstracja siły	68
Poziom kontekstu interakcji pedagogicznych	74
„Dorabianie gęby”, czyli interakcja ze stereotypem	79
Pedagogizująca wymowa interakcji rówieśniczych	83
Nauka płynąca z analizy interakcji pedagogicznych	85
V. Interakcje ludyczne	91
Ludyczny charakter interakcji rówieśniczych	91
Kontekst lokalnie wysoki	92
Gimnazjalne communitas	99
Gry interakcyjne	105
Funkcje gier i zabaw interakcyjnych	111
Stylistyka interakcji ludycznych	114
VI. Między ludus a przemocą symboliczną	118
Bibliografia	125

Wprowadzenie

O podjęciu badań uczestniczących w środowisku gimnazjalistów po raz pierwszy pomyślałam pod koniec trzeciego roku studiów. Pomysł od razu oceniłam jako fascynujący poznawczo i użyteczny społecznie, ale jego realizacja wydała mi się mało prawdopodobna. Mniej więcej pół roku później siedziałam w szkolnej ławce i notowałam pierwsze zdanie w dzienniku badacza: *Tyle zachodu z tą szkołą, ale chyba wreszcie się udało. Zaczynam i zobaczymy, ile dam radę.* Pierwszy dzień w szkole był koszmarem, a zarazem ekscytujący. Kolejne były już tylko ekscytujące. Po dziesięciu miesiącach „bycia gimnazjalistką” zakończyłam pracę terenową, pisząc w zupełnie innym tonie: *Nie mogę uwierzyć, że minął cały rok. To będzie pierwsza szkoła, za którą będę naprawdę tęsknić.* Decyzja o przeprowadzeniu obserwacji uczestniczącej w gimnazjum dała mi więcej niż możliwość „podpatrywania” zachowań i stylu życia nastoletnich uczniów. Była to również niepowtarzalna szansa, by przeżyć po raz kolejny i niejako „na nowo” czas dorastania – do bycia człowiekiem i do bycia badaczem.

Niniejsza praca jest antropologiczną dokumentacją owego czasu dorastania. Zagadnienia związane z warsztatem badawczym i przebiegiem obserwacji opisuję w części pierwszej, którą rozpoczynam od sprecyzowania problematyki pracy. W pierwszym rozdziale wyjaśniam wybór podmiotu, kontekstu i przedmiotu badań. W tym celu zajmuję się kolejno zagadnieniami: młodzieży, szkoły oraz interakcji. Drugi rozdział jest szczegółowym opisem przebiegu badań terenowych. Poruszam w nim kwestię wyboru metody zbierania danych, założeń metodologicznych leżących u jej podstaw oraz związanych z nią trudności, dylematów i ograniczeń. Jest to również miejsce, w którym zajmuję się charakterystyką badanego środowiska

i mojego miejsca w gimnazjalnym świecie. Część pierwszą zamyka rozdział trzeci, dotyczący analizy materiału. Tłumaczę w nim, jaki charakter mają notatki terenowe, będące podstawą analiz oraz jaki sposób selekcji materiału przyjął. Przedstawiam tu również narzędzie analizy, oparte na badaniu kontekstu i przebiegu aktu komunikacyjnego.

W drugiej części pracy koncentruję się na prezentacji wyników analiz i rekonstrukcji stylu interakcji młodzieży gimnazjalnej. Przedmiotem rozdziału czwartego jest pedagogiczny wymiar interakcji uczniów z nauczycielami. Opisuję w nim kontekst szkolnych kontaktów międzygeneracyjnych, zajmuję się symboliczną i jawną walką o władzę w interakcjach typu pedagogicznego, a także zwracam uwagę na stereotypizowanie partnerów interakcji i konsekwencje tego zabiegu dla kształtu relacji młodzieży z dorosłymi. Rozdział piąty dotyczy interakcji ludycznych. Wprowadzam w nim pojęcie „kontekstu lokalnie wysokiego”, charakteryzuję „gimnazjalne *communitas*” oraz analizuję gry i zabawy interakcyjne, odwołując się do typologii Rogera Caillois¹. Podejmuję tu również kwestię stylistyki interakcji ludycznych. Rozdział szósty stanowi interpretację wyników oraz podsumowanie pracy. Wskazuję w nim na rozpięcie strategii komunikacyjnych gimnazjalistów między dwoma biegunami: jednym z nich jest *ludus*, drugim – przemoc symboliczna.

Przedstawiona w niniejszej pracy wizja świata relacji i sposobów komunikacji współczesnej młodzieży została zrekonstruowana dzięki znajomości potocznych rozmów przeprowadzanych przez samych gimnazjalistów. Są one podstawą interpretacji codziennych zachowań i wyborów strategii interakcyjnych w konkretnych sytuacjach. I choć stworzony na ich podstawie obraz rzeczywistości jest fragmentaryczny – ogranicza się do opisu konkretnego środowiska i skoncentrowany jest wyłącznie na bezpośrednich interakcjach koleżeńskich i

¹ Zob. Caillois R., *Gry i ludzie*, Warszawa 1997, Oficyna Wydawnicza Volumen.

międzypokoleniowych – ukazuje to, co stanowi największe wyzwanie zarówno dla badaczy, jak i dla praktyków, zajmujących się na co dzień pracą z młodymi ludźmi. Pozwala zobaczyć przyczyny problemów komunikacyjnych oraz szanse na ich przezwyciężenie z perspektywy innej niż przyjmowana w standardowych badaniach młodzieży – z perspektywy samych uczniów. Podobnie jak ciągle niezbyt liczne badania tego typu², otwiera to alternatywną drogę do skutecznego dialogu i budowania nowych relacji z młodą generacją, a także umożliwia spojrzenie na kształt współczesnych interakcji rówieśniczych.

² Zob. Fatyga B. (red.), *Biała Księga młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności*, Warszawa 2005/www.yforum.pl/strategia/dwie_prawdy.pdf [pobrano: 13.06.2008]; Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Mikiewicz P., *Spoleczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

C z ę ś ć p i e r w s z a

*„Jeśli wejdiesz między wrony,
musisz krakać tak jak one”
(prysłowie)*

I. Obszar badania

Młodzież jako podmiot badania

Przed przystąpieniem do badań młodzieży warto zdać sobie sprawę z tego, że wiele już na jej temat powiedziano, a to, co powiedziano, buduje wiedzę szczególnego typu. Młodzież jest bowiem przedmiotem zainteresowania wielu osób różnych profesji, począwszy od badaczy społecznych, na politykach kończąc – to po pierwsze; a po drugie – wiedza juwentologiczna stosunkowo szybko się dewaluuje, podobnie jak szybko zmienia się współczesna młodzież, przyjmowane przez nią style życia oraz kultura młodzieżowa. Obydwie te cechy sprawiają, że świat młodzieży stał się obszarem częstych badań inspirowanych przez różne kręgi. Badania marketingowe koncentrują się na rynkowych wyborach i preferencjach młodych ludzi, a ostatnio także na problematyce stylów życia z nakierowaniem na ich konsumpcyjny wymiar. Polityków i działaczy społecznych interesują badania ewaluacyjne oraz diagnostyczne, zarówno te realizowane na skalę lokalną, krajową (np. ogólnopolskie badania „Młodzież”), jak i międzynarodowe badania porównawcze (tj. PISA, ESPAD). Pedagodzy, z kolei, najbardziej zainteresowani są badaniami

służącymi poprawie ich metodyki nauczania³. Naukowcy podejmujący w badaniach problematykę młodzieży najczęściej występują w rolach społecznie zaangażowanych ekspertów, dlatego można powiedzieć, że obecnie to głównie potrzeby praktyczne i społeczna użyteczność wyznaczają horyzonty badań młodzieży. Pomysły, które nie mają na celu konkretnego, praktycznego zastosowania, rodzą się znacznie rzadziej⁴. Podobnie jak rzadsze są badania jakościowe, typu eksploracyjnego, które odkrywają nowe pola zainteresowań i szukają niezagospodarowanych do tej pory obszarów wiedzy. Dominują badania ilościowe, łatwiejsze do przeprowadzenia i dające wymierne wyniki, choć nie wolne od obciążeń związanych z paradygmatem ilościowym. Spośród nich warto wspomnieć te pułapki, które w sposób szczególny wiążą się z badaniami młodzieży.

Wiedza pozyskiwana za pomocą ankiety, czy nawet wywiadu, ma charakter deklaracyjny i niepewny, co powinno skłaniać do nieufnej i krytycznej lektury uzyskiwanych w ten sposób wyników. W wypadku młodzieży, zwłaszcza tej młodszej, która interesuje mnie najbardziej, można wskazać dwa szczególne powody takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, młodzi ludzie często nie mają kompetencji, żeby odpowiedzieć na stawiane im pytania i to nie dlatego, że pytania są źle skonstruowane, tylko dlatego, że horyzonty świata oraz poziom refleksji młodzieży na pewne tematy znacznie różnią się od samoświadomości dorosłego człowieka. Kategorie narzucane przez narzędzia, skonstruowane przecież przez dorosłych badaczy, nie zawsze są właściwie rozumiane przez nastolatków. Innymi słowy, młodzież stawiana bywa przed zbyt trudnym dla niej zadaniem, pytana jest o rzeczy, których nie

³ Mam tu na myśli badania skoncentrowane na kwestiach warsztatu pracy nauczyciela – na tym, jak uczyć, jakie metody nauczania stosować, jak organizować czas na lekcji. Bogaty wybór tego rodzaju opracowań znaleźć można na najpopularniejszych serwisach edukacyjnych skierowanych głównie do nauczycieli, jak choćby: <http://www.literka.pl/index.php>, <http://eduseek.interklasa.pl> albo <http://www.edukacja.edux.pl/>.

⁴ Wyjątkiem są tu m.in. antropologiczne badania subkultur, które zarówno w Polsce, jak i na świecie mają bogatą i ciekawą tradycję. Piszą o niej: Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2005/ http://www.antropologia.isns.uw.edu.pl/teksty_uzupelniajace/Dzicy_z_naszej_ulicy.pdf [pobrano: 27.04.2008]; Muggleton D., *Wewnątrz subkultury. Ponowoczesne znaczenie stylu*, Kraków 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ogarnia swoją refleksją albo których nie potrafi zwerbalizować. Warto zauważyć, że w badaniach tego typu to badany, w tym wypadku młody człowiek, musi wykonać największy wysiłek – dostosować się do dyskursu narzuconego przez naukowca, czyli wypowiedzieć się w obcym dla siebie języku na niejednokrotnie obce mu tematy. Mając to na uwadze, badacz powinien być szczególnie wyczulony na kwestię stwarzania nowych obszarów rzeczywistości społecznej poprzez sam fakt badania oraz na powstające przy tej okazji artefakty. Wiąże się z tym druga przyczyna wątpliwego, a często wręcz mylnego, obrazu wyłaniającego się z deklaracji młodzieży. Upatruję jej w szeroko rozpowszechnionym dyskursie medialnym kreującym wiedzę potoczną na temat nastolatków. Dyskurs ten jest bogaty w stereotypy i mity, niekiedy krzywdzące i mające znamiona paniki moralnej⁵. Młodzież wie, co się o niej sądzi, czego się od niej oczekuje i jak ma odpowiadać, a potwierdzanie negatywnych stereotypów jest traktowane przez nią jako forma buntu, dlatego w deklaracjach przedstawia ona swój własny wizerunek w dużo ciemniejszych barwach niż daje się zaobserwować. Kolejną sprawą, na którą, w moim przekonaniu, badacze powinni zwracać większą uwagę, jest zatem unikanie współtworzenia i rozpowszechniania negatywnych, obciążonych wartościowaniem stereotypów młodzieży.

Ze świadomością tego, jaką wiedzę na temat młodzieży już mamy, a jakiej nam jeszcze brakuje, mogłam przystąpić do konstruowania własnego podejścia badawczego. Młodzież zajmuje w nim miejsce podmiotu, czyli stanowi grupę, której optykę i perspektywę życiową przyjął jako badacz.

⁵ Pojęcie paniki moralnej (*moral panic*), wprowadzone w latach 70. przez Stanleya Cohena, odnosiło się początkowo właśnie do młodzieży, a dokładnie do medialnych, mocno przesadzonych doniesień na temat subkultur modsów i rockersów w Wielkiej Brytanii. Panika moralna wywoływana jest poprzez zbudowanie sensacyjnej atmosfery wokół wybranego zjawiska lub grupy ludzi, skierowanie przeciw nim negatywnych emocji oraz wzbudzenie strachu otoczenia. Sam Cohen, w pracy „Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers”, charakteryzuje panikę moralną jako „stan, wydarzenie, osobę lub grupę osób, które zaczynają być traktowane jako zagrożenie dla wartości i interesów społeczeństwa” – por. Salgado-Pottier R., A modern moral panic. The representation of British Bangladeshi and Pakistani youth in relation to violence and religion [w:] „*Anthropology Matters Journal*” 1/08/ http://www.anthropologymatters.com/journal/2008-1/salgado-pottier_2008_modern.html [pobrano: 11.05.2008].

Młodzież raczej wskazuje na zjawiska, które poddane zostaną analizie, niż sama jest przez badacza analizowana. Bardziej dostarcza narzędzi interpretacji, niż podlega interpretacji. Założenie o podmiotowości badanych sprawia, że to badacz musi za nimi podążać, a nie odwrotnie. To głównie badacz podejmuje trud zrozumienia, jeśli chce poznać obserwowany świat. Badany po prostu w tym świecie żyje, a tym samym wskazuje to, co dla niego ważne i na co powinna być skierowana uwaga badacza. Podmiotowość młodzieży wiąże się więc z brakiem ingerencji w jej „bycie sobą”. Ufam, że takie podejście pozwoliło mi ograniczyć błędy związane z narzucaniem własnych kategorii na poznawaną rzeczywistość, a także zbliżyło mnie do świata młodzieży – takiego, jakim ona sama go widzi.

Gimnazjaliści – specyfika „trudnego wieku”

Zanim przejdę do dalszych części pracy, chciałabym podjąć kilka zagadnień związanych z psychospołeczną charakterystyką wieku młodzieży, wśród której prowadziłam obserwację. Znajomość specyfiki okresu gimnazjalnego (ok. 13-15 lat) była mi bowiem konieczna zarówno przy kształtowaniu relacji z badanymi, jak przy opisywaniu i zrozumieniu owych relacji.

Zacznijmy od tego, że w literaturze przedmiotu nie ma konsensusu co do granic okresu młodzieńczości, zarówno dolnych, jak i górnych. Kategoria młodzieży rozciąga się na wiek od ok. 11 do ok. 25 lat i jest wewnętrznie zróżnicowana. W jej obrębie wydziela się grupę „młodszej młodzieży” (wiek wczesnej adolescencji – 11-15 lat), „starszej młodzieży” (wiek późnej adolescencji – 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 moratorium⁶, czyli w fazę eksperymentów i poszukiwań życiowych, na które młodzież ma społeczne przyzwolenie. Zakres zachowań objętych instytucją moratorium nie jest jednak jednoznaczny⁷, tak jak niejasny jest odbiór społeczny osób w wieku gimnazjalnym, traktowanych jako dzieci i młodzież zarazem. Oczekiwania i komunikaty co do ich statusu oraz wymagania im stawiane są niejednokrotnie ze sobą sprzeczne i nie ułatwiają przeżywania okresu dojrzewania. Sprawę komplikuje dodatkowo instytucjonalne „oddzielenie” młodzieży od dzieci poprzez utworzenie nowego typu szkoły – gimnazjum. W zreformowanym systemie szkolnictwa przejściu od dzieciństwa do młodzieńczości towarzyszy zmiana poziomu edukacyjnego z podstawowego na gimnazjalny, która jednak zamiast regulować status uczniów, pogłębia ich wątpliwości, a raczej utwierdza w niepewności co do ich miejsca i roli w społeczeństwie. Psychologowie zwracają uwagę, że marginalna i nieokreślona pozycja młodzieży gimnazjalnej, pozostającej w stanie nieustannego napięcia, może być przyczyną jej skrajnych postaw – od wycofania i nieśmiałości po agresję i radykalizm⁸. Na specyfikę czasu pozostawania „pomiędzy statusami” wskazują również antropologowie, wystarczy wspomnieć klasyczną już teorię rytów przejścia (*rites de passage*⁹) Arnolda van Gennepa¹⁰ albo nawiązującą do niej koncepcję liminalności, liminoidalności i

⁶ Nazwa pochodzi od Erika Eriksona, który okres moratorium zdefiniował jako „psychospołeczną fazę pomiędzy dzieciństwem a dorosłością oraz między moralnością przyswojoną przez dziecko a etyką, jaką posiada osoba dorosła” – Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, Dom Wydawniczy Rebis, s. 274.

⁷ Na destandardyzację okresu moratorium zwraca uwagę Marcin Sińczuch, pisząc o przemianach, jakim ulega instytucja moratorium w kontekście transformacji społeczno-kulturowej. Zob. Sińczuch M., *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa 2002, Wydawnictwo IS UW, ss. 70-87.

⁸ Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, (rozdz. 5 – Adolescencja), t. 2, Warszawa 2001, PWN, s. 163-201.

⁹ Kursywą oznaczone są w tekście słowa i zwroty obcojęzyczne, wyrazy potoczne oraz fragmenty rozmów przeprowadzonych bądź zasłyszanych w terenie, wynotowanych w dzienniku badacza.

¹⁰ Zob. Gennep A. van, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa 2006, PIW.

communitas autorstwa Victora Turnera¹¹. Obydwaj autorzy koncentrują się na kulturotwórczej roli czasu granicznego – obwarowanie momentów przejścia rytuałami służy odtwarzaniu porządku społecznego, z jednej strony, i wyzwoleniu twórczego potencjału jednostek – z drugiej. Faza liminalna jest tu zarówno stanem przygotowującym do podjęcia nowej roli społecznej oraz ułatwiającym przejście do nowego porządku, jak i pełnym potencjalności okresem oczekiwania na realizację jednej z możliwych dróg życiowych. Takie stanowisko jest bliskie przyjętej przeze mnie perspektywie teoretycznej.

Drugą kwestią, o której chciałam wspomnieć, równie ważną jak społeczne uwarunkowania okresu dojrzewania, jest charakterystyka owego okresu z punktu widzenia psychologii rozwojowej¹². Erik Erikson, opierając się na teoriach psychoanalitycznych, uznał wejście w fazę dojrzewania płciowego w cyklu rozwoju człowieka za jeden z najważniejszych kryzysów biograficznych. Stawia on przed jednostką zadanie zbudowania własnej tożsamości w oparciu o dostępne wzory społeczne i kulturowe. Scalanie tożsamości odbywa się na kilku zasadniczych płaszczyznach, które określają jednocześnie najważniejsze wyzwania młodzieży w tym wieku. Tożsamość seksualna integruje się poprzez akceptację związanych z dojrzewaniem zmian w wyglądzie własnego ciała i w funkcjonowaniu organizmu. Tożsamość zawodowa buduje się wraz z rozpoznaniem swoich potrzeb i predyspozycji oraz z określeniem życiowych celów, które wyznaczą przyszłą karierę. Tożsamość społeczna kształtuje się w relacjach z innymi ludźmi. Poprzez interakcje młodzi ludzie zdobywają i potwierdzają wiedzę o sobie, swoich

¹¹ Zob. Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 195-228; Turner V., *Liminalność i communitas* [w:] Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa 2004, PWN; Turner V., *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy*, Warszawa 2005, Oficyna Wydawnicza Volumen, ss. 29-96.

¹² Na podstawie: Erikson E., *Op. Cit.*, ss. 272-274; Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Op. Cit.*; Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 2004, PWN, ss. 190-203.

rolach społecznych i swoim miejscu w świecie. Zagrożeniem związanym z zadaniem wieku adolescencji jest niepewność tożsamości i nieład ról.

Problemy powodowane przez cielesność, relacje międzyludzkie czy inne sfery rozwoju związane z tworzeniem tożsamości, powodują charakterystyczne dla wieku młodzieńczego napięcie, chwiejność nastrojów, emocjonalność, poczucie niepewności, skłonność do nieprzewidywalnych reakcji i nieracjonalnych zachowań, a także wzrost autorefleksyjności. Wszystko to sprawia, że wczesna faza dojrzewania nie bez powodu nazywana jest „najtrudniejszym wiekiem”.

Szkoła jako kontekst badania

Szkoła, w zależności od stawianego przez badacza celu, bywa traktowana jako samodzielny przedmiot zainteresowań naukowych albo jako teren, otoczenie, czy – po prostu – miejsce, w którym odbywa się badanie. W pierwszym wypadku uwaga obserwatora skupiona jest na społecznym świecie szkoły, organizacji, strukturze i „mieszkańcach” tego świata, na kulturze uczniowskiej i nauczycielskiej, a także na związkach i wzajemnych oddziaływaniach pomiędzy poszczególnymi elementami skomplikowanego układu, jakim jest szkoła. Takie podejście do badań szkoły prezentuje etnografia edukacji¹³. Jej celem, jak pisze Ireneusz Kawecki, jest „dostarczenie bogatych, opisowych danych o kontekście, działalności i przekonaniach uczestników różnorodnych form pracy edukacyjnej”¹⁴. Studia z zakresu etnografii edukacji są zatem czymś więcej niż zastosowaniem metod etnograficznych w badaniu środowiska szkolnego. Ich zasadniczym zadaniem jest przedstawienie jak najpełniejszego obrazu życia szkoły – wycinka

¹³ Wśród badaczy zajmujących się etnografią szkoły wymienić należy np. Petera Woodsa, Martyna Hammersleya czy Andy’ego Hargreavesa, a na polskim gruncie np. Zbigniewa Kwiecińskiego i Piotra Mikiewicza.

¹⁴ Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, s. 24.

rzeczywistości społecznej ograniczonego ramami instytucji edukacyjnej. Szkoła jest w tym wypadku głównym tematem i przedmiotem badań.

Najczęściej jednak szkoła służy jako miejsce zbierania danych, nie jest natomiast dla badacza obszarem bezpośrednio ciekawym. Szkoła jako teren, na którym prowadzi się badania, kusi przede wszystkim łatwym dostępem do uczniów i pracowników – zgromadzonych w jednym czasie i w jednym miejscu. Ta łatwość dotarcia do respondentów obciążona jest kontekstem życia szkolnego, który ma niewątpliwe znaczenie przy udzielaniu odpowiedzi. Sąsiedztwo klasowych kolegów może sprowokować uczniów choćby do „ściągnięcia”, natomiast bliska obecność nauczyciela czy dyrektora wprowadza do sytuacji badawczej element kontroli i presji, jaka może być wywierana przez samą świadomość obecności owych osób podczas wypełniania ankiety lub udzielania wywiadu. Szkoła nie jest zatem neutralnym terenem i warto mieć to na uwadze przy interpretacji otrzymanych wyników.

W moich badaniach szkoła stanowi kontekst większości obserwowanych i analizowanych sytuacji. Nie jest ona ani tematem, ani jedynie miejscem zbierania danych. Środowisko konkretnej szkoły traktowałam w czasie trwania obserwacji jako teren spotkania z gimnazjalistami, jako naturalne otoczenie, znaczące w ich nastoletnim życiu, ale również jako przepustkę do ich świata (uczęszczanie do jednej szkoły było punktem łączącym mnie – badaczkę z młodzieżą). Badania z zakresu etnografii szkoły były dla mnie inspiracją metodologiczną, jednak świat społeczny szkoły nie jest sam w sobie przedmiotem mojej pracy. Nie były moim celem opisanie działania instytucji ani charakterystyka kultury szkolnej. Odnosi się to zarówno do wymiaru mikro, czyli do świata konkretnego gimnazjum – przestrzeni obserwacji, jak i do wymiaru makro – nie zamierzałam oceniać stanu i funkcjonowania „szkoły w ogóle”. To, co interesuje mnie najbardziej – czyli sposoby komunikacji i gry interakcyjne

młodzieży gimnazjalnej – jest jednak osadzone w otoczeniu szkolnym, dlatego chciałam zwrócić uwagę, 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 albo 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.

Gimnazjum – „zinstytucjonalizowana liminalność”

Od reformy szkolnictwa w 1999 roku funkcjonuje nowy typ szkoły – gimnazjum. Ten trzyletni okres pomiędzy podstawowym a średnim szczeblem kształcenia jest nie tylko kolejnym etapem edukacji. Odwołując się do alarmujących wyników (a także poziomu i sposobu organizacji) testów gimnazjalnych¹⁵ oraz nawiązując do fali krytyki programów nauczania i podręczników¹⁶, można powiedzieć, że gimnazjum jest raczej czasem przygotowania do podjęcia dalszego rozwoju intelektualnego, swego rodzaju „przerwą na dojrzewanie”. Gimnazja gromadzą „początkującą młodzież” w wieku wczesnej adolescencji, jednak właśnie pod względem dojrzałości, jak już pisałam, jest to grupa bardzo zróżnicowana. Instytucja gimnazjum zdaje się nie uwzględniać tych różnic i nadaje wszystkim uczniom jednakowy status. Zrównanie beztroskiego trzynastolatka, dopiero rozpoczynającego

¹⁵ Ze sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej można było dowiedzieć się niedawno o słabych wynikach tegorocznego egzaminu gimnazjalnego (por. <http://www.cke.edu.pl/>). Dyskusja tropiąca przyczyny tego stanu rzeczy, tocząca się na łamach prasy i w internecie, koncentruje się na licznych zaniedbaniach zarówno ze strony nauczycieli, nie realizujących podstaw programowych, jak i ze strony CKE, która okazała się nieprzygotowana na rozdzźwięk między programem nauczania a praktyką szkolną (raport *Awantura o test gimnazjalny*, zob. <http://wyborcza.pl/>).

¹⁶ Por. np. recenzje podręczników gimnazjalnych [w:] Chałasińska E. (red.), *Ocena podręczników gimnazjalnych języka polskiego. Materiał do dyskusji*, Warszawa 2002, Fundacja im. Stefana Batorego oraz sprawozdania z oceny podręczników szkolnych przygotowane w ramach programu „Szkoła otwartości” w latach 2002-2004 przez Stowarzyszenie Otwarta Rzeczpospolita: <http://www.or.org.pl/>.

gimnazjum i poważnej piętnastolatki, czekającej na przejście do nowej szkoły, jeszcze raz przywodzi na myśl specyfikę fazy liminalnej – niejednoznacznego, ambiwalentnego obszaru kulturowego, „zamieszkanego” przez „ludzi progę”, tworzących nieustrukturalizowane, homogeniczne *communitas*¹⁷. Jeśli pójść dalej tym tropem, można by zaryzykować stwierdzenie, że gimnazjum jest próbą zinstytucjonalizowania liminalności, o czym pisał Turner¹⁸. Oznaczałoby to, że poprzez nowy system szkolnictwa do biografii każdego członka społeczeństwa, którego objęła reforma, wprowadzony został długotrwały okres liminalności.

W roku szkolnym 2006/2007 w gimnazjach kształciło się ogółem 1 541 466 uczniów, z czego 498 144 w klasach pierwszych¹⁹. Zagadnienia, którymi zajmuję się w niniejszej pracy, są codziennością większości z nich. Przeżywanie relacji rówieśniczych, organizacja życia w grupie koleżeńskiej, wypracowanie równowagi pomiędzy podporządkowaniem i partnerstwem w komunikacji międzypokoleniowej to jedne z najważniejszych wyzwań stojących przed młodzieżą. Mimo mikro skali podjętego przeze mnie badania, wydaje mi się, że przebieg oraz styl interakcji gimnazjalistów mają pewne cechy uniwersalne. Pozwala to scharakteryzować społeczny element fazy dojrzewania, czasu przejścia – ową „*communitas* wieku gimnazjalnego” .

Interakcja jako przedmiot badania

Ramę teoretyczną mojej pracy wyznaczają założenia socjologii interpretatywnej. Wśród tych założeń, wspólnych dla interakcjonizmu symbolicznego, etnometodologii, fenomenologii społecznej i konstruktywizmu społecznego oraz Goffmanowskiej perspektywy

¹⁷ Por. Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory*, Op. Cit.

¹⁸ Turner V., *Liminalność i communitas*, Op. Cit., ss. 262-266.

¹⁹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*, Warszawa 2007, Główny Urząd Statystyczny/
http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_oswiata_wychowanie_2006-2007.pdf [pobrano: 25.04.2008].

dramaturgicznej, Marek Ziółkowski²⁰ wymienia: zasadę indywidualizmu ontologicznego („realnie istnieją tylko działające jednostki”), uznanie celowości i świadomości podejmowanych przez jednostki działań, założenie o istnieniu ponadjednostkowych prawidłowości życia społecznego (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”²¹. Interakcja symboliczna – proces społecznego konstruowania i rekonstruowania sensów – jest, w tym wypadku, dającą się wyodrębnić jednostką analizy, którą chciałabym uczynić przedmiotem moich studiów.

Ważne miejsce w omawianym podejściu zajmuje sytuacyjne rozumienie interakcji²², które odchodzi od definiowania jej jako mniej lub bardziej stabilnej konstrukcji determinowanej normami i czynnikami strukturalnymi czy kulturowymi, natomiast podkreśla wagę procesów interpretacji dla kształtowania przebiegu aktu komunikacyjnego. Innymi słowy, „struktury społeczne wyznaczają ramy sytuacjom interakcyjnym, ale system znaczeń, reguł i norm nie jest stały i nie określa definicji sytuacji –

²⁰ Ziółkowski M., *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa 1981, PWN, ss. 14-16.

²¹ Piotrowski A., *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*, Łódź 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 133.

²² O podobieństwach i różnicach między sytuacyjnym podejściem Szkoły Chicagowskiej, a podejściem strukturalnym rozwijanym przez badaczy ze Szkoły Iowa zob.: Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2006, PWN, ss. 432-433; o normatywnym i interpretatywnym ujęciu interakcji zob.: Czyżewski M., *Socjolog i życie potoczne. Studium z etnometodologii i współczesnej socjologii interakcji*, Łódź 1984, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 45-56; Woroniecka G., *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa, ss. 19-46.

może natomiast podlegać odrzuceniu, potwierdzeniu bądź zmianie”²³. Za Herbertem Blumerem, można powiedzieć, że „interakcja między ludźmi jest zapośredniczona przez wykorzystywanie symboli, interpretację albo upewnianie się co do znaczenia, jakie przypisuje się nawzajem swoim działaniom”²⁴. Taka definicja interakcji wydaje się być dobrym narzędziem teoretycznym do opisu niestabilizowanej, często zaskakującej i zmiennej kultury komunikacyjnej młodzieży. Jest to zarazem pojęcie, które „chwytą” jej instytucjonalny (w tym wypadku – szkolny) kontekst. Obejmuje zarówno sytuacje nowe, ustanawiające nieznany do tej pory ład, jak i te, które powielają i utwierdzają istniejący porządek społeczny i kulturowy. Sytuacyjne, czy też interpretatywne rozumienie interakcji nie wyklucza również zachowań rytualnych, które są niczym innym, jak każdorazowym „upewnianiem się co do znaczenia” i „świadomą akceptacją narzuconego porządku myślowego”²⁵. Za Januszem Muchą można podsumować myśl Blumera tak oto: „zwrot *interakcja symboliczna* obejmuje potencjalnie wszelkie formy związków międzyludzkich, zarówno te o charakterze konfliktowym, jak i te o charakterze konsensualnym”²⁶. Przyjęta definicja jest zatem na tyle szeroka, aby pomieścić różnorodne zjawiska komunikacyjne, które powstają na styku niespójnego charakteru podmiotu i środowiska badań, kultury młodzieżowej i szkolnej.

Paradygmat interpretacyjny w badaniu młodzieży

Przyjęcie powyższych założeń o naturze rzeczywistości społecznej ma realne konsekwencje dla postępowania badawczego. Wyznacza przedmiot badania, którym mogą być tylko poszczególne działania jednostek, ponieważ to one są

²³ Woroniecka G., *Op. Cit.*, ss. 27-28.

²⁴ Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków 2007, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 61.

²⁵ Rothenbuhler E. W., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, Kraków 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 159.

²⁶ Mucha J., *Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej*, Warszawa 2006, PWN, s. 116.

obserwowalne i dostępne poznaniu. Dopiero z analizy interakcji odczytujemy wnioski o społeczeństwie i kulturze. Jesteśmy w stanie to zrobić, gdy poddamy przebieg owych interakcji zabiegom rozumienia. To, z kolei, jest możliwe ze względu na intersubiektywny, oparty na wspólnych kodach i kluczach interpretacyjnych, charakter wiedzy uczestników świata życia codziennego oraz dzięki wymienialności perspektyw. Aby zatem właściwie zinterpretować komunikację symboliczną, badacz musi najpierw „podzielać”²⁷ perspektywę badanych, a dopiero potem opisać ją w kategoriach naukowych, jak pisze Alfred Schütz: „naukowy obserwator postępuje w sposób podobny do obserwatora wzoru interakcji społecznej w świecie życia społecznego, kieruje nim jednak zupełnie inny system istotności”²⁸. W praktyce, na co zwraca uwagę Barbara Fatyga, „idealizacja wymienialności punktów widzenia na poziomie potoczności zakłada, iż ja (badacz) i moi „rozumni bliźni” (badana młodzież) możemy hipotetycznie zamienić się miejscami, czego skutkiem będzie to, iż z ich miejsca zobaczę te same interesujące mnie obiekty i że zobaczę je tak samo”²⁹, co jednak – warto podkreślić – nigdy nie jest do końca możliwe. Tym niemniej, badacz społeczny, który podejmie taką próbę, sam staje się narzędziem badawczym i badanym obiektem – poddaje analizie i obiektywizuje swoje własne doświadczenia, które dzieli z innymi „mieszkańcami” badanego świata.

Przyjęcie rozumienia naukowego jako drogi poznawczej wymaga jednak od badacza odpowiedniego przygotowania. W wypadku prowadzonych przeze mnie badań młodzieży w środowisku szkolnym owo przygotowanie wiązało się z procesem socjalizacji, jakiemu musiałam się

²⁷ „Podzielać perspektywę” nie musi oznaczać w tym przypadku „uznawać ją za swój punkt widzenia”. Może oznaczać także empatyczne „wczucie się” w sytuację, w jakiej znajduje się Inny i spojrzenie z jego perspektywy.

²⁸ System istotności Schütz określa jako „schemat selekcji i orientacji”, który dla badacza jest „określany przez postawę naukową” i problem naukowy, a nie przez jego indywidualną „biograficzną sytuację życia codziennego”. Zob. Schütz A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania* [w:] Jasińska-Kania A. i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Warszawa 2006, Scholar, ss. 888-889.

²⁹ Fatyga B., *Ogólnometodologiczne problemy badań młodzieży. O znaczeniu wiedzy podręcznej i kilku innych kwestiach podstawowych* [w:] Grzelak J., Sochocki M., *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Sumus.

poddać, aby stać się uczestnikiem intersubiektywnego świata współczesnych młodych ludzi oraz członkiem społeczności gimnazjalnej. Kompetencje nabyte przeze mnie w terenie stały się kluczem interpretacyjnym niezbędnym do odczytania sensów działań partnerów interakcji, jak również zbiorem wytycznych umożliwiających mi podjęcie własnych działań. Chciałabym podkreślić, że proces uczenia się „jak być gimnazjalistką” przebiegał dwutorowo: po pierwsze, musiałam poznać instytucjonalne zasady funkcjonowania szkoły i zakres oczekiwań stawianych uczniom; po drugie byłam socjalizowana przez otoczenie do roli koleżanki, która posiada kompetencje³⁰ członka kultury młodzieżowej.

Podsumowując, m ł o d z i e ż, s z k o ł a oraz i n t e r a k c j a to zagadnienia, które stanowią szkielet niniejszej pracy. Dopiero wyjaśnienie miejsca i znaczenia owych terminów w koncepcji badania pozwala mi przejść do omówienia jego przebiegu, a w dalszej kolejności do analizy wyników.

³⁰ Począwszy od kompetencji językowych, czyli zapoznania się z nieustannie zmieniającym się slangiem młodzieżowym, przez kompetencje kulturowe, pozwalające odszyfrowywać ukryte w zachowaniach znaczenia, w końcu po kompetencje interakcyjne związane ze stylem współżycia w grupie i regułami interakcji.

II. Badanie terenowe

Założenia metodologiczne

Założenie o procesualnej, społecznie konstruowanej istocie świata znaczeń i relacji międzyludzkich, leżące u podstaw teorii rozwijanych w obrębie paradygmatu interpretatywnego³¹, skłania badacza 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 etnograficznego, które realizowałam w oparciu o metodologię teorii ugruntowanej. O badaniach etnograficznych mówię tutaj wyłącznie w kontekście technik zbierania danych oraz organizacji pracy w terenie. Poza kręgiem moich zainteresowań pozostają inne kwestie wchodzące w zakres metody badań etnograficznych, takie jak opisowe, etnograficzne techniki opracowania danych. Metodologię teorii ugruntowanej traktuję natomiast jako sposób uporządkowania całego procesu badawczego, a co za tym idzie jako ramę metodologiczną mojego badania. Korzystając z metody etnograficznej w fazie gromadzenia danych, pozostaję zatem w szerszych ramach tworzenia się metodologii teorii ugruntowanej³².

Metodologia ta jest propozycją, która, jak pisze Krzysztof Konecki, „odchodzi od testowania lub weryfikowania istniejącej przed badaniem teorii”³³ i pozwala formułować, czy raczej „ugruntowywać” teorię dopiero w

³¹ Zarys przyjętych przeze mnie założeń teoretycznych znajduje się w rozdziale I – dotyczącym obszaru i problematyki opisywanych badań.

³² Por. Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, (rozdz. 3.4 – Teoretyczny charakter etnografii), Warszawa 2008, PWN, ss. 99-105; Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka, ss. 238-243.

³³ Konecki K., Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstw. Studium folkloru fabrycznego [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. III nr 1/ http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php [pobrano: 05.02.2007], s. 11.

oparciu o zebrane dane empiryczne³⁴. Wiedziona tymi wytycznymi ruszyłam w teren bez jasno postawionych hipotez, które mogłabym potwierdzić lub odrzucić, za to z wieloma pytaniami, które na początku obserwacji zastępowały listę problemów badawczych i porządkowały spostrzeżenia. Moje zainteresowania skupiały się początkowo na szeroko zakreślonej problematyce stylów życia i specyfice etapu biograficznego, jakim jest wchodzenie w okres młodości³⁵. Stopniowo zawężyłam zakres poszukiwań do strategii komunikacyjnych stosowanych przez młodych ludzi w relacjach z dorosłymi, z jednej strony; i z rówieśnikami, z drugiej.

Moment skoncentrowania obserwacji, kluczowy dla badań korzystających z procedur metodologii teorii ugruntowanej, był punktem zwrotnym całego „przedsięwzięcia” – zawężając pole zainteresowań do bezpośredniej komunikacji i gier interakcyjnych „rozgrywanych” przez młodzież, usytuowałam jednocześnie moje badanie w tradycji badań nad podstawami interakcji³⁶.

Metoda badawcza

Przyjęta przeze mnie perspektywa socjologii interpretatywnej oraz wynikające z niej założenia teoretyczne i metodologiczne wpłynęły na wybór metody badawczej – obserwacji uczestniczącej, jawnej³⁷. Wybrana metoda, zgodnie z postulatami teorii ugruntowanej, pozwoliła mi podążać za empirią i dostosować proces badawczy do poznawanej rzeczywistości. Umożliwiła mi

³⁴ Więcej na temat teorii ugruntowanej: Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, PWN; Zakrzewska-Manterys E., *Odteoretycznienie świata społecznego. Podstawowe pojęcia teorii ugruntowanej* [w:] „*Studia Socjologiczne*” nr 1/1996 oraz w oryginalnych pracach Barney’a Glasera i Anzelm Straussa (m.in. *Time for Dying; The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*), omawianych przez wyżej wymienionych polskich autorów.

³⁵ O specyfice wieku gimnazjalnego i okresu wczesnej adolescencji pisałam w rozdziale I niniejszej pracy.

³⁶ Wśród orientacji teoretycznych skoncentrowanych na badaniu podstaw interakcji należy wymienić m.in.: symboliczny interakcjonizm, etnometodologię oraz wyrosłą z niej analizę konwersacyjną, analizę ramową i perspektywę dramaturgiczną, a także analizę kontekstu i antropologię komunikacji.

³⁷ Por. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, PWN, ss. 312-316; Frankfurt-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, Wydawnictwo Zysk i S-ka, ss. 298-319.

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. Punktem wyjścia uczyniłam, zaproponowany przez Annę Wykę, *model badań poprzez wspólne doświadczenie*, który opiera się na zrównaniu pozycji badacza i badanych, uznaniu ich podmiotowości, bezpośrednim doświadczeniu oraz uczestnictwie w intersubiektywnym świecie kultury osób badanych³⁸. 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 w interakcje z badanymi)³⁹.

Długotrwała obserwacja uczestnicząca wydała mi się najbardziej odpowiednią metodą również ze względu na specyfikę badanej grupy. Wyka, pisząc o zastosowaniu 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”⁴⁰. 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” moją osobę i powróciło do normalnego funkcjonowania⁴¹.

³⁸ Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN, ss. 54-55.

³⁹ O podmiotowości badanych oraz o ich roli w procesie badawczym, a także o roli i aktywności badacza pisałam już w rozdziale I.

⁴⁰ Wyka A., *Op. Cit.*, s. 66.

⁴¹ Moje doświadczenie jest w tym punkcie zbieżne z praktyką innych badaczy środowiska szkoły. Por. Mikiewicz P., *Op. Cit.*, s. 141.

Przebieg badania

Badanie empiryczne, które stanowi podstawę mojej pracy, przeprowadziłam w roku szkolnym 2006/2007 w jednym z warszawskich gimnazjów publicznych oraz w miejscach, w których w godzinach pozalekcyjnych młodzież najczęściej spędzała czas⁴². Obserwację w szkole rozpoczęłam w połowie września 2006 roku, a zakończyłam 22 czerwca 2007 roku, w dniu, w którym cała 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.

Musiałam stosować się do tych samych zasad, co uczniowie: gdy moi szkolni koledzy się uczyli, ja robiłam notatki terenowe; gdy się bawili, ja bawiłam się z nimi; razem się *wygtupialiśmy*, rozmawialiśmy, zmienialiśmy buty w szatni, kupowaliśmy chipsy w szkolnym sklepiku, chodziliśmy na wagary, wybiegaliśmy z klasy na przerwę „równy 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 klasy, 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

⁴² Najczęstsze miejsca obserwacji to: Gimnazjum w Warszawie, ulice i podwórka, park – tzw. *Szczyki*, plac zabaw – tzw. *Bagno*, boiska pobliskich szkół podstawowych, galerie handlowe: Blue City, Reduta, Arkadia, prywatne mieszkania gimnazjalistów, sala bilardowa w domu parafialnym.

pretekst do obarczenia mnie winą za brak dyscypliny w klasie⁴³. 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 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 spacer 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 młodzieży⁴⁴, 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

⁴³ Rzeczywiście nie byłam bez winy. Zdarzało się, że pod wpływem klasy, wchodziłam w rolę „niegrzecznego ucznia” – tak jak moi szkolni koledzy pisałam na lekcjach smsy, 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 – o tym szerzej w podrozdziale o trudnościach i dylematach badacza.

⁴⁴ Formalną zgodę na przeprowadzenie badań w szkole uzyskałam dzięki wcześniejszej znajomości dyrektora gimnazjum i wychowawczynie klasy, do której należałam w czasie trwania obserwacji.

ściągnięcia i fałszowania usprawiedliwień (test lojalności), wysłuchiwałam „oryginalnych i imponujących” zestawów przekleństw i niecenzuralnych historii, których, w przekonaniu młodzieży, żaden dorosły nie byłby w stanie znieść (test wrażliwości) i za które na pewno od dorosłych *by oberwali* (test na *zrzędlivość*), koledzy z klasy sprawdzali, jak reaguję na agresywne lub kompromitujące teksty rzucone pod moim adresem (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 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 czasu, 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 gimnazjum⁴⁵.

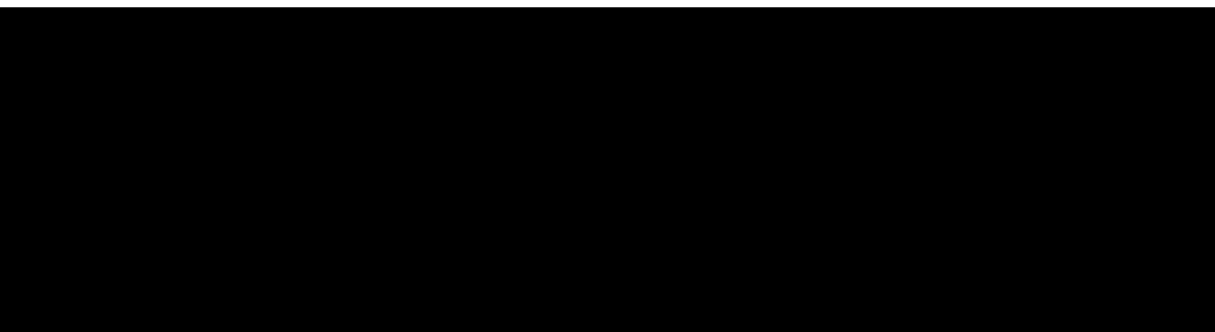
Przejście wszystkich „testów”, a także prawie codzienna obecność w szkole, efekt podobieństwa, stosowanie się do zasad panujących w badanym środowisku oraz sympatia i otwartość, jakie okazywałam obserwowanym gimnazjalistom, sprawiły, że szybko stałam się niemal naturalnym elementem

⁴⁵ O konsekwencjach wprowadzonych zmian dla osobistego życia badaczki piszę w podrozdziale dotyczącym trudności i dylematów.

życia szkolnego, zostałam zaakceptowana przez moich nowych kolegów, a z niektórymi nawiązałam bliższe relacje.

Charakterystyka badanego środowiska

Szkoła, w której prowadziłam badania, jest utworzonym w 1999 roku gimnazjum publicznym, uczącym 498 uczniów, głównie z rejonu⁴⁶. Klasa pierwsza, którą poddałam obserwacji, przez większość roku szkolnego liczyła



Profil ogólny klasy spowodował, że trafiła do niej młodzież, która nie dostała się lub nie starała się dostać do lepszych, profilowanych klas⁴⁷, młodzież „mniej zdolna” (głównie dziewczęta) albo sprawiająca problemy wychowawcze (głównie chłopcy). Wyniki klasy i poziom motywacji do nauki były bardzo niskie. Było to spowodowane zarówno brakiem chęci lub możliwości większości uczniów, jak i brakiem przygotowania pedagogów do współpracy z „trudniejszą” młodzieżą. Wśród nauczycieli klasa miała opinię „najgorszej w szkole”, nie była lubiana, wzbudzała niechęć, a nawet strach⁴⁸. Napięcia na linii uczniowie – nauczyciele dodatkowo komplikowała moja obecność w klasie. Zdarzało się, że w niektórych sytuacjach oczekiwano ode

⁴⁶ 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.

⁴⁷ Gimnazjum oferuje w każdym roczniku klasy o profilach: humanistycznym, matematyczno-informatycznym i geograficzno-astronomicznym. O przyjęciu do tych klas decydują oceny na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej. Wstępna selekcja sprawia, że do klas z rozszerzonymi programami nauczania trafiają „lepsi” i bardziej ambitni uczniowie. Na każdym poziomie otwierana jest także klasa integracyjna skupiająca zarówno młodych ludzi z niepełnosprawnościami, jak i młodzież nieprzystosowaną społecznie.

⁴⁸ Kiedyś byłam przypadkowym świadkiem rozmowy dwóch nauczycieli, z których żaden nie chciał poprowadzić lekcji z moją klasą w zastępstwie za nieobecnego nauczyciela (*Tylko nie [redacted] Dzikusy! Ja się ich boję!*).

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 przypadku⁴⁹, 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 klasie pierwszej było podyktowane: po pierwsze, chęcią przyjrzenia się samym początkom wchodzenia w rzeczywistość gimnazjalną i w świat młodzieży; po drugie, przewidywałam, że łatwiej mi będzie zintegrować się z grupą dopiero się poznającą i jeszcze nie do końca „zgraną”.

„Przypisanie” do jednej klasy nie ograniczyło moich innych kontaktów szkolnych. Najważniejszą pozaklasową znajomością, nawiązaną na początku trwania obserwacji, okazał się uczeń z równoległej klasy pierwszej – bystry, wyraźnie dojrzały od swoich rówieśników i towarzyski chłopak, który szybko został moim przewodnikiem⁵⁰. 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.

⁴⁹ Uzyskanie zgody wychowawcy na moje „wejście do klasy” było koniecznym warunkiem uzyskania zgody dyrektora szkoły na przeprowadzenia 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 przez dwa lata 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.

⁵⁰ O roli przewodnika – „odźwiernego” zob.: Hammersley M., Atkinson P., *Op. Cit.*, ss. 73-77 i 83-88.

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 szkole mieli opinię *łobuzów* i *nieuków*. Wprowadzili mnie oni w świat *złych dzieci, które palą papierosy i piją piwo*, jak sami siebie nazywali, naśladując narzekania dorosłych.

Podobnie określała siebie *paczka* konfliktowych, niekiedy agresywnych dziewczyn⁵¹, 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 ona wysoką pozycję w swojej grupie i dla wielu dziewczyn w szkole jej zdanie w kwestii mody i urody stanowiło ważny punkt odniesienia⁵². 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

⁵¹ Tę grupę dziewcząt roboczo nazywałam *różowymi dziewczynami*, ponieważ swoim wyglądem przypominały one stereotypowe nastolatki określane pejoratywnie jako „lalki Barbie”, ze względu na zamiłowanie do koloru różowego i na *cukierkowy look* (który zdecydowanie kontrastował z bynajmniej *niecukierkowym* zachowaniem).

⁵² Ja również, pracując nad moim „wyglądem gimnazjalistki”, często ją podpatrywałam i korzystałam z jej rad.

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.

Oprócz kontaktów z młodzieżą, stykałam się w miejscach obserwacji także 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 jakiegokolwiek zainteresowanie kulturą nastolatków i okazywało im sympatię. Wśród dorosłych wyraźne były nastroje niechęci, zagrożenia i bezradności wobec zachowania podopiecznych. Nauczyciele 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.

Inni dorośli pracujący w szkole – głównie panie szatniarki i sprzątaczkі (tzw. *ciocie*) – na co dzień spotykały się z obojętnością zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Podobnie jak w wypadku grona pedagogicznego nie przejawiały one wobec gimnazjalistów sympatii, wdawały się w kłótnie i

„przepychanki” z uczniami (często nie przebierając w słowach), nieustannie straszyły, że *powiedzą wychowawcy i zaprowadzą do dyrektora*. Przez młodzież określane były jako *niegroźne, ale utrudniające życie*.

Miejsce badacza w obserwowanym świecie

Martyn Hammersley i Paul Atkinson zwracają uwagę, że „praca badawcza wymaga, by etnograf zachowywał pozycję intelektualnej równowagi pomiędzy bliskością i obcością” i dodają, że „w przypadku jawnej obserwacji uczestniczącej jego społeczna rola oscyluje między obcym a przyjacielem”⁵³. Najczęściej refleksja badaczy zmierza w kierunku określenia poziomu swojskości i obcości, jaki przejawiały w stosunku do nich osoby badane, trudności, jakie się z tym wiązały oraz sposobów łamania dystansu między grupą a obserwatorem⁵⁴. Rzadziej pojawia się namysł nad osobistym postrzeganiem świata, w którym badacz się znalazł i nad emocjami, jakie budzą w nim poszczególni członkowie grupy. Mimo popularności refleksyjnego nurtu w antropologii, pewne tematy wciąż pozostają tabu. Pisanie o emocjach badacza, o jego seksualności, zmianach tożsamościowych, jakie może nieść ze sobą zaangażowanie w badania terenowe, nadal spotyka się z zarzutami o „nienaukowość” czy „psychologizowanie” i rzadko jest włączane w refleksję nad jawnością warsztatu badawczego⁵⁵. A przecież, jak pisze Anna Wyka, „badacz na równi z badanymi ponosi koszty psychologiczne (np. emocjonalne) uczestnictwa w procesie badawczym”⁵⁶ i dlatego „gdy analizuje przebyte doświadczenia badawcze, musi dokonywać tak refleksji nad samym sobą jako uczestnikiem

⁵³ Hammersley M., Atkinson P., *Op. Cit.*, s. 120.

⁵⁴ Por. m.in. Mikiewicz P., *Op. Cit.*, ss. 140-142.

⁵⁵ W ciekawy sposób pisze o tym Waldemar Kuligowski, który przedstawiając swój program antropologii współczesności, powołuje się m.in. na odważne prace badaczek opisujących swoje doświadczenia seksualne w terenie oraz podejmuje temat krytyki antropologii refleksyjnej. Zob. Kuligowski W., *Antropologia współczesności. Wiele światów, jedno miejsce*, Kraków 2007, Universitas, ss. 179-217.

⁵⁶ Wyka A., *Op. Cit.*, ss. 24-25.

badanego zjawiska, jak nad samym zjawiskiem”⁵⁷. Badacz przebywający w terenie umiejscawia określone obszary badanego świata w strukturze swojego świata społecznego, stosuje własne rozróżnienia na swoich i obcych, ma własne wyznaczniki dystansu, widzi świat badanych i swoje w nim miejsce na swój sposób. Nie jest także wolny od emocji, przyjmuje rolę etnografa, ale pozostaje człowiekiem, który niezależnie od wcześniejszych postanowień i założeń odczuwa sympatię bądź antypatię w stosunku do osób badanych⁵⁸.

Mój stosunek do różnych osób i grup, z którymi zetknęłam się prowadząc badania terenowe i moje miejsce w ich świecie, postanowiłam przedstawić za pomocą techniki *Mapy Mojego Świata*, opisanej przez Antoninę Gurycką⁵⁹. Kryteria, według których klasyfikowałam poszczególne podmioty jako bliskie lub dalekie, można podzielić na trzy grupy: takie, które wynikają z przyjętej przeze mnie koncepcji metodologicznej, metody badawczej i doboru zbiorowości do badania; takie, które opierają się na moich czysto subiektywnych odczuciach; w końcu, kryteria definiowania obcości przejęte od badanych⁶⁰. Do pierwszej grupy zaliczyłam:

- 1) częstotliwość i intensywność spotkań – moim głównym celem było wniknięcie do świata uczniów (nie nauczycieli), dlatego to oni byli dla mnie najczęstszymi partnerami interakcji, co na pewno wpłynęło na zmniejszenie dystansu. Ponadto głównym (choć, jak okazało się w trakcie badań, nie jedynym) obszarem moich obserwacji była jedna, wytypowana na początku roku szkolnego, klasa pierwsza, która

⁵⁷ *Op. Cit.*, s.56.

⁵⁸ Por. Chomczyński P., Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” tom II nr 1/http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php [pobrano: 30.11.2006], s. 83.

⁵⁹ Gurycka A. (red.), *Typologie i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka*, Poznań 1996, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 28-38.

⁶⁰ Nie sposób nie odnieść się w tym miejscu do klasycznej teorii grup odniesienia Roberta Mertona, który wśród kryteriów wyboru grupy, z którą się identyfikujemy i którą traktujemy jako punkt odniesienia, wskazuje zarówno czynniki wynikające z charakteru i struktury grupy (tj. reguły przyjęcia do grupy, wymagania stawiane członkom, stopień otwartości grupy na przyjęcie nowych członków), jak i na indywidualne preferencje (m.in. chęć przynależenia do danej grupy, wcześniejsze doświadczenia w kontaktach z daną grupą); zob. Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, (rozdz. XI. Teoria grup odniesienia i struktura społeczna. Kontynuacje), Warszawa 2002, PWN, ss. 334-426.

stanowiła dla mnie źródło szkolnych identyfikacji przez cały okres trwania obserwacji;

- 2) rodzaj kontaktów – z niektórymi osobami i grupami spotykałam się wyłącznie w szkole, podczas trwania lekcji i na przerwach, z innymi utrzymywałam także kontakty nieformalne, które odbywały się w czasie wolnym, najczęściej poza szkołą;
- 3) wcześniejsze kontakty z członkami badanego świata – przeprowadzenie obserwacji było możliwe dzięki mojej wcześniejszej znajomości z dyrektorem szkoły i wychowawcą klasy, do której zostałam „przypisana”. Ponadto gimnazjum, w którym zbierałam materiały, zatrudnia kilku nauczycieli, którzy przed reformą edukacji uczyli w szkole podstawowej, którą kończyłam. Niektórzy mnie pamiętali, co miało duże znaczenie w pokonywaniu dystansu i budowaniu relacji;
- 4) status badacza w relacji – choć główną metodą badawczą, jaką się posługiwałam, była obserwacja uczestnicząca, jawna, zdarzały się sytuacje, kiedy nie byłam rozpoznana jako studentka i traktowano mnie jak „zwykłą” 13-latkę. Zdarzało się to zarówno w wypadku osób dorosłych, jak i samych gimnazjalistów. Bariera „wtajemniczenia” w kontaktach z osobami, które nie wiedziały o mojej prawdziwej tożsamości, powodowała znaczne zwiększenie dystansu.

Druga grupa – kryteriów subiektywnych – obejmuje:

- 1) poziom zaufania – pewne osoby lub grupy obdarzyłam większym zaufaniem, dałam się im bardziej poznać, więcej o sobie opowiadałam i nawiązałam bardziej prywatne relacje. Czasem celem było uzyskanie pewnych informacji, niekiedy wymagała tego sytuacja (ekwiwalentna wymiana zwierzeń), ale częściej była to kwestia zwykłej sympatii i potrzeby nawiązania bliższych kontaktów z badanymi, z którymi spędzałam większość czasu w ciągu roku intensywnej obserwacji.

Każda taka wymiana intymnych informacji skracala dystans i wprowadzala do tych konkretnych relacji atmosfere swojskości;

- 2) stosunek badanych do badacza – na usytuowanie podmiotów na *Mapie Mojego Świata* duży wpływ miały moje wyobrażenia (podparte obserwacjami i intuicyjne) na temat stosunku badanych do mnie. Życzliwe i pozytywne nastawienie wobec mnie sprawiało, że czułam się w takim towarzystwie pewniej i odwzajemniałam oznaki sympatii. Przypuszczam, że ta zasada działała również w drugą stronę. Moja sympatia do badanych gimnazjalistów „otworzyła mi drzwi” do ich świata.

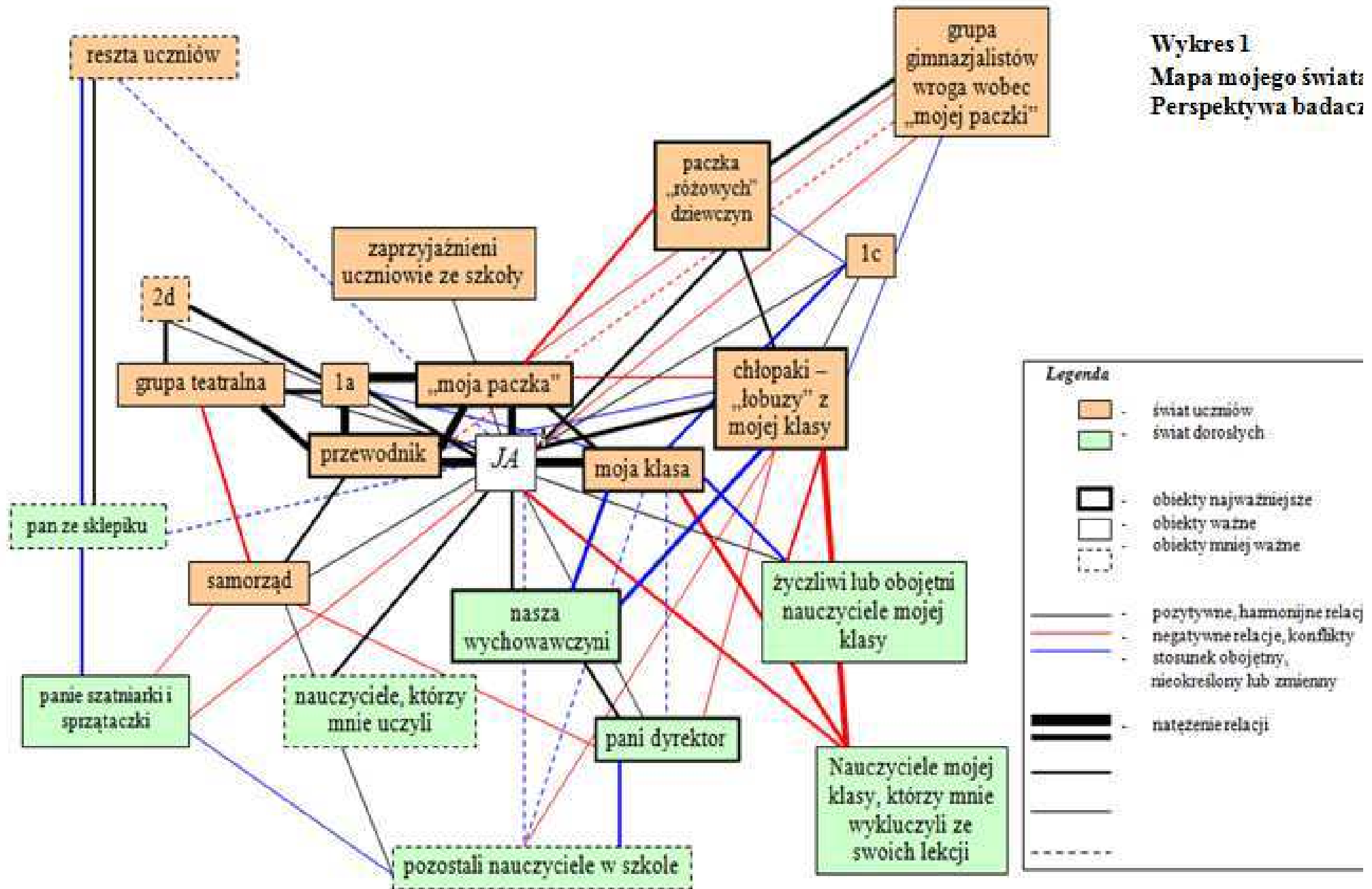
W trzeciej grupie kryteriów znajdują się:

- 1) struktura badanego świata – to kryterium zarazem powoduje dystans i zbliża. Wchodząc w ów świat, zarówno szkolny, jak i pozaszkolny, weszłam jednocześnie w pewne ustalone struktury społeczne. Będąc po „uczniowskiej stronie barykady” musiałam okazywać szacunek i podporządkowanie nauczycielom. Wymagało to również zdecydowanego zdystansowania się od grona nauczycielskiego. Szybko odkryłam, kto w środowisku cieszy się najwyższą pozycją i z kim nie należy „zadzierać”. Niektórzy moi młodsi koledzy stali się dla mnie punktem odniesienia w kwestii ubioru czy języka. Niektóre grupy okazały się bardziej od innych zamknięte i niechętne w stosunku do mnie, co wymagało ode mnie większych starań, aby się do nich dostać (naturalnie, im bardziej się starałam, tym bardziej identyfikowałam się z grupą, do której aspirowałam). Wszystkie te zastane układy i hierarchie społeczne wpłynęły na moją ocenę poszczególnych podmiotów badanego świata jako obcych lub swoich;
- 2) sympatie i antypatie najbliższych informatorów – niezwykle ważne w moim postrzeganiu członków badanego świata były indywidualne

opinie przewodnika i grupy koleżeńskiej, do której przez dłuższy czas należałam. Choć będąc w grupie musiałam poddać się wiążącej zasadzie, która mówi, że „przyjaciele moich przyjaciół są moimi przyjaciółmi, a ich wrogowie, moimi wrogami”, starałam się nie być jednostronna i jeśli to było możliwe, nawiązywałam kontakty z „konkurencyjnymi” grupami gimnazjalistów;

- 3) zasady włączania i wyłączenia z grupy – podczas mojego pobytu w szkole obserwowani gimnazjaliści stosowali wobec mnie różne techniki, mające uczynić mnie bardziej „swoją” lub odwrotnie, mające pokazać mi moją odmienną od nich pozycję. Te metody rzeczywiście bardzo wyraźnie wpłynęły również na moje odczucia w stosunku do poszczególnych badanych. Do metod włączających do grupy należało m.in.: zwracanie się do mnie po imieniu, rezygnacja z okazywania mi szacunku jako osobie starszej (choć niektórzy nauczyciele przez cały czas mojego pobytu w szkole wymagali tego od uczniów; ja, wręcz odwrotnie, zachęcałam do traktowania mnie jak „zwykłej koleżanki z klasy”), witanie się przez pocałunek w policzek, picie coli ze wspólnej butelki, łamanie barier bliskości fizycznej (przytulanie, chodzenie pod rękę, łaskotanie, obściskiwanie, siadanie sobie na kolanach...), nieskrępowanie w wyrażaniu myśli i uczuć w mojej obecności, odkrywanie tajemnic, obgadywanie nauczycieli i innych uczniów oraz zaproszenie do udziału w „spiskowaniu” przeciw nim, stosowanie wobec mnie wulgarnego słownictwa i zwrotów w stylu *ale ty głupia jesteś!*, *co za debil!* (co wśród młodzieży nie zawsze jest obraźliwe, bywa niekiedy wyrazem sympatii), dawanie mi *złoty*ch myśli, abym się *wpisała* czy podrzucanie liścików na lekcji.

Stosując powyższe kryteria, stworzyłam mapę świata badanej szkoły, uwzględniając moje w nim miejsce i mój stosunek do poszczególnych podmiotów interakcji.



Między światem uczniów a światem dorosłych znajduje się wyraźna granica (naruszana przez samorząd, który można uznać za pośrednika, mediatora między tymi światami), co starałam się pokazać na powyższej mapie. Moje miejsce w tak ustrukturuowanym środowisku szkolnym znajduje się po stronie młodzieży, jednak tuż ponad linią podziału. Moim największym sprzymierzeńcem w pokonywaniu tej bariery był przewodnik. Dzięki niemu uzyskałam podstawowe informacje dotyczące „poruszania się” po tym świecie i nawiązałam wiele korzystnych znajomości (m.in. zostałam wprowadzona do grupy koleżeńskiej przewodnika, która szybko stała się „paczką” moich najbliższych znajomych).

Większość nawiązanych przeze mnie relacji miała charakter pozytywny. W świecie uczniów wyjątek stanowiła grupa gimnazjalistów wroga wobec moich najbliższych znajomych. W tym wypadku nie udało mi się pozostać obojętnym badaczem i włączyłam się w konflikt, przyjmując punkt widzenia mojego przewodnika i grupy koleżeńskiej. Sytuacji konfliktu między moją paczką a „konkurencyjnymi” grupami było więcej (z grupą *różowych dziewczyn* i z *chłopakami z mojej klasy*⁶¹), jednak tym razem udało mi się pozostać osobą neutralną, co pozwoliło mi nawiązać przyjazne i zażyłe stosunki również z tymi grupami (choć nie było to takie łatwe, jak w przypadku grup, do których wprowadził mnie przewodnik – *mojej paczki*, grupy teatralnej i samorządu).

Przez cały rok szkolny najbliższą mi grupą formalną była moja klasa, to z nią spędzałam najwięcej czasu w szkole, a z poszczególnymi uczniami, stopniowo także poza szkołą. Szybko zostałam w tym gronie zaakceptowana, a po dwóch miesiącach stałam się niemal naturalnym elementem klasy. Bliższy kontakt nawiązałam także z dwiema innymi klasami pierwszymi i z klasą drugą, jednak uczniowie z „zaprzyjaźnionych” klas i inni poznani przeze mnie w różnych okolicznościach gimnazjaliści okazywali wobec mnie

⁶¹ Dokładniejszy opis tych grup w podrozdziale dotyczącym charakterystyki badanego środowiska.

większy dystans i dopiero po dłuższym czasie poczuli się w mojej obecności *na luzie*.

Negatywne relacje klasy z niemal wszystkimi nauczycielami miały wpływ zarówno na mój odbiór środowiska nauczycielskiego, jak i na stosunek nauczycieli do mnie. Inną, być może ważniejszą przyczyną moich konfliktów z niektórymi pedagogami, była moja rola w klasie – obserwującego ich, robiącego „tajne” notatki studenta, stanowiącego dodatkowy element rozpraszający uczniów, czyli, ich zdaniem, przyczynę wszelkich niepowodzeń i chaosu podczas lekcji. Nie bez znaczenia była tu również moja osobista (ujemna) ocena pracy niektórych nauczycieli i wyobrażenia dotyczące dobrego i skutecznego nauczania. Choć nigdy nie wyraziłam otwarcie swojej krytyki, często moje zachowanie zdradzało dezaprobatę i negatywne nastawienie wobec stosowanych metod nauczania, co było odczytywane przez pedagogów jako niechęć do współpracy z nimi i stanowiło przyczynę rosnącego dystansu między mną a gronem nauczycielskim.

Dużo nieprzewidzianych problemów sprawiły mi kontakty z innymi pracownikami szkoły. Dla pań szatniarek i pań sprzątaczek byłam osobą anonimową, jedną z uczennic, a więc za każdym razem, gdy naruszałam zasady obowiązujące uczniów (wcześniejsze wychodzenie ze szkoły bez zwolnienia od rodziców lub nauczyciela, przemieszczanie się po korytarzu w czasie lekcji, wychodzenie ze szkoły tylnym wyjściem, bieganie po korytarzu, itp.), byłam proszona o wylegitymowanie (*z której klasy?, kto jest wychowawcą?*) i upominana. Takie sytuacje nie zawsze były przyjemne, niekiedy wymagały podjęcia roli skruszonej uczennicy, innym razem konieczne było zdradzenie mojej prawdziwej osobowości i funkcji w szkole (zdarzyło mi się, że chcąc wziąć kurtkę z szatni, musiałam poświadczyć moją „nieprawdopodobną historię”, pokazując legitymacje studencką).

Powyższa mapa skonstruowana została tuż przed zakończeniem terenowej fazy badania, dlatego przedstawia całość moich stosunków z badanym światem szkoły. Poszczególne relacje oczywiście ulegały przemianom w czasie trwania obserwacji, były nawiązywane w określonej kolejności i kształtowały się stopniowo. Ta bogata i różnorodna kompozycja jest rezultatem niemal rocznego przebywania w środowisku gimnazjalistów i dokumentuje doświadczenie badanego świata, który stanowił w owym czasie dużą i ważną część świata moich społecznych interakcji.

Trudności, dylematy i konsekwencje badań uczestniczących

Dla badacza długotrwała obecność i uczestnictwo w „nie-swoim-świecie” wiąże się z koniecznością odpowiedzi na wiele ważnych i trudnych pytań. Dotyczą one różnych wymiarów pracy terenowej – intelektualnych, etycznych i osobistych⁶². Jako naukowiec, przez cały czas trwania badania konfrontuje on zaobserwowane sytuacje zarówno z wiedzą uprzednią dotyczącą badanego świata, która obejmuje wiedzę potoczną – dostępną „skądinąd” oraz wyniki wcześniejszych badań, jak i ze swoimi intuicjami teoretycznymi, narzucającymi się w momencie zetknięcia z empirią. Badacz na bieżąco śledzi to, co wyłania się z jego obserwacji, analizuje, zbliża się do coraz lepszego rozumienia badanego zjawiska, grupy, aspektu rzeczywistości. Podejmuje również refleksję nad swoim miejscem w obserwowanym świecie społecznym i, mając na uwadze zasady jawności warsztatu oraz kwestię rzetelności zebranego materiału, zastanawia się nad rolą swojej osoby jako czynnika zakłócającego „naturalny bieg życia” badanych. Jako czołowiek,

⁶² O trudnościach i wątpliwościach związanych z badaniem metodą obserwacji uczestniczącej pisali m.in.: Chomczyński P., *Op. Cit.*; Hammersley M., Atkinson P., *Op. Cit.*; Miszewski K., Kiedy badacz jest tajnym agentem. O postrzeganiu niejawniej obserwacji uczestniczącej jako etycznie problematycznej, metodach badań ilościowych, zakulisowych wymiarach życia społecznego i ich związku z tym wszystkim, o czym przed chwilą [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” tom III nr 2/ http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php [pobrano: 15.07.2007]; Oliwińska I., Wykorzystanie ukrytej obserwacji uczestniczącej w badaniu stylu życia szarej strefy [w:] „Kultura i społeczeństwo” nr 2/2004; Wyka A., *Op. Cit.*

zмага się z całą serią dylematów etycznych, które pojawiają się w toku przygotowywania, realizacji i relacjonowania badań uczestniczących. Ujawnia swoje badawcze zamiary bądź je zataja. Zależnie od obserwowanego terenu, musi nieustannie podejmować decyzje wiążące się z poziomem ingerencji w rzeczywistość, która na pewien czas stała się jego rzeczywistością. Musi odpowiedzieć sobie na pytanie o to, w jakich sytuacjach nie wolno mu postępować zgodnie z normami przyjętymi w środowisku osób badanych, a w jakich wręcz powinien dostosować się do grupy, żeby nie gwałcić jej reguł. Musi pamiętać o naczelnej zasadzie kodeksu badacza społecznego, która zobowiązuje do ochrony badanych przed negatywnymi konsekwencjami badania oraz zapewnienia im komfortu i bezpieczeństwa. Wśród rozstrzygnięć etycznych pojawiają się zatem takie zagadnienia jak dyskrecja i anonimowość, ostrożne i dalekowzrocne budowanie relacji emocjonalnych z badanymi czy przezorne stosowanie reguł wchodzenia i wychodzenia z obserwowanego świata. Ostatnim aspektem pracy terenowej są konsekwencje dla o s o b i s t e g o życia badacza podejmującego długotrwałą obserwację uczestniczącą.

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”⁶³. 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 (tego wymagała przyjęta przeze mnie rola koleżanki) mogło być odczytane jako

⁶³ Mikiewicz P., *Op. Cit.*, s. 141.

element antywychowawczy. Cele mojego badania wiązały się z wejściem do grupy gimnazjalistów, zdobyciem ich zaufania i staniem po ich *stronie barykady*, nie było moim zadaniem *świecenie przykładem* czy podjęcie roli wychowawcy.

Podczas pobytu w szkole niejednokrotnie zdarzały się jednak sytuacje, w których, wiedząc, że gimnazjaliści sobie szkodzą albo potrzebują pomocy, jako świadoma zagrożenia, dorosła osoba, powinnam zareagować. Z drugiej strony, obowiązywała mnie tajemnica i pełna anonimowość, którą zagwarantowałam badanym 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” złamię w rażący sposób zasady panujące w grupie⁶⁴. Zdarzały się również przypadki, kiedy czułam, że jestem w stanie sama zaradzić kryzysowej sytuacji, wtedy reagowałam⁶⁵. 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 bliskości⁶⁶, których zniesienie było wyrazem zażyłości i przynależenia 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, nie okazujący zaangażowania w relacjach z

⁶⁴ Taka sytuacja miała miejsce m.in. w przypadku konfliktu z wrogą wobec „mojej paczki” grupą gimnazjalistów, którzy wyzwali nas, zaczepiali i opluli. Wiedziałam już wtedy, że moi znajomi stosują wobec agresywnych kolegów strategię izolacji, dają się poniżyć i nie reagują na zaczepki. Zamiast próby pokazania im innej drogi walki z przemocą, dostosowałam się do panujących w grupie reguł i nie zainteresowałam.

⁶⁵ W ten sposób udało mi się np. nakłonić znajomych gimnazjalistów do zaniechania kradzieży flagi i do porzucenia niebezpiecznego planu dosypania wychowawczyni proszków nasennych do herbaty.

⁶⁶ O metodach zmniejszania dystansu patrz – podrozdział dotyczący miejsca badacza w obserwowanym świecie.

innymi, nigdy nie stanie się czyjś kumplem”⁶⁷. Wejście w bliskie relacje z badanymi wiązało się z obciążeniami psychicznymi, z byciem powiernikiem niekiedy traumatycznych wyznań, a w wypadku konfliktów wewnątrzgrupowych, z koniecznością opowiadania się po którejś ze stron. Zminimalizowanie dystansu z grupą najbliższych mi gimnazjalistów okazało się problematyczne również przy „opuszczaniu terenu”. Zarówno ja, jak i uczniowie, którzy przez niemal rok byli moimi nieodłącznymi *kompanami*, odczuliśmy przykre skutki spowodowane zakończeniem obserwacji i koniecznością rozstania⁶⁸.

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 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.

⁶⁷ Chomczyński P., *Op. Cit.*, s. 73.

⁶⁸ Z kilkoma osobami nadal utrzymuję serdeczne kontakty, ale odkąd wróciłam do dawnego trybu życia, z konieczności nie są one szczególnie intensywne.

Ze zmianami (wprowadzonymi celowo lub zachodzącymi bez mojego udziału), które pojawiły się 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 małe 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 sprawił, 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. Zmieniłam styl ubierania na bardziej kobiecy, zaczęłam intensywniej korzystać z infrastruktury rozrywkowej i gastronomicznej niedostępnej dla młodszej młodzieży, sposoby spędzania czasu nieznane albo mało popularne wśród gimnazjalistów zaczęły mi sprawiać jeszcze większą przyjemność, w końcu, zaczęłam bardziej świadomie decydować o pewnych sprawach. 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. 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 się znajduję 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” pojawiają się niekiedy niejako na marginesie, jako dodatek – ciekawy i barwny, ale „nienaukowy”. Tymczasem, „igranie z czasem”, jakie podjęłam wchodząc w rolę dziesięć lat od siebie młodszej gimnazjalistki, okazało się mieć również niespodziewane konsekwencje na poziomie emocjonalnym, a nawet biologicznym. Owe zmiany, jakich doświadczyłam będąc w terenie, miały nie mniejszy wpływ na przebieg i wyniki badania, niż wybór metody analizy czy etyka badawcza. Dlatego myślę, że warto włączyć ten typ refleksji do dyskursu na temat jawności warsztatu.

Wady i zalety metody – podsumowanie

Decydując się na wybór obserwacji uczestniczącej jako metody zbierania danych, początkowo chciałam posłużyć się wariantem obserwacji ukrytej. Obawiałam się nieufności gimnazjalistów i braku dostępu do interesującego mnie środowiska (jak się szybko okazało, niesłusznie). Nie byłam pewna, czy różnica wieku pozwoli na pokonanie dystansu między mną a badanymi, co ze względu na przedmiot moich zainteresowań wydawało się konieczne. Jednak przeszkody natury formalnej wymusiły jawność mojego badania, co w

rezultacie przyniosło wiele niespodziewanych korzyści. Nie tylko nie miałam większych problemów z dostaniem się do szkolnego świata młodzieży, ale również zyskałam większą swobodę w nawiązywaniu kontaktów, co mogłoby być trudne w wypadku strategii „pełnego uczestnictwa”⁶⁹. Jako „Kasi-studentce” łatwiej mi było dogadać się z różnymi grupami nastolatków, nawet wrogo do siebie nastawionych i uniknąć opowiadania się po którejsz ze skłóconych stron. Dzięki temu, że nie byłam zwykłą „koleżanką z klasy” udało mi się także przeniknąć do środowiska chłopców, którzy tworzyli zamkniętą, skonfliktowaną z dziewczętami, grupę.

Mimo licznych zalet, jawność prowadzonych przeze mnie badań była niekiedy problematyczna. Wchodząc do szkoły jako badacz, nie mogłam wcielić się do końca w żadną rolę istniejącą w ramach tej instytucji. Często zmieniałam pozycje – raz byłam uczennicą, a chwilę potem praktykantką albo wręcz pedagogiem wspomagającym, którego chcieli we mnie widzieć niektórzy nauczyciele. Wymagało to ode mnie lawirowania między światem uczniowskim a środowiskiem wychowawców, co nie zawsze się udawało. Niektórzy nauczyciele byli początkowo zdezorientowani moją obecnością na ich lekcjach. Najczęściej traktowali mnie jak aspirującą do roli pedagoga praktykantkę, zainteresowaną prowadzeniem lekcji i metodami nauczania. Udzielali mi porad, skarżyli się na uczniów i wypowiadali się o nich w ostrych, a nawet obraźliwych słowach. Jednak gdy zauważyli, że bardziej zależy mi na *brataniu się* z uczniami, stracili do mnie zaufanie⁷⁰. Trzech nauczycieli zasugerowało, że przeszkadza im moja obecność na ich lekcjach i woleliby, żebym więcej się na nich nie pojawiała. Sami gimnazjaliści natomiast nie do końca rozumieli moją rolę jako badacza, mimo że nie

⁶⁹ Hammersley M., Atkinson P., *Op. Cit.*, s. 114.

⁷⁰ W pierwszym semestrze nieustannie miałam wrażenie, że moja obecność w szkole jest zagrożona. Byłam dwukrotnie proszona przez nauczycieli o zawieszenie na okres kilku dni mojego badania. Dowiedziałam się również, że moje zachowanie jest uważnie obserwowane przez niektórych nauczycieli, sama również odbierałam sygnały niechęci. Z biegiem czasu zaczynałam czuć się w szkole coraz pewniej, co łagodziło odczuwane przeze mnie na początku zdenerwowanie.

ukrywałam motywów mojej obecności w ich świecie. Być może także dlatego tak chętnie traktowali mnie jak jedną z koleżanek – nie byłam ani nauczycielem, ani rodzicem, najbliżej było mi do roli rówieśnika.

Zdarzało się również, że z racji moich warunków fizycznych (odpowiednio ubrana wyglądałam znacznie młodziej od niektórych moich 13-letnich koleżanek) i niedoinformowania środowiska szkolnego (wbrew moim przewidywaniom nie stałam się tematem plotek i poza moją klasą oraz grupą znajomych w zasadzie pozostałam osobą anonimową) byłam traktowana jak zwykła uczennica i miałam okazję do całkowitego „wtopienia się w tłum”. W takich sytuacjach postanowiłam, w miarę możliwości, się nie ujawniać, a więc momentami moja obserwacja prowadzona była z pozycji ukrytej.

Mój niejasny status w badanym środowisku, chociaż często utrudniał normalne funkcjonowanie, bywał powodem konfliktów z nauczycielami i stawiał mnie w niejednoznacznych etycznie sytuacjach, miał także swoje dobre strony – pozwalał mi dość swobodnie przechodzić od roli obserwatora do roli uczestnika i przyglądać się pewnym sytuacjom z różnych punktów widzenia. Jak piszą Hammersley i Atkinson, „czasami trzeba wcielić się w wiele ról występujących w konkretnym środowisku, aby zrozumieć zniekształcenia związane z każdą z nich oraz uzyskać dostęp do różnych rodzajów danych”⁷¹. Różnorodne perspektywy obserwacji mają duże znaczenie w późniejszym procesie weryfikacji wniosków, dlatego autorzy ci zalecają, aby „zmieniać odgrywane role w celu zminimalizowania ich wpływu na zbierane informacje”⁷².

Przyjęta przeze mnie metoda pracy w terenie i wybór badanego środowiska wpłynęły w znaczący sposób na zakres badania. Umiejscowienie obserwacji w szkole odkryło przede mną niezwykle interesującą sferę komunikacji między młodzieżą a jej wychowawcami. Przyjęcie perspektywy

⁷¹ Hammersley M., Atkinson P., *Op.Cit.*, s. 117.

⁷² *Op.Cit.*, ss. 116-117.

mikrosocjologicznej i wybór jednej klasy sprawiły, że uzyskałam obraz tylko pewnego wycinka rzeczywistości szkolnej, ale jednocześnie umożliwiły bardziej systematyczną obserwację i nawiązanie bliższych relacji ze środowiskiem klasowym. Długi czas trwania obserwacji oraz bezpośredni kontakt z badanymi ułatwiły mi wyjście poza strukturę szkoły i wejście w bardziej osobiste kręgi świata młodzieży. Byłam świadkiem tworzenia się przyjaźni i przeżywania pierwszych miłości, uczestniczyłam w życiu grupy silnie związanych ze sobą przyjaciół, którą nazywałam *moją paczką*, podobnie jak inni jej członkowie. Podjęta formuła badania ograniczyła natomiast mój wgląd w sferę relacji domowych do informacji, które pośrednio uzyskiwałam od młodzieży.

Zogniskowanie zainteresowań na bezpośrednich interakcjach skłoniło mnie także do wykluczenia z obszaru badania szerokiego pola komunikacji internetowej, która w świecie społecznym nastolatków zajmuje ważne miejsce. Przebywając w terenie korzystałam, oczywiście, z mediów elektronicznych, moje kontakty z młodzieżą wychodziły poza sferę bezpośrednich interakcji i obejmowały również wymianę smsów, telefonowanie oraz komunikację internetową (najczęściej porozumiewaliśmy się przez komunikatory tj. gadu-gadu, skype, znacznie rzadziej przez wymianę e-maili albo poprzez platformy społecznościowe). Ta szeroka i bogata sfera kontaktów zapośredniczonych przez nowe technologie mogłaby stanowić odrębny obszar analiz, dlatego zdecydowałam się nie podejmować tego zagadnienia w niniejszej pracy.

III. Analiza materiału

Charakterystyka zebranego materiału

Katarzyna Kaniowska, mówiąc o statusie opisu etnograficznego, podkreśla, że „notatki terenowe (*fieldnotes*) są zawsze autorskim zapisem poprzedzonym czyimś wyborem treści uznanych za konieczne lub znaczące i czynionym w czyimś indywidualnym, kulturowo skodyfikowanym języku (...); łączą w sobie nieraz elementy różnych prozatorskich rodzajów, różnych typów narracji, różnych gatunków literackich”⁷³. Rodzi to konieczność scharakteryzowania źródła i „wytłumaczenia się” z własnego stylu pisarskiego.

Dziennik badacza, w którym regularnie notowałam spostrzeżenia i odczucia, był nieodłącznym elementem prowadzonej przeze mnie obserwacji. Większość notatek spisywana była na bieżąco albo tuż po zaobserwowanym zdarzeniu, co w warunkach szkolnych nie stanowiło większego problemu (lekcja była idealnym czasem na sporządzanie notatek i dołączenie obserwacji zebranych podczas przerw). Uzupełnienie dziennika stanowią pojedyncze transkrypcje rozmów nagranych na dyktafon, które opatrzyłam komentarzem i dołączyłam do notatek.

Notatki terenowe zapisywałam w dwóch miejscach – właściwe obserwacje, skupione wokół przedmiotu badań, notowałam w zeszytach szkolnych⁷⁴, takich jak zeszyty przedmiotowe moich kolegów, co wydało mi się najmniej inwazyjną, nie wzbudzającą podejrzeń formą gromadzenia dokumentacji terenowej; osobiste refleksje wywołane prowadzonym badaniem opisywałam w dzienniku, najczęściej w postaci podsumowania minionego dnia bądź etapu obserwacji.

⁷³ Kaniowska K., *Opis – klucz do rozumienia kultury*, Łódź 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 50.

⁷⁴ W czasie trwania obserwacji zapisałam dwa pełne zeszyty 80-kartkowe i jeden notatnik-dziennik.

Pierwszy typ źródła obejmuje szczegółowe relacje z przebiegu lekcji pisane równoległe do rozgrywających się w klasie zdarzeń, odtwarzane *post factum* opisy sytuacji, których, jako uczestniczka, nie mogłam odnotować w czasie ich trwania, a także transkrypcje opowieści informatorów. Gromadzi również wiele bieżących informacji, które pomagały mi „rozeznąć się” w terenie, w relacjach panujących w środowisku oraz w nieustannie zmieniających się planach grupy.

Dziennik zawiera zarówno ciągłe narracje (opisy, charakterystyki, sprawozdania), jak i możliwie dokładny zapis zasłyszanych dialogów oraz fragmentów rozmów. Dominuje w nim narracja trzecioosobowa, ukrywająca niejako postać badacza, który przyjmuje bardziej rolę obserwatora niż uczestnika. Momenty, w których badacz „wychodzi z ukrycia”, w dzienniku sygnalizowane są zmianą typu narracji na pierwszoosobową. Dzieje się tak wtedy, gdy jest on aktywnym uczestnikiem wydarzenia albo gdy chce zająć stanowisko w danej sprawie lub przyjąć pozycję komentatora biegu zdarzeń. Takich „komentarzy odautorskich” w tekście jest wiele, przeplatają się one z opisami faktograficznymi.

Drugi typ materiału to bardziej prywatny opis przeżyć badaczki-gimnazjalistki. W tym miejscu odnotowałam wszelkie intuicje, pomysły na dalszą pracę w terenie, wstępne refleksje i interpretacje zdarzeń. Ten rodzaj zapisu traktowałam również jako możliwość wyrażenia własnych emocji i analizy zachowań, błędów czy trudności związanych z uczestnictwem w badanym świecie. Tak więc terenowy, prywatny dziennik „w ścisłym znaczeniu tego wyrazu” jest głównie śladem mojego „bycia tam”⁷⁵.

Język, którego używałam w większości relacji, korzysta z potocznych sposobów konstruowania narracji. Dokumentacja obfituje w słownictwo slangowe i kolokwialne. Narratorka często operuje językiem zasłyszonym w

⁷⁵ Znaczeniem „bycia tam” i „bycia tu”, w kontekście pisarstwa etnograficznego, zajmuje się Clifford Geertz, *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*, Warszawa 2000, Wydawnictwo KR.

terenie, nie unika też błędów gramatycznych i stylistycznych. Spontaniczny zapis obserwacji przeplata się niekiedy, szczególnie w drugim typie materiału, z refleksją naukową, w której odwoływałam się do wiedzy i słownictwa profesjonalnego.

Wyraźne oddzielenie dwóch typów relacji z terenu wydało mi się konieczne również dlatego, że inne są ich funkcje. Sporządzanie notatek terenowych może mieć różne znaczenie dla realizacji badania. Podstawową funkcją dziennika badacza jest „przedłużenie” pamięci. Notatki „zwalniają” etnografa z obowiązku pamiętania wszystkich szczegółów, które zauważył będąc w terenie. W trakcie trwania obserwacji stanowią podręczny zasób wiedzy o badanym środowisku, a w fazie analizy materiału są dodatkowo źródłem wywołującym wspomnienia⁷⁶. Zapisywanie własnych doświadczeń może pełnić dla badacza także funkcję terapeutyczną. W moim przypadku drugi typ notatek był właśnie takim źródłem samowiedzy i pomocnym „towarzyszem” w pracy terenowej.

Organizacja i selekcja materiału

Zebrany w terenie materiał podzieliłam według kilku kluczy. Najobszerniejszy zbiór stanowią obserwacje czynione w szkole. Kolejną kategorią to zapisy dotyczące życia pozaszkolnego. Odrębną grupę tworzą notatki odnoszące się do obecności i aktywności badaczki w środowisku gimnazjalistów. Dość pokaźną i godną odnotowania kategorię stanowią także informacje odwzorowujące relacje między osobami, hierarchie panujące w szkole oraz plotki i zwierzenia badanych. Wszystkie notatki opatrzone są datami i adnotacjami, w jakiej sytuacji zostały zaobserwowane (na jakiej lekcji, w jakim miejscu).

⁷⁶ O znaczeniu pamięci w pracy antropologa, rodzajach wspomnień oraz o relacjach między *fieldnotes* (notatki terenowe) a *headnotes* (wiedza zapamiętana, wymakająca się opisowi) – zob.: Kaniowska K., *Op. Cit.*, s. 83.

Wybór materiału do interpretacji jest ściśle związany z tematyką niniejszej pracy. Przedmiotem mojego badania jest przebieg i styl interakcji między młodzieżą a dorosłymi oraz między rówieśnikami. Selekcjonując materiał miałam na uwadze pytania badawcze, jakie wyłoniły się jeszcze podczas terenowej fazy badania, czyli: w jakim stylu komunikuje się młodzież?, jak gimnazjaliści „żyją w grupie”?, jak wyglądają relacje międzypokoleniowe w środowisku szkolnym? Z bogatego zbioru notatek terenowych wybrałam 31 opisów sytuacji interakcyjnych, z czego 16 to sceny z udziałem uczniów i nauczycieli, 13 przedstawia komunikację w grupie samej młodzieży, a pozostałe dwie dotyczą relacji między badaczką a gimnazjalistami. Starłam się, aby dobór przykładów dawał jak najlepszy przekrój przez różne typy sytuacji, z jakimi miałam do czynienia, aby analiza dotyczyła możliwie różnorodnych sposobów komunikowania. Ostateczny zestaw scenek, które włączyłam do materiału analizowanego w niniejszej pracy, spełnia warunek teoretycznego nasycenia, które w metodologii teorii ugruntowanej definiowane jest jako stan, w którym „nie ma już żadnych dodatkowych danych i socjolog może już opracowywać własności kategorii (...), ponieważ widzi ciągłe pojawianie się podobnych przykładów”⁷⁷.

Metody analizy

Zastosowane przeze mnie podejście analityczne opiera się głównie na zaproponowanym przez Edwarda Halla antropologicznym podejściu do badania komunikacji, uwzględniającym kontekst jako ważny wymiar w procesie wytwarzania, odczytywania i komunikowania znaczeń. W ograniczonym zakresie nawiązuję również do analizy konwersacyjnej, wyrosłej na gruncie etnometodologii oraz klasycznej, strukturalnej koncepcji aktu mowy Romana Jakobsona.

⁷⁷ Glaser B., Strauss A., *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* [za:] Konecki K., *Op. Cit.*, s. 31.

Z propozycji Jakobsona⁷⁸ zaczerpnęłam schemat aktu komunikacyjnego, który w pierwotnym ujęciu obejmuje sześć wymiarów transmisji informacji. Są to: nadawca, komunikat, kod, kanał, kontekst oraz odbiorca. Połączenie treściowego (komunikat) i formalnego (kod, kanał) aspektu wypowiedzi, wydaje mi się cenne w kontekście analizy stylu interakcji, natomiast koncentracja wyłącznie na językowej warstwie komunikatu pomija ważną sferę pozawerbalnych środków wyrazu takich jak gesty, mowa ciała czy proksemika. Dlatego moją analizę postanowiłam poszerzyć o te obszary działań komunikacyjnych. Inną wątpliwością wynikającą z przyjęcia koncepcji Jakobsona jest statyczny charakter szkieletu aktu mowy, który nie pozwala całościowo analizować dynamicznych, złożonych sytuacji komunikacyjnych, podlegających nieustannej interpretacji znaczeń dokonywanej przez uczestników. Idea liniowego (przestrzennego – od nadawcy do odbiorcy) usytuowania działania komunikacyjnego oddaje kierunek i porządek przepływu informacji, ale nie łączy kolejnych ruchów (kolejek) interakcyjnych w jedną całość, stąd nie najlepiej nadaje się do badania interakcji jako spójnych, rozwijających się w czasie jednostek komunikacyjnych, będących „przedstawieniami kultury”. Takie zarzuty wobec „telegraficznych modeli komunikacji” (a schemat Jakobsona jest kanonicznym przykładem takiego modelu) formułuje Yves Winkin. Krytykuje on modele oparte na idei transmisji informacji od źródła/nadawcy do odbiorcy, czyli na idei analogicznej do mechanizmu działania telegrafu, za sprowadzenie istoty komunikacji do procesu „rozwijania wiadomości w przestrzeni”. Alternatywą są „orkiestralne modele komunikacji”, szukające w zdarzeniach komunikacyjnych śladów „odgrywania kultury” i „rozwoju społeczeństwa w czasie”, takie jak modele Gregory’ego Batesona, Raya Birdwhistella czy Edwarda Halla⁷⁹.

⁷⁸ Zob. Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 2, Warszawa 1989, PIW, ss. 81-88.

⁷⁹ Por. Winkin Y., *Antropologia komunikacji. Od teorii do badań terenowych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, ss. 27-76.

Na aspekt sekwencyjności i ciągłości wymiany ruchów interakcyjnych kładzie nacisk analiza konwersacyjna, która, z kolei, zbyt wąsko rozumie rolę kontekstu w procesie interpretacji zdarzeń komunikacyjnych. Kontekst dla wypowiedzi stanowi tu najczęściej⁸⁰ jedynie dotychczasowy przebieg rozmowy, a nie jej miejsce, czas, ramy instytucjonalne czy tożsamość uczestników – „nie musimy znać tych sytuacji lub charakteryzować ich dla poszczególnych konwersacji, aby móc je przeanalizować”⁸¹. W tym redukcjonistycznym podejściu interakcje są wolne od społeczno-kulturowego kontekstu, kierują nimi reguły sekwencyjne, „podstawowe, do pewnego stopnia uniwersalne mechanizmy nawiązywania i prowadzenia rozmowy”⁸². Trudno zaprzeczyć istnieniu owych uniwersalnych prawidłowości odtwarzanych w przebiegu rozmów, jednak nie są one jedynym wyznacznikiem porządku interakcyjnego i kontekstem w komunikacji symbolicznej. O ile bowiem interakcja jest zdarzeniem dynamicznym i sytuacyjnym (jej rozwój nigdy nie jest możliwy do przewidzenia z całą pewnością), o tyle kontekst, w moim przekonaniu, jest pojęciem bardziej złożonym i oprócz komponentów sytuacyjnych (interakcyjne „tu i teraz” konstruowane w toku zdarzenia komunikacyjnego) zawiera elementy kulturowe i strukturalne (określone „z góry”, niezmiennie w czasie trwania rozmowy, kontaktu), które mogą, ale nie muszą, wpływać na przebieg interakcji.

Jest to szczególnie widoczne w wypadku badań prowadzonych w środowisku szkolnym, w którym zachodzą na siebie wpływy instytucji

⁸⁰ Dorota Rancew-Sikora pisze również o badaczach z nurtu analizy konwersacyjnej takich jak Hugh Mehan czy Thomas Wilson, którzy odnoszą się do strukturalnych i instytucjonalnych uwarunkowań interakcji. Podstawowym założeniem i dyrektywą metodologiczną analizy konwersacyjnej pozostaje jednak obserwacja samego przebiegu rozmów i poszczególnych wypowiedzi. U tej samej autorki czytamy, że „badania etnometodologiczne nakierowane są zasadniczo na szczegóły z życia uczestników świata nowoczesnego, które są powiązane regułami sekwencyjnego następowania po sobie i badacze tego nurtu rzadko podejmują próbę interpretacji zachowań na podstawie szerszych struktur znaczeniowych” – zob. Rancew-Sikora D., *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Trio, s. 25.

⁸¹ Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G., A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation [za:] Silverman D., *Op. Cit.*, s. 194.

⁸² Rancew-Sikora D., *Op. Cit.*, s. 24.

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 szkoły wymaga przyjęcia szerszej, niż proponowana zazwyczaj przez badaczy konwersacji, koncepcji kontekstu, która obejmowałaby zarówno owo „tu i teraz” (okoliczności towarzyszące interakcji, jej organizacja i przebieg), jak i społecznie konstruowane wzory i kody kulturowe, „wnoszone” do interakcji poprzez treści „zmagazynowane” w formie wiedzy i kompetencji uczestników. Znajomość tych treści i okoliczności pozwala zinterpretować zaistniałą sytuację.

Kontekst i informacja⁸³

Edward Hall w swojej teorii kontekstowania łączy dwa wspomniane już modele komunikacji – telegraficzny i orkiestralny – z których każdy akcentuje odmienny aspekt procesu porozumiewania się: drogę przepływu wiadomości lub złożony kontekst sytuacji i czynności komunikacyjnych. U Halla transmisja informacji i odtwarzanie kontekstów kultury stają się dwoma celami tego samego zjawiska – komunikacji właśnie. Interakcję należy zatem ropatrywać w dwóch wymiarach – przestrzennym (skoncentrowanym na krążeniu przekazu między uczestnikami wydarzenia komunikacyjnego) oraz czasowym (obejmującym całość rozwijającego się stopniowo zjawiska).

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”⁸⁴, a kontekst tylko w ograniczonym stopniu dostarcza danych brakujących do zrozumienia znaczenia komunikatu. Ten typ

⁸³ Na podstawie: Hall E. T., *Poza kulturą*, Warszawa 2001, PWN.

⁸⁴ *Op. Cit.*, s. 95.

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”⁸⁵. Przeniesienie akcentu na kontekst jako ramę komunikacji i redukcja znaczenia informacji zawartej w samym przekazie powodują wysoki poziom jednoznaczności i zrozumienia sytuacji, bez 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 (fizyczny kontekst, 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. Takie podejście implikuje dwutorową analizę aktów komunikacyjnych – z jednej strony interesujący jest sam przebieg rozmowy, wymiana zdań, ruchów, gestów, generalnie rzecz ujmując – wymiana zakodowanych informacji; z drugiej, należy brać pod uwagę usytuowanie zjawiska w kontekście społecznym i kulturowym. Dopiero szerokie spojrzenie na kontekst, w połączeniu z analizą treści i formy samego komunikatu, pozwala spojrzeć na interakcję całościowo i odczytać sens poszczególnych działań.

Spojrzenie na kulturę młodzieżową oraz kulturę szkoły przez pryzmat koncepcji Halla stawia przed badaczem pytanie o poziom skontekstowania

⁸⁵ *Op. Cit.*

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*, kanonu⁸⁶ oraz jednoznacznie zdefiniowanego kontekstu, który porządkowałby doświadczenia społeczne i kulturowe jednostki, jest rekompensowany przez nadmiar informacji i nadprodukcję znaczeń. 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 rozwiązań⁸⁷. Jako środowisku pedagogicznemu, szkole odpowiadałaby kultura wysokiego kontekstu. Sprawa wydaje się jednak bardziej skomplikowana, szczególnie w wypadku gimnazjum – nowego typu szkoły w polskich warunkach. Z kolei, kulturę młodzieżową znów można by 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. Warto w tym miejscu jeszcze raz zapytać: jak komunikuje się młodzież?, jakie miejsce w tej komunikacji ma odwoływanie się do kontekstu, a jaka część informacji zawarta jest w samym komunikacie?, gdzie da się odnaleźć wiążące znaczenie kontekstu przy ustalaniu przebiegu interakcji?, a gdzie sens można wyczytać wyłącznie odwołując się do samego przekazu?, czy gimnazjum wytwarza kulturę

⁸⁶ O rozproszeniu i partykularyzacji kanonu pisze m.in. Andrzej Szpociński, Czy kryzys kanonu? [w:] Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa, ss. 98-116.

⁸⁷ O szkole jako instytucji służącej transmisji i reprodukcji kultury zob. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006, PWN.

wysokiego czy niskiego kontekstu?, oraz jaki jest wpływ tej kultury na interakcje kształtowane przez młodzież?

Opis narzędzia analizy

W świetle powyższych ustaleń i przywołanych pytań, narzędzie analizy powinno uwzględniać kilka ważnych aspektów komunikacji: (1) jej procesualny charakter zoperacjonalizowany jako następujące w czasie, odnoszące się do siebie kolejne ruchy i działania interakcyjne; (2) ideę wymiany leżącą u podstaw każdej interakcji, a więc obecność nadawcy i odbiorcy; (3) wymiar treściowy i formalny komunikatu – jaka wiadomość jest przekazywana i w jaki sposób ją zakodowano; (4) werbalne i niewerbalne komponenty przekazu; (5) wąski kontekst sytuacji, oznaczający sekwencję ruchów interakcyjnych w analizowanym przypadku; (6) szerszy kontekst, obejmujący czas, miejsce, charakterystykę uczestników oraz specyfikę sytuacji interakcyjnej. Nie należy zapominać także o innym, nieobecnym w dotychczasowych rozważaniach wymiarze komunikacji – (7) o obecności osób trzecich – Goffmanowskiej publiczności, która bierze udział w konstruowaniu sensów nie tylko jako bierna widownia, ale także jako grupa czynnych aktorów życia społecznego.

Przedstawiony poniżej formularz wraz z przykładową analizą interakcji (Tabela 1) służy do jednoczesnej analizy kontekstu i przebiegu interakcji. Pod opisem omawianej sytuacji, która jest zapisem pochodzącym z materiałów źródłowych, znajdują się dwa moduły analizy. Pierwszy z nich koncentruje się na odtworzeniu kontekstu i ram sytuacyjnych, czyli *czasu* i *miejsca* w których odbyła się interakcja; statusu, roli społecznej, kompetencji oraz cech osobowościowych *uczestników interakcji*; a także pozostałych, możliwych do scharakteryzowania komponentów *kontekstu* (takich jak specyfika sytuacji, ramy instytucjonalne, wcześniejsze kontakty uczestników). Drugi moduł

analizy obejmuje poszczególne wymiary aktu komunikacyjnego oraz jego przebieg. Akcent położony jest tu na dynamiczną strukturę procesu komunikacji, stąd kolejne *ruchy interakcyjne* wpisywane są w formularzu pionowo, w rozwijający się schemat wymiany komunikacyjnej. Pozwala to zaobserwować sekwencyjny, przybiegający w czasie układ interakcji. Ponadto oddzielam w analizach *treść* komunikatu od jego *formy*. W pierwszym przypadku pytam, jaka informacja zawiera się w przekazie (co zostało zakomunikowane?); w drugim, interesuje mnie forma przekazu (jak? za pomocą jakich środków? przy użyciu jakiego kodu?). Opis każdej kolejki interakcyjnej dopełnia wskazanie na osobę *nadawcy* i *odbiorcy* oraz odnotowanie *reakcji publiczności*, którą włączyłam w bezpośredni (fizyczny) kontekst zachowań komunikacyjnych. Uznaję, że znaczenie poszczególnych działań, a w dalszej perspektywie także wymowa przebiegu całej interakcji, powstaje na styku wszystkich tych wymiarów analizy. Dopiero uwzględnienie relacji między poszczególnymi elementami aktu komunikacyjnego i kontekstu pozwala dynamicznie podejść do kwestii odczytywania znaczeń. Swoistym podsumowaniem wielowymiarowych analiz interakcji jest w skonstruowanym formularzu pole wskazujące na *znaczenie ruchu interakcyjnego*.

Na kolejnych stronach zamieszczam przykład analizy wykonanej przy użyciu narzędzia.

Tabela 1. Przykładowa analiza interakcji

SYTUACJA X	
Opis przebiegu interakcji	<p>„Nauczyciel: - <i>Co wpływało na usytuowanie zamków i grodów w średniowieczu?</i> Michał (zgłasza się i odp. śmiertelnie poważnie): - <i>Podłączenie mediów.</i> N.: - <i>Co?!</i> M. (nadal bez cienia wątpliwości): - <i>Możliwość podłączenia mediów.</i> N. (zły): - <i>Ty żartujesz sobie?</i> M. (wręcz oburzony, ale nadal poważny): - <i>Nie!</i> N.: - <i>To się odwróć przodem do tablicy i się uspokój.</i> M. (śmiertelnie szczerze zasmucony): - <i>Dobrze, przepraszam.</i> Do końca lekcji M. żuł ostentacyjnie gumę i siedział bokiem w ławce, uśmiechał się olewczo pod nosem i w ogóle wyglądał jak bohater, który właśnie wygrał bitwę. No i wygrał rzeczywiście, a klasa miała z tego kupę dobrej zabawy.”</p>
RAMY SYTUACYJNE	
Czas	Czwartek – dzień szkolny, rano, pierwsza lekcja – plastyka, październik, senna atmosfera.
Miejsce	Szkoła, sala lekcyjna od przedmiotów artystycznych (plastyki, muzyki), podwójne ławki ustawione w 3 rzędach, z tyłu sali duże lustro, sporo przestrzeni.
Uczestnicy interakcji	<p><i>Nauczyciel</i> – mężczyzna, lubiany, łagodnie ocenia, niezbyt wymagający, ale zwykle potrafi utrzymać dyscyplinę, ciekawie prowadzi lekcje, nawiązuje do wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, zajęcia w duże mierze praktyczne; <i>Uczeń Michał</i> – chłopak, klasowy łobuz z dużym poczuciem humoru, na lekcjach zwykle zachowuje się głośno, bardzo lubiany przez klasę, towarzyski, ale potrafi być groźny, inteligentny, ale nie przykłada się do nauki, dobry z przedmiotów ścisłych, trenuje piłkę nożną, zagorzały kibic Legii, przez nauczycieli gnębiony za palenie papierosów i trzymanie się ze starszymi, „podejrzanymi” kolegami spoza szkoły <i>Klasa</i> – pierwsza, profil ogólny, uznana za najgorszą w szkole i pod względem zachowania, i postępów w nauce, wśród nauczycieli wzbudza niechęć lub strach, określana jako „trudna wychowawczo”, nieznaczną przewagę chłopców, klasa niezintegrowana, podzielona na grupki</p>
Opis kontekstu sytuacji	Początek lekcji plastyki, wprowadzenie nauczyciela w tematykę architektury średniowiecza, wykład interaktywny, pytania do uczniów, dużo ciekawostek – w drugiej części lekcji trzeba będzie wykorzystać zdobyte informacje do wykonania rysunku. Większość klasy słucha z zainteresowaniem, niektórzy już rysują (głównie dziewczyny).

ANALIZA PRZEBIEGU INTERAKCJI							
	Nadawca	Treść komunikatu, informacja	Forma komunikatu, kod	Odbiorca	Reakcja publiczności	Ruch interakcyjny	Znaczenie ruchu interakcyjnego
1	Nauczyciel	<i>Co wpływało na usytuowanie zamków i grodów w średniowieczu?</i>	Spokojnie zadane pytanie	Uczeń	Część klasy zastanawia się nad odpowiedzią, niektórzy głośno	Nawiązanie kontaktu z uczniami, element toku lekcji	Normalny przebieg lekcji
2	Uczeń	<i>Podłączenie mediów</i>	„zgłasza się i odp. śmiertelnie poważnie”	Nauczyciel	Pojedyncze wybuchy śmiechu	Odpowiedź prowokacyjna	Załamanie logiki wykładu nauczyciela
3	Nauczyciel	<i>Co?!</i>	Zaskoczony, wytrącony z rytmu	Uczeń	-	Upomnienie poprzez wyrażenie niedowierzania i ponowne zadanie pytania	Rozpoznanie zamiarów ucznia i danie mu szansy na naprawę sytuacji
4	Uczeń	<i>Możliwość podłączenia mediów</i>	Ze stoickim spokojem, „nadal bez cienia wątpliwości”, patrząc nauczycielowi prosto w oczy, z niewinną miną, bardzo poważnie	Nauczyciel	Pojedyncze wybuchy śmiechu	Powtórzenie prowokacyjnej odpowiedzi	Podtrzymanie i wzmocnienie wprowadzonego do lekcji elementu absurdu
5	Nauczyciel	<i>Ty żartujesz sobie?</i>	Z politowaniem, złośliwie	Uczeń	-	Ponowne upomnienie ucznia, tym razem żeby przyznał się do żartu	Danie uczniowi ostatniej szansy na wycofanie się z próby zakłócenia porządku lekcji, gotowość na obrócenie prowokacji w żart

6	Uczeń	<i>Nie!</i>	„wręcz oburzony, ale nadal poważny”, teatralne oburzenie i wyrzuty, stanowczość	Nauczyciel	Pojedyncze wybuchy śmiechu	Zaprzeczenie, nie przyznanie się do żartu	Podtrzymanie przez ucznia iluzji powagi sytuacji i logiki swojej wypowiedzi, efekt komiczny
7	Nauczyciel	<i>To się odwróć przodem do tablicy i się uspokój</i>	Nadal ze złością, poważnie, rozkazująco, groźnie	Uczeń	-	Upomnienie wprost	Zmiana taktyki, próba przywrócenia porządku lekcji przy użyciu tradycyjnej, otwartej uwagi i zamknięcie sytuacji
8	Uczeń	<i>Dobrze, przepraszam</i>	„śmiertelnie szczerze zasmucony” i oburzony	Nauczyciel	Pojedyncze wybuchy śmiechu	Przyjęcie upomnienia bez przyznania się do winy	Wskazanie, że nauczyciel się wycofał, dał się sprowokować, zepsuł „występ” ucznia (uczeń jako pokrzywdzony), ale uczeń nadal trzyma się swojej wersji
9	Uczeń	„Do końca lekcji M. żuł ostentacyjnie gumę i siedział bokiem w ławce, uśmiechał się olewczko pod nosem”	„wyglądał jak bohater, który właśnie wygrał bitwę”, zachowanie lekceważące, ostentacyjne, demonstrowanie poczucia wyższości	Nauczyciel i Klasa	„klasa miała z tego kupę dobrej zabawy”	Lekceważenie lekcji i nauczyciela	Demonstracja wygranej

Procedura analizy i interpretacji

W dalszej części pracy zdecydowałam się przedstawiać fragmenty notatek terenowych w stanie surowym, gdyż taka forma zapisu wydała mi się bardziej przejrzysta i pozwoliła zachować etnograficzny walor zebranego materiału. Procedura analizy i interpretacji przebiegała zatem w kilku krokach. Pierwszym był wybór fragmentów dziennika do analizy. Początkowo wybrałam więcej sytuacji niż te, których opis można odnaleźć w następnych rozdziałach. W dalszej kolejności, „wpisałam” owe scenki w narzędzie, co pozwoliło odkryć złożoność kontekstu oraz skomplikowaną naturę niektórych sekwencji interakcyjnych. Miało to duże znaczenie przy późniejszej interpretacji poszczególnych wydarzeń. Jednoczesne zastosowanie kontekstowej i sekwencyjnej analizy interakcji wydaje się być skuteczną i wieloaspektową metodą badań aktów komunikacyjnych. Dopiero w trakcie analiz zdecydowałam, które scenki będą ilustrowały typy interakcji wyłonione w wyniku pracy z narzędziem badawczym. Po „rozłożeniu sytuacji na części pierwsze”, które pomogło mi w typologizacji interakcji i wyborze przykładów, mogłam powrócić do surowej wersji zapisu i zająć się interpretacją tak przeanalizowanego materiału.

C z ę ś ć d r u g a

*„Reguła prosta, że aż osłupia:
Kto się wymądrza, ten się wyglupia”
(Ogden Nash)*

IV. Interakcje pedagogiczne

Relacja nauczyciel-uczeń jako interakcja pedagogiczna

Szkolne kontakty młodzieży z nauczycielami mają przeważnie charakter pedagogiczny. W komunikacji między tymi dwiema grupami rzadko można zaobserwować działania pozaedukacyjne i pozawychowawcze, 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, nauczenie 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 kultury⁸⁸.

⁸⁸ Por. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Op. Cit.*

Jak łatwo zauważyć, sama interakcja nie jest tu wartością autoteliczną, jest natomiast środkiem do osiągnięcia opisanych powyżej celów. To pedagogiczny kontekst szkoły wymusza niejako nawiązanie relacji pomiędzy jej uczestnikami. Kontakt nie pojawia się z samej tylko chęci spotkania. A więc, 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 w taki sposób formułowana), 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 uczestników, w końcu od specyfiki kultury, w ramach której przebiegają procesy uczenia 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 Mead⁸⁹, w roli nauczyciela możemy wyobrazić sobie równie dobrze osobę starszą (w wypadku kultury postfiguracywnej), równolatką osoby nauczanej (w układzie kofiguracywnym), jak i osobę młodszą od ucznia (w kulturze prefiguracywnej). Działania pedagogiczne nie muszą zatem być jednostronne, zarówno proces uczenia, jak i nauczania może być udziałem obydwu stron czy partnerów interakcji. Sztywne, asymetryczne przypisanie

⁸⁹ Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, PWN.

ról w zaobserwowanych sytuacjach pedagogicznych wynika zatem z rozwiązań instytucjonalnych oraz z zasadniczo ciągle postfiguratywnego modelu naszej kultury edukacyjnej⁹⁰, nie zaś z istoty samych działań pedagogicznych. O szkole jako środowisku kontekstującym była już mowa⁹¹, podkreślę zatem tylko jej znaczenie dla przebiegu i interpretacji analizowanych interakcji pedagogicznych, z których wszystkie miały miejsce w trakcie zajęć lekcyjnych. Kultura polskiej współczesnej szkoły najczęściej nadal „opiera się na realizacji oczekiwań starszego pokolenia, na niemal bezwzględnie egzekwowanym spełnieniu jego wymagań”⁹². 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 krok 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. Pozycja formalnie przypisana mu przez instytucję słabnie. Za pedagogiem nie stoi już autorytet szkoły, w zasadzie wszystkie jego decyzje i oceny łatwo zakwestionować. Nauczyciel nie może liczyć na współdziałanie rodziców w

⁹⁰ W rzeczywistości nauczyciele reprezentują współcześnie mieszankę zachowań charakterystycznych dla trzech typów kultur wyróżnionych przez Mead. Pokazują to ostatnie badania stylów życia warszawskiej młodzieży przeprowadzone przez Barbarę Fatygę i Przemysława Zielińskiego (przy współpracy Alberta Hupy), zob. raport *Narkotyki w kulturze młodzieży miejskiej*, Warszawa 2008, wydruk komputerowy.

⁹¹ Zob. rozdz. I niniejszej pracy – podrozdział „Szkoła jako kontekst badania”.

⁹² Mead M., *Op. Cit.*, s. 28.

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”⁹³. Narzędzia przemocy symbolicznej, choć obiektywnie pozostały takie same – *pała* nadal oznacza *niezdanie do następnej klasy*, a wejście nauczyciela po dzwonku do klasy 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 niejednoznaczną 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”⁹⁴, 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 różniącym interakcje pedagogiczne i określającym strategię, jakie w toku owych interakcji podejmowane są przez uczniów.

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

⁹³ Bourdieu P., Passeron J.-C., *Op. Cit.*, s. 75.

⁹⁴ *Ibidem*, s. 73.

(1N)⁹⁵ 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 nie znoszącym 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.*

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

Władza pedagoga jest tu naturalna, nie wymaga tłumaczenia ani podtrzymywania w sztuczny sposób. Polecenie nauczycielki spotyka się z niemal automatyczną akceptacją ze strony ucznia. 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, „poddaje” niejako swoją własną definicję sytuacji – w rozmowie z Panią godzi się w rezultacie uznać, że strzelał *papierkami*, nie *pociskami*, jak głosiła jego wersja. W tym typowym przykładzie nauczycielka bez szczególnego wysiłku skłania ucznia do posłuszeństwa.

⁹⁵ Zamieszczane fragmenty dziennika badacza oznaczam na początku każdego cytatu w nawiasie numerem i typem relacji: ucznia z nauczycielem (N); uczniów między sobą (U); i między badaczem a gimnazjalistami (B). 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 *didaskalia*, będące integralną częścią cytowanych fragmentów. Kursywą natomiast zaznaczam wypowiedzi uczniów i nauczycieli. Imiona bohaterów poszczególnych historii zostały zmienione.

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

(2N) 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, chłopaków głównie. 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 mln 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.

(3N) Na plastyce.

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

Nauczyciel rzuca przez pół klasy zamaszystym ruchem gumkę prosto do Grzeška.

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 Grzeška, a za chwilę znów cisza i rysują dalej, G. też.

Obydwie interakcje nawiązane zostały z inicjatywy uczniów. Obydwie zmusiły nauczycieli do wejścia w ryzykowny dialog z klasą. Wydawać by się mogło, że autorytatywna pozycja pedagogów nie

zagwarantowała im „naturalnego” szacunku i posłuszeństwa młodzieży. Postawiła ich natomiast wobec sytuacji przymusu walki o władzę w klasie – w pierwszej sytuacji nauczycielka zmagająca się ze zlekceważeniem rygoru lekcji, w drugiej – nauczyciel dodatkowo został narażony na kompromitującą prowokację jednego z uczniów. W działaniach pedagogów trudno wskazać tradycyjne sposoby utrzymania porządku na lekcji, znane mechanizmy i atrybuty przemocy symbolicznej – nauczyciele nie odwołali się ani do uciszania, ani gróźb, nie „ucięli” siłą 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 twarz⁹⁶ i zyskując przychylną nastolatków. Symbolicznej mocy działań pedagogicznych nie należy szukać tutaj w widocznych, rozpoznanych przejawach dominacji. Przemoc symboliczna to władza utajniona – kluczem do sukcesu jest pewność roli, stanowiska i poczucie siły. Jeśli nauczyciel czuje się „na swoim miejscu”, nie musi podkreślać swojej pozycji, może natomiast pozwolić sobie nawet na „sprzeczkę” z uczniem, na większą dowolność w kształtowaniu relacji czy niekonwencjonalne zachowanie. Jego autorytetowi nie zaszkodzi nawet prowokacja i obraza ze strony wychowanków. Wejście w dialog z uczniami nie zawsze musi oznaczać „łożenie 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 wytwarza to, co stanowi o symbolicznym charakterze procesów reprodukcji społecznej i kulturowej, czyli „ukryte układy sił leżące u podstaw ich

⁹⁶ Odwołuję się tutaj do kategorii „twarzy”, którą Erving Goffman definiuje jako „pozytywną wartość społeczną przypisywaną osobie w danej sytuacji spotkania, gdy inni przyjmą, że trzyma się ona określonej roli” oraz do opisu „technik twarzy” służących zachowaniu i wzmocnieniu owej pozytywnej wartości społecznej. Zob. Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006, PWN, ss. 5-46 oraz Konecki K., *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstw*, *Op. Cit.*, ss. 59-75.

mocy”⁹⁷. Zdaje się, że obydwie analizowane interakcje pokazują taki właśnie typ ukrytej władzy – władzy skutecznej, której jednak nie trzeba bronić, z której nie trzeba się tłumaczyć.

Spójrzmy teraz, do czego może doprowadzić otwarta demonstracja siły oraz przyjęcie defensywnej pozycji, nastawionej na odpór ruchów młodzieży i obronę własnego autorytetu.

(4N) 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 (zaczepnie, 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 замуrowało, nic nie powiedział, odszedł wściekły, aż w nim kipiało.

(5N) Łukasz jest bardzo głośno i siedzi za blisko Marka, więc gadają cały czas. 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 spojrzał nawet w stronę Pani i w najlepsze zaczął dla odmiany gadać z O. Pani obserwowała całą scenę, ale poddała się i kręcąc głową, wzdychając przeszła do dalszego prowadzenia lekcji.

Nauczyciel wprost podkreślający swoją pozycję, jawnie walczący o władzę, *gra w otwarte karty*, odsłania swoje atuty, które w tym samym momencie przestają mieć znaczenie i moc symboliczną. Dla uczniów staje się

⁹⁷ Bourdieu P, Passeron J.-C., *Op. Cit.*, s. 73.

jasne, że taki nauczyciel próbuje wyrzucić na nich przymus, a to jest największa zachęta do buntu. Lekcja techniki jest przykładem gry typu *mimicry*⁹⁸, w której uczeń przyjmuje kamuflaż zblazowanego, ale uprzejmego „bananowego chłopca”, zgadzającego się pozornie ze scenariuszem nauczyciela. Poprzez swoje aż nadto miłe zachowanie, kontrastujące z treścią wypowiedzianych komunikatów, chłopak ośmiesza niegrzeczną, pełną wyższości postawę Pana oraz narzuca swoją definicję sytuacji. Nauczyciel w zasadzie nie ma jak się bronić i ustępuje. Podobnie kończy się kolejna interakcja. 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 porządku szkolnego 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 polską szkołę” wprowadzają do niej rozwiązania siłowe⁹⁹, 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 wpływów 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 uczniów. Przywrócenie dawnego układu sił w szkole wydaje się możliwe

⁹⁸ Szczegółowo typami gier interakcyjnych gimnazjalistów zajmuję się w rozdz. V niniejszej pracy. Tam też wprowadzam rozróżnienie Rogera Caillois na gry typu *agon*, *alea*, *ilinx* i *mimicry*.

⁹⁹ Takie jak kamery, mundurki, obecność straży miejskiej na przerwach czy konieczność noszenia identyfikatorów na terenie szkoły.

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 odczują i której celów nie będą sobie uświadamiać. Chciałabym zaznaczyć, że moja propozycja dotyczy wyłącznie (albo aż) zmiany formy relacji uczeń – nauczyciel, jednak nadal uważam, że szkoła powinna pozostać instytucją dominacji, aby móc spełniać swoją funkcję w procesie reprodukcji kultury i struktury społecznej.

Poziom kontekstu interakcji pedagogicznych

W tym miejscu warto powrócić do rozważań wokół teorii wysokiego i niskiego kontekstu Edwarda Halla¹⁰⁰. Na podstawie analizy pięciu różnych sytuacji chciałabym omówić problem z jednoznacznym określeniem poziomu kontekstu kultury szkolnej – zarówno oficjalnej, jak i uczniowskiej. Mimo, wydawać by się mogło, jasnych ram funkcjonowania w szkole, dyktowanych przez samą instytucję, praktyka bycia członkiem gimnazjalnej społeczności pokazuje, że nie wszystkie reguły współżycia można wyczytać z samego kontekstu. Kompetencje uczestników interakcji pedagogicznych są niekiedy tak różne, że komunikacja między nimi przypomina mówienie w obcych językach. Trudności we wzajemnym zrozumieniu pogłębia dodatkowo wspomnianą już niepewność pozycji nauczyciela i osłabienie samej instytucji szkoły, która definiuje i narzuca kontekst oraz pilnuje jego granic.

(6N) 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...

¹⁰⁰ Więcej na ten temat w rozdz. III.

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 obydwaj lekceważąco, z wyższością. Wracają do 'nicnierobienia'.

Powyższa interakcja wskazuje na skrajny przykład niezrozumienia przez uczniów zachowania nauczycielki. Wiąże się to również z nieznaną podstawowych zasad grzeczności, jakie zastosowała Pani Od Historii. Mateusz i Witek najwyraźniej oczekiwali od nauczycielki wprowadzenia do interakcji „prawa pięści”, próbowali przenieść do szkolnej klasy i relacji z nauczycielem kontekst znany ze środowiska koleżeńskiego, „podwórkowego”. Przyczyną nieudanej komunikacji było w tym wypadku ewidentnie niedoprecyzowanie przekazu, który w rezultacie został błędnie odczytany. Nauczycielka posłużyła się grzeczną prośbą jako oczywistym sposobem nawiązania kontaktu z uczniem, dla uczniów owa greczna prośba była oznaką słabości. Dodatkowo o porażce nauczycielki przesądził brak charyzmy i autorytetu, jakimi charakteryzowali się niektórzy pedagodzy w poprzednich sytuacjach (1N-3N). Analiza przywołanej interakcji wskazuje na to, że kontekst, pozornie wysoki, nie reguluje całości aktywności szkolnej uczniów. A tam, gdzie brakuje jasnych reguł interpretacji dostarczanych przez szkolny kontekst, wkradają się inne konteksty, niemające legitymizacji ze strony instytucji. Jeśli nauczyciel nie ma autorytetu wynikającego z siły jego osobowości ani pewności 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:

(7N) [Standardowo lekcja WOSu 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, duszne 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. Jasek wychodzi i pokazuje faka. 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”¹⁰¹. Tu 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”¹⁰².

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 zakorzenienia nauczyciela w kontekście kultury młodzieżowej (8N); oraz całkowitego braku zainteresowania ową kulturą (9N). Rozpięcie interakcji pedagogicznych między, omówionym już, kontekstem oficjalnym a kontekstem kultury uczniowskiej zmusza do zajęcia się również tym ostatnim.

¹⁰¹ Goffman E., *Op. Cit.*, s. 86.

¹⁰² *Op. Cit.*

(8N) 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! Wróć do realu już!*

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

Klasa w śmiech. Jakby każda próba zmłodzieńczenia 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.

(9N) 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 cienkim głosikiem pyta: - *Tomku, dlaczego dopiero za drugim razem powiedziales „Przepraszam”?*

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

Olek jeszcze przez chwilę zachowuje powagę, po czy razem wybuchają śmiechem. Pani stoi już nad nimi 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 prowadzić dalej 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 odgrywali w niemal dokładny sposób 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 niemal dokładnie taką samą rozmowę, prawie każda osoba w klasie, włącznie ze mną, знаła ten filmik, ponieważ swojego czasu „krążył” w internecie i wzbudzał dużo emocji. Był również wdzięcznym materiałem na „alternatywny scenariusz lekcyjny”, więc szybko stał się „popisowym 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 kontekst i oceniła zachowanie uczniów według zasad dobrego wychowania, które również są zrozumiałe i oczywiste, ale we właściwym dla siebie kontekście. Ta sytuacja pokazuje również, że środowisko szkolne jako całość nie dysponuje kulturą wysokiego kontekstu, która pozwoliłaby „komunikować się bardziej ekonomicznie i efektywnie”¹⁰³.

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 przez szkołę do dalszej współpracy. Rozwiązaniem musi być w tej sytuacji uwspólnienie kontekstu i podwyższenie jego poziomu tak, by wszyscy uczestnicy interakcji szkolnych mieli poczucie oczywistości i spójności uniwersum znaczeń kultury szkolnej. Pierwszym krokiem może być

¹⁰³ Hall E., *Op. Cit.*, s. 95.

tu „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:

(10N) Na biologii pół klasy ma ‘głupawkę’. Najgłośniej jest Sebastian, który całkiem nie może się powstrzymać – dogaduje, strzela żartami i się śmieje.

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

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 żartów uczniowskich, porzuciła swoją wizję sytuacji, w której mogła by uznać żart Jaśka za atak na swoją osobę i, dzielając 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 sympatyczne 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 nauczycielki, ale przebiegło pomyślnie i stworzyło warunki do dalszego prowadzenia lekcji.

„Dorabianie gęby”, czyli interakcja ze stereotypem

Niektóre strategie uczniowskie w interakcjach pedagogicznych trudno jednoznacznie określić jako konformistyczne względem szkoły lub też wynikające z kultury oporu¹⁰⁴. Pedagogiczna wymowa tych relacji nie koncentruje się bowiem wyłącznie na kontakcie nauczyciel-uczeń, mamy tu

¹⁰⁴ Szkolne kultury konformizmu oraz oporu opisuje Piotr Mikiewicz, *Op. Cit.*, ss. 149-204.

do czynienia z dodatkowym „partnerem” interakcji, który pojawia się niejako „zaocznie” – ze stereotypem, etykietką albo zwykłą „opinią” o uczniu. Jak powiedziałby Witold Gombrowicz¹⁰⁵, „dorobione gęby” (dorobione zarówno poszczególnym uczniom, jak i „młodzieży w ogóle”), narzucane przez media, rodziców, nauczycieli 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 podejściem do partnera interakcji. Nauczyciel, etykietując ucznia, daje mu broń do ręki. Narzuca w ten sposób definicję sytuacji, która jednak nie jest prawomocna. Jest natomiast prowokująca, tworzy otoczenie do podjęcia gier interakcyjnych, umożliwia rozmaite scenariusze zabaw. Chciałabym 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 dobitnie obrazuje ten typ zachowania sam koniec wymiany zdań między uczniem a nauczycielem:

(11N) Wojtek o coś pokłócił się z Pawłem i zaczęli sobie wrywać jakieś kartki. Pawłowi się udało i Wojtek został bez karetek.

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

Pani (podniesionym głosem, zszokowana, 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.*

¹⁰⁵ Zob. Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Kraków 1986, Wydawnictwo Literackie.

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*.

(12N) (...) W pewnym momencie Jasiak poważnieje (ma tą swoją poważną minę, jak zawsze, gdy coś planuje 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 Weasley'ów 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...].

(13N) 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 sprzątanie, 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 i zwykle to oni „obrywają”, gdy nie można znaleźć sprawcy złego zachowania. 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 opisać jako zwodzenie nauczyciela przez uczniów. Rola wcześniej dorobionej i potwierdzanej nieustannie „gęby” jest tu głównym atutem *chłopaków*. Nauczyciele mogli nie dopuścić do zaobserwowanych finałów tych sytuacji, gdyby skupili uwagę na realnym zachowaniu uczniów, nie zaś na wcześniej nadanym im etykietkom.

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 supergrzecznego kujona*”. Aby zagwarantować sobie sukces, należy konsekwentnie grać nową rolę i umiejętnie wprowadzić do interakcji moment zaskoczenia.

(14N) (...) 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 ‘wojna na kulki’). Gdy pan podchodzi do nas, wojna ustaje, ale gromadzą amunicję. Jasio udaje, że coś robi i na szybko coś bazgrze.

J. (megagrzecznie): - *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!!!*

(15N) [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 ‘wygrzecznić’, aż do przesady.]

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

M. (z grobową miną): - *Godnie!!!*

Zmiana zachowania uczniów na kontrastujące z przypisanymi im negatywnym charakterem i złym postępowaniem już na pierwszy rzut oka wygląda podejrzanie. Nauczyciele nie są skłonni zmieniać raz przyjętych opinii o swoich podopiecznych i to właśnie głównie oni „dorabiają gęby”. Jednak i tym razem dorośli dają się nabrać. Dysonans poznawczy nie jest na tyle silny, żeby wygrać z pokusą przedstawienia siebie jako kompetentnego pedagoga, panującego nad klasą pełną posłusznych uczniów. W sytuacji (14N) 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 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*.

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 „przedstawię 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

Grzeška. Grzesiu pluje na Wojtka w odwecie i rzuca się przez ławkę, która się znacznie przesuwa i prawie przewraca, ale za to prawie dosięgnął W. Pani nie reaguje nadal. Za to Wojtek tak, tonem całkiem poważnym, z przejęciem 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!!!*

Fabula 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. Wojtek, który odegrał rolę pedagoga, pozostał jednocześnie w roli ucznia. Naśladowanie pedagogizujących pouczeń nauczycielki służy nie tylko wyśmianiu jej zazwyczaj „czepialskiej” postawy, ale jest ze strony uczniów również wyrazem przyzwyczajenia do hamulca w postaci owych „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. 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 dokazuje Łukasz – biega po klasie, wymachuje rękami w nieskoordynowany sposób, papie 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 mierzą się wzrokiem (jak w westernie, robi się groźnie, ale chyba nie będzie bójki). 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 podzielają oficjalną definicję sytuacji lekcyjnej, 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 i cele. Starsi uczniowie, nie mając symbolicznych narzędzi przemocy (które utraciła również Pani), uciekają się 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.

Nauka płynąca z analizy interakcji pedagogicznych

Wracając do studium Margaret Mead o dystansie międzypokoleniowym, chciałabym skierować uwagę na konieczność ułożenia relacji młodzi-dorośli na nowych, bardziej prefiguratywnych zasadach. Podział pokoleniowy nie może już dłużej, jak w kulturach postfiguratywnych, wyznaczać 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 przestarzałych, do niczego nie przydatnych w jego mniemaniu treści, a

starszym pokoleniom odbiera możliwość zrozumienia i „oswojenia” nowego, nierozpoznanego świata. Autorka uprzedza krytykę malkontentów tęskniących za dawnym układem sił, pogrążonych w narzekaniu na „tą dzisiejszą młodzież”, zachęcając: „Zamiast kierować swój bunt przeciwko tym, którzy utrudniają realizację utopijnych marzeń minionych pokoleń, musimy uczyć się wraz z młodymi, jaką drogę powinniśmy wybrać w przyszłości”¹⁰⁶. Tym bardziej, że młodzież sama coraz głośniej domaga się współudziału w kształtowaniu kanonów wiedzy czy reguł postępowania i nie jest już skłonna przyjąć „kompletnego wzorca całości życia”¹⁰⁷. 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”¹⁰⁸.

To niewątpliwie ważne, ale i niełatwe wyzwanie. Jak powinien radzić sobie z nim nauczyciel pozbawiony wsparcia ze strony szkoły, rodziców, państwa i, ogólnie rzecz ujmując, tradycyjnych instytucji społecznych zapewniających ład i trwanie kultury? Pierwszym krokiem powinno być poznanie uczniów – partnerów interakcji, właściwych odbiorców starań edukacyjnych. Problem niewiedzy pokoleń o sobie nawzajem powraca w wielu badaniach. W „*Białej Księdze młodzieży polskiej*” – raporcie Ośrodka Badań Młodzieży na temat aktywności polskich nastolatków, tak czytamy o młodych ludziach i ich opiekunach: „Obie grupy nie mają ochoty nie tylko zainteresować się bliżej poletkiem sąsiada, ale nawet patrzeć w tamtą stronę”¹⁰⁹. Dorośli bardzo niewiele wiedzą o młodym pokoleniu. I z wzajemnością. Jestem przekonana, że dopiero naprawa takiego stanu rzeczy umożliwi mądrą, celową pracę nad sposobami współpracy z młodzieżą.

¹⁰⁶ Mead M., *Op. Cit.*, s. 130.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 25.

¹⁰⁸ *Ibidem*, s. 128.

¹⁰⁹ Fatyga B. (red.), *Biała Księga młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności*, Warszawa 2005, s. 144/
www.yforum.pl/strategia/dwie_prawdy.pdf [pobrano: 13.06.2008].

Przeprowadzone przeze mnie badania odkrywają część wiedzy na temat strategii i gier komunikacyjnych młodzieży gimnazjalnej. Owa wiedza pozwala sformułować praktyczne wskazówki dotyczące budowania interakcji pedagogicznych z młodzieżą. Przedstawiam je poniżej w formie kilku uwag i zaleceń skierowanych do nauczycieli uczących w gimnazjach.

Uczniowie rozumieją, że to oni są uczniami i tak też chcą być traktowani. Wiele obowiązków i aktywności związanych z „byciem uczniem” nadal jest dla nich czymś oczywistym i bezdyskusyjnym. Wiedzą również, czym jest szkoła i czemu służy, choć nie zawsze potrafią wyciągnąć praktyczne konsekwencje z tej wiedzy. Nie wynika to ze złej woli. W tym wieku (gimnazjalnym) młodzi ludzie nie mają jeszcze umiejętności racjonalnego i świadomego planowania odleglejszych etapów edukacji. Nie znaczy to, iż uczniowie nie wiedzą czego chcą się uczyć, tylko że dopiero odkrywają swoje zainteresowania. Powinni móc podążać za tymi już odkrytymi i tak się rozwijać, aby odnajdować nowe.

Uczniowie wiedzą kim jest nauczyciel i chcą go traktować zgodnie z jego pozycją, funkcją i rolą. Jednak nie za wszelką cenę – jeśli nauczyciel nie daje powodu, aby tę chęć pielęgnować, uczeń nie będzie „się wychylał”. Nauczyciel, który nie jest wymagający, nie upomina i za dużo pozwala, traci szacunek klasy. Nauczyciel niegrzeczny, niesympatyczny i niesprawiedliwy, również traci szacunek. „Nauczyciel-kumpel” to nauczyciel, którego nie ma. „Nauczyciel-tyran” to nauczyciel, który za bardzo rzuca się w oczy.

W interesie ucznia nie leży walka z nauczycielem. Nauczyciel najczęściej *obrywa* w walce, którą sam sprowokował albo *w zabawie*. W pierwszej sytuacji nie może mieć pretensji do ucznia, który się po prostu bronił. W drugiej sytuacji nie powinien się obrażać, tylko wyjaśnić, że nie chce brać udziału w takich zabawach lub, gdy zna zasady gry i czuje, że ma *asa w rękawie*, powinien pozwolić *wciągnąć się do zabawy*, zagrać i wygrać.

Asem w rękawie jest świadomość swojej uprzywilejowanej pozycji, poczucie siły, a nie poczucie zagrożenia. Należy zatem pracować nad poczuciem mocy i sprawstwa nauczycieli, a w zamian za to wyeliminować niepewność roli i strach przed uczniami.

Drugim *asem w rękawie* jest możliwość takiego pokierowania uczniami, żeby myśleli, że współdecydują o przebiegu lekcji i układzie relacji w klasie. Stworzenie poczucia wolności i samodecyzyjności ucznia wydaje się mieć we współczesnej szkole większą moc symboliczną niż system tradycyjnie stosowanych kar i nagród. Mając wpływ na to, jak i czego się uczą, młodzi ludzie łatwiej zgodzą się na formalne ograniczenia swojej szkolnej aktywności. Nauczyciel nie może narzucać się ze swoją władzą. Dając uczniom możliwość „nie zgodzenia się”, wskazując pola, które mogą podlegać dyskusji, nauczyciel jasno daje do zrozumienia, które kwestie, dla odmiany, dyskusji nie podlegają.

Szufladkując uczniów, wygłaszając negatywne opinie o młodzieży, manifestując brak wiary w młode pokolenie i w poszczególnych uczniach, nauczyciel wkłada w ich ręce silną broń, która może być wykorzystana przeciw niemu. Należy przestać postrzegać młodych ludzi przez pryzmat stereotypów i krzywdzących opinii, a w zamian za to przyglądać się rzeczywistości. Nauczyciel ma do czynienia z konkretnymi, „swoimi” uczniami, a nie z młodzieżą z telewizji, forów internetowych czy z *mrożących krew w żyłach opowieści koleżanki koleżanki*. W interakcji, w której obecny jest stereotyp bardzo trudno o porozumienie.

Uczniów męczą lekcje nudne i takie, podczas których sami muszą zająć sobie czas organizując wygłupy i różne zabawy. Zabawy 13-latków są bardzo męczące. *Najbardziej męczące jest to, że każda zabawa po jakimś czasie się nudzi i trzeba wymyślać nową*. Energia 13-latków jest jednakowoż odnawialna. Nie należy liczyć na to, że *sami się zmęczą i będzie spokój*. Jeśli nauczyciel nie zagospodaruje w ciekawy sposób czasu na lekcji, musi się

liczyć z tym, że uczniowie podejmą ten trud i będą to robić za niego (do upadłego).

Nie zawsze prowokowanie, zaczepianie czy przedrzeźnianie nauczyciela jest atakiem na jego osobę. Najczęściej jest zaproszeniem do zabawy, wyrazem nudy, zwróceniem na siebie uwagi, prośbą o zainteresowanie. „Rozbijanie lekcji”, na które tak często narzekają nauczyciele, też nie musi być spiskiem klasy. Często jest po prostu wynikiem „działania chwili” – lekcja gromadzi w jednym miejscu kilkudziesięciu pełnych energii i pomysłów młodych ludzi. Ich żywiołem jest spontaniczna aktywność ukierunkowana na przyjemne spędzanie czasu, zabawę, przebywanie z innymi ludźmi. Nauczyciel, który w formie prowadzonych przez siebie zajęć znajdzie miejsce na taki typ aktywności, niewątpliwie zyska przychylność i zainteresowanie klasy.

Prowadząc dialog z uczniem należy analizować nie tylko słowną warstwę komunikatu, jaki do nas kieruje. Czasem więcej informacji i wskazówek kryje się w gestach, mimice, a nawet w tonie wypowiedzi. Jeśli nauczyciel „zgubi” te subtelności, może dać się łatwo oszukać. Osoba pracująca z nastolatkami powinna znać także chociaż podstawowe konteksty kultury młodzieżowej.

Ogromny wpływ na ucznia ma środowisko rówieśników i ich stosunek do nauki, instytucji szkoły i osoby pedagoga. W zasięgu możliwości nauczyciela leży zintegrowanie klasy, wytworzenie w klasie atmosfery wzajemnej motywacji i pozytywnego snobizmu. Dbanie o relacje rówieśnicze swoich podopiecznych procentuje przy budowaniu relacji nauczyciel-uczeń.

Analiza interakcji pedagogicznych oraz skonstruowane na jej podstawie rekomendacje praktyczne mają służyć poprawie komunikacji między młodzieżą a nauczycielami. Odbudowanie symbolicznej władzy dorosłych wymaga przemyślanego, bardziej partnerskiego dialogu i zmiany nastawienia do młodych ludzi. Kluczem do konstruktywnej współpracy z gimnazjalistami

zdaje się być, po pierwsze, życzliwe zainteresowanie ich światem i problemami – młodzież poczuje wtedy, że nie jest sama. Rozwiązaniem wielu kłopotów we wzajemnych relacjach może być udzielenie kredytu zaufania – młodzież traktowana poważnie stara się zachowywać odpowiedzialnie, wiele młodych osób zdaje ten egzamin i staje na wysokości wyznaczonych im zadań. Zainteresowanie połączone z zaufaniem pozwala znaleźć konieczną równowagę pomiędzy kontrolą a wolnością. W końcu, nauczyciel powinien zrozumieć potrzebę zabawy uczniów, którzy, pielęgnując ludyczny styl komunikowania, walczą z nudą oraz realizują niezaspokajane w inny sposób potrzeby społeczne.

V. Interakcje ludyczne

Ludyczny charakter relacji rówieśniczych

Aby najpełniej scharakteryzować sposób „życia w grupie” młodzieży, najlepiej odwołać się do opisów ludycznej sfery aktywności człowieka. Johan Huizinga, a po nim Roger Caillois i wielu innych badaczy ludyczności¹¹⁰, wymieniają wśród cech zabawy, wyróżniających ją spośród innych czynności życiowych człowieka: dowolność, swobodę działania i brak przymusu; brak „funkcji moralnej” i innego sensu poza samą przyjemnością płynącą z zabawy; element niepewności wynikający z braku dążenia do określonego celu; odrębność od codzienności i logiki czasu pracy, inaczej mówiąc, „czasowe zlikwidowanie pospolitego świata”¹¹¹; własne reguły postępowania, wewnętrzny ład; oraz świadomość fikcyjności i wyjątkowości czasu zabawy.

Szkolna arena zajęć ludycznych wydaje się zbliżać do tak zdefiniowanej zabawy. Obejmuje działania swobodne (nie nakazane, a często wręcz zakazane), ale kierowane własną wewnętrzną logiką – niekiedy wskazującą na istnienie powtarzalnych reguł gry, innym razem opartą na całkowitej improwizacji. Działania te same dla siebie są celem i nie potrzebują innych usprawiedliwień poza świadomością zabawy, która nadaje im sens. To właśnie owa świadomość tworzy ramy gier i zabaw interakcyjnych, wydziela czas *sacrum* spośród czasu nauki – czasu *realizacji obowiązku szkolnego*. Uświęcony czas zabawy nie ogranicza się już tylko do przerwy. Społeczność uczniowska w obserwowanym gimnazjum faktycznie nie miała w zwyczaju wykonywania czynności *profanum* między lekcjami

¹¹⁰ Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998, Czytelnik; Caillois R., *Op. Cit.*, ss. 15-20; Grad J., Teoretyczno-metodologiczne problemy badań ludycznej aktywności człowieka [w:] Zamiara K. (red.), *Kultura. Komunikacja. Podmiotowość. Szkice epistemologiczno-kulturoznawcze*, Poznań 2005, Wydawnictwo Naukowe UAM; Jawłowski A., *Święty ład. Rytuał i mit mundialu*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, ss. 88-96.

¹¹¹ Huizinga J., *Op. Cit.*, s. 30.

(rzadkością było choćby „spisywanie” prac domowych na przerwie, dzielenie się wrażeniami po klasówce czy robienie jakichkolwiek rzeczy związanych z nauką), jednak nie można powiedzieć, aby dzwonek na zajęcia nadal był jasnym znakiem oddzielającym *sacrum* od *profanum*. Lekcja najczęściej pozostawała „czasem niczym”, z którego można było wydzielić kawałek na ludyczne *wyglupy*. Atmosferą świętego baraszkowania „przesiąknięta” była niemalże cała rzeczywistość szkolna.

Ludyczny charakter interakcji rówieśniczych łączy w sobie, z jednej strony, beztroską dziecięcą zabawę, której rola kulturotwórcza zbliżona jest do funkcji, jaką pełni Simmlowska towarzyskość¹¹² – nacisk położony jest tu na wytworzenie i wzmocnienie więzi wspólnotowych, realizację czystej formy uspołecznienia oraz przyjemność płynącą z samego „bycia z innymi”. Drugą stroną gimnazjalnego *ludus* jest refleksyjny, choć trochę niepoważny dialog z całkiem poważnym porządkiem społeczno-kulturowym. Interakcje ludyczne zaczynają nabierać w tym miejscu cech karnawału, „przypominającego o istnieniu prawa, którego przekraczanie imituje”¹¹³ i rzucającego „podejrzenia, że *wszystko mogłoby być zupełnie inaczej*”¹¹⁴. Pierwiastek *ludus* w szkole zdaje się być niedocenioną wartością. Dlatego warto przyjrzeć się bliżej formom i stylowi, jakie przyjmuje aktywność ludyczna uczniów oraz kontekstom, w jakich się pojawia.

Kontekst lokalnie wysoki

O interakcjach pedagogicznych pisałam jako o niekiedy wysoko, a niekiedy nisko skontekstowanych. Przyczyn nieporozumień na linii nauczyciel-uczeń upatrywałam właśnie w owej dwoistości kontekstu szkoły, braku jednego, zinternalizowanego i akceptowanego przez gimnazjalistów uniwersum zasad i

¹¹² Por. Simmel G., *Socjologia*, Warszawa 2005, PWN, ss. 32-44.

¹¹³ Dudzik W., *Karnawały w kulturze*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Sic!, s. 105.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 107.

wzorów zachowań. Tymczasem interakcja pedagogiczna wymaga wysokiego kontekstu, jasnego kodu komunikowania, aby nauczyciel nie musiał „tracić czasu” na każdorazowe tłumaczenie reguł współpracy i określanie definicji sytuacji. Ilość nowych informacji, które dostarczane są w procesie uczenia, jest i tak często przytłaczająca dla uczniów, dlatego sama organizacja interakcji powinna zawierać się głównie w kontekście. W wypadku relacji w grupie rówieśników sprawa wygląda nieco inaczej. Nie ma tu wyraźnej opozycji między jedną, oficjalną kulturą instytucji, a zupełnie jej obcą i często opozycyjną kulturą uczniowską. Nie oznacza to, że kultura młodzieżowa jest monolitem, przeciwnie, w jej obrębie istnieje duża różnorodność kultur o mniejszym lub większym zasięgu¹¹⁵. Nie ma jednak bezwzględnej konieczności porozumienia między nimi. W świecie młodzieży mogą istnieć obok siebie różne kultury, preferujące różne style interakcji, a kontakt między nimi może być znacznie ograniczony. Brak przymusu fizycznego i symbolicznego poruszania się pomiędzy różnymi kulturami pozwala wytworzyć grupom wysoki kontekst regulujący całość relacji z grupą rówieśniczą (zarówno ze „swoimi”, jak i z „obcymi” rówieśnikami), a poszczególnym jednostkom umożliwia postępowanie zgodne z zasadami grupy, które zyskują w ich oczach status oczywistości. Traktując kulturę młodzieżową jako całość, należałoby porównać ją do zbioru kultur alternatywnych, które nie mają jednego wspólnego mianownika przeciwstawionego jakiejś nie-kulturze (np. kulturze dorosłych), ale które siebie nawzajem traktują jako antykultury¹¹⁶ – będące swoim zaprzeczeniem, odizolowane od siebie, ale jasno określające repertuar dozwolonych strategii postępowania. Pod względem sposobu funkcjonowania można natomiast

¹¹⁵ Własną kulturę mogą wytworzyć poszczególne grupki koleżeńskie, wtedy ma ona lokalny zasięg. Popularne, subkulturowe, regionalne style życia młodzieży tworzą kultury o większym zasięgu. Wzajemne związki między kulturami lokalnymi i tymi występującymi na szerszą skalę są oczywiście bogate i wpisują się w dyskurs na temat globalizacji i globalizacji.

¹¹⁶ Nawązuję tu do koncepcji nie-kultury i antykultury semiotyków tartuskich. Zob. Łotman J., Uspieński B., O semiotycznym mechanizmie kultury [w:] Żółkiewski S. (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa 1979, PIW, ss. 147-170.

powiedzieć, że kultura młodzieżowa jest na wskroś popkulturowa – ma wiele ośrodków, niekiedy krzyżujących się, ale bez pretensji do zajęcia dominującej pozycji przez któryś z nich. Kontekst kultury młodzieżowej „w ogóle” jest zatem niski, jednak w jej obrębie odnajdujemy konteksty lokalnie wysokie.

Dwa pierwsze przykłady pokazują, co dzieje się w wypadku zetknięcia ze sobą grup, w których obowiązują zupełnie inne reguły współzycia i strategii interakcji.

(3U) Siedzimy przed salą od chemii na przerwie. Podchodzi dwóch chłopaków i dziewczyna z drugiej (chyba „c”) i zaczynają się wyśmiewać z Jędrka, wyzywają go, próbują podejść i szturchnąć. My siedzimy i rozmawiamy ze sobą, z Jędrkiem normalnie, zupełnie nie zwracając uwagi na agresywnych ‘kolegów’. Co jakiś czas ktoś z nas rzuca im spojrzenie pełne wyższości i politowania. Solidarnie nie reagujemy na ich zaczepki, wszyscy – Jędrak, Mariusz, Sebek, Mati, Paweł, Bogna, Anka, Łukasz i ja. Przez kilka minut trwa taka sytuacja – oni zaczepiają, my ich olewamy. Po tej chwili jeden z tych chłopaków mówi niby do nas, niby ugodowo, ale z pogardą: - *Dobra, wy tu rządzicie, jak widzę, idziemy!* Kiwnął na swoich, splunął na podłogę i sobie poszli. Nikt z nas nie skomentował tej sytuacji.

(4U) Koło 19.15 postanowiliśmy przenieść się z boiska na [REDACTED]. Bartek i Magda się oddzielili, więc zostałam ja, Anka, Marta, Bogna i Krzysiek. Poszliśmy przez halę, nakupowaliśmy żelków, czipsów i dużą fantę na spółę. Stoimy już za halą na pasach, a tu podchodzi do nas 4 chłopaków. Dwóch od nas ze szkoły z drugich klas, jeden z podstawówki obok, ale w naszym wieku (znaczy gimnazjalnym), tylko kiblował, a ostatni nieznany nikomu z nas. Wszyscy dość potężni, więksi od nas, ‘karki’. Podeszli, zaczęli jakąś gadkę o niczym: – *Cześć-cześć, wracamy z treningu, dajcie się napić.* My nie reagowaliśmy, ale atmosfera w naszej grupie wyraźnie się zepsuła. Jeden z chłopaków, ten najbardziej rozmowny, z naszej szkoły, wziął od Anki butelkę i prawie wszystko wypili. Dziewczyny próbowały protestować, ale łagodnie bardzo i kulturalnie: – *Ej, ale nie wypijcie wszystkiego.* Nikt nie zrobił nic więcej, staliśmy, patrzyliśmy się niechętnie na intruzów. W końcu, gdy butelka była już prawie pusta, Krzysiek sięgnął po nią, pijący chłopak oddał bez gadania, po czym powiedział: – *Dzięki, strasznie pić się chciało. Cześć.* Nikt z nas nie

odpowiedział. Oni odeszli zadowoleni, a my zostaliśmy zdegustowani. Marta tylko skwitowała, że lepiej z takimi nie wchodzić w rozmowy. Reszta ją poparła.

Obydwa fragmenty obrazują agresywne starcia pomiędzy grupami młodzieży¹¹⁷. Konflikty te jednak nie mają u podłoża walki o narzucenie swojego porządku kulturowego, stylu postępowania, wartości. Grupy, na które wywierany jest nacisk nie muszą przejąć zasad agresorów. Ci ostatni raczej „próbują”, czy potencjalne ofiary będą potrafiły się jakoś obronić. W pierwszym przypadku to się udaje. Strategia konsekwentnego lekceważenia i okazywanie wrogom pełnego wyższości, pobłażliwego współczucia okazuje się skuteczna, mimo że jest niejako „z innego porządku” niż zaproponowany przez atakującą grupę sposób „prowadzenia rozmowy”. Tu jednak wiele zależy od kontekstu sytuacyjnego. Podobna historia, ale w innym czasie (po zmroku), w innym miejscu (poza szkołą, na ulicy) i przy innym układzie sił (zdecydowana przewaga siłowa przeciwników) może prowadzić do odwrotnych skutków, mimo zastosowania takiej samej strategii (lekceważenia). W drugim przykładzie „moja paczka”, w zetknięciu z wrogą grupą chłopaków, nie weszła w otwarty konflikt, tylko przyjęła pozycję wycofania, gdyż jedyną słuszną metodą jest *odcięcie się od tych ich brutalnych zasad*. Jak widać, w każdej z grup *inaczej załatwia się sprawy z „innymi”*, a w przypadku spotkania nie tyle dąży się do uwspólnienia definicji sytuacji, ile akceptuje dowolność w wyborze strategii postępowania. Znajomość reguł panujących w grupie owych „innych” przydaje się, aby kompetentnie „rozegrać” sytuację konfliktową, jednak każda ze stron może odejść z pola bitwy ze swoją definicją sytuacji, przekonaniem o słuszności wyznawanych zasad i z zachowanym systemem wartości. Początkowo wydawało mi się, że takie „odpuszczenie” przeciwnikom i pozwolenie na agresję jest raczej poddaniem się i rezygnacją ze swoich zasad, że świadczy o

¹¹⁷ Podobne, okazjonalne sytuacje konfliktowe zachodziły pomiędzy grupą *chłopaków z mojej klasy* a *moją paczką* – w roli agresorów występowali ci pierwsi, atakowani natomiast byli *moi kumple*.

sukcesie „prawa pięści”. Jednak szybko przekonałam się, że w środowisku moich gimnazjalnych znajomych taka postawa pozwala zachować twarz, „pozostać sobą” i jest uważana za wygraną. Tu kompromisy nie są konieczne (jak w wypadku interakcji pedagogicznych), liczy się skuteczność obranych środków. Zatargi między grupami młodzieży najczęściej mają wymiar praktyczny, nie symboliczny. Nie służą wytworzeniu trwałego układu sił między grupami młodzieży ani uniwersalnego ładu symbolicznego, ale koncentrują się na chwilowym osiągnięciu pozycji dominanta i zdobyciu zamierzonego, doraźnego celu. Za przemocą nie kryje się arbitralność kulturowa.

Powyższa charakterystyka dotyczyła kontaktów między grupami młodzieży, które różnią się niejako „jakościowo”, tzn. kierują się odmiennymi wartościami i tworzą własne systemy zasad. Jak pokazują analizy, punktem łączącym obydwie kultury jest wspólny kontekst sytuacyjny. Gdyby go pominąć, interakcja konfliktowa mogłaby rozgrywać się w dwóch odmiennych światach. Każdy z tych światów wytwarza swój lokalny kontekst, który kodyfikuje niepisane zasady interpretacji i reguły kształtowania interakcji. Niekiedy jest on bardzo hermetyczny i trudny do zrozumienia dla osób, które nie są członkami grupy. Poniżej przedstawiam dwie sytuacje, które ilustrują, jak w różnych okolicznościach w obrębie tej samej kultury zmienia się znaczenie nadawane tym samym gestom i słowom.

(5U) Wojtek, Witek i Mariusz przepychają się w kolejce do szatni. Przed nimi stoją dziewczyny z naszej klasy i z 1a – spokojnie, w kolejności. Chłopcy je odpychają, ale zaraz sami zostają wypchnięci z kolejki i na ich miejsce wchodzi chłopaki z 1f. Szymek (przywódca) przy tym burknął pod nosem, z wyższością: – *Spierdalać*. Przez chwilę Woju, Witek i Mariusz wyzywają rywali, ale tamta grupa nawet nie reaguje na ich zaczepki i niezadowolenie. Tamtych jest więcej i są silniejsi, więc się wpychają. Dziewczyny w ogóle nie reagują, nie komentują, nie mówią nic, tylko czekają na swoją kolej z nadąsanymi, ale zrezygnowanymi minami. Gdy

odchodzi grupka z 1f, nasi chłopcy zaczynają ich wyklinać, manifestują zły humor, wściekłość i jeszcze bardziej agresywnie wypychają dziewczyny z kolejki.

(6U) Scena z szatni. Siedzimy przed lekcjami z Tomkiem i gadamy. Wchodzi Michał, wiesza kurtkę bez słowa, jakby nas nie zauważył. Tomek zerknął tylko na Michała i też nic. Michał dopiero gdy oddał kurtkę, odwrócił się, zaczął do nas podchodzić i zagadał.

M.: - *Cześć.*

Ja: - *Cześć.*

T. (do M., jednocześnie z moim *Cześć*): - *Spierdalaj.*

Niemal równocześnie Michał wyciągnął rękę do Tomka i przywitali się uściskiem dłoni. Potem M., nadal z grobową miną, jakby nigdy nic, poszedł na górę. A my z T. zostaliśmy w szatni i wróciliśmy do rozmowy (...).

Oprócz konfrontacji dwóch „modeli stania w kolejce” (5U), które potwierdzają to, co zostało powiedziane na temat nieprzenikalności poszczególnych stylów życia młodzieży, uwagę zwraca tutaj popularne przekleństwo, wypowiedziane za każdym razem w innym znaczeniu i z innym zamiarem. Tym, co łączy te dwie historie jest kultura głównych bohaterów obydwu interakcji, którą można scharakteryzować jako „styl macho” – *twardych chłopaków z osiedla*. Jej dominujące zasady zakładają m.in.: nieustanną demonstrację siły połączoną z dużą dozą dystansu do siebie; świadczące o sprycie, nieuczciwe załatwianie spraw; oschły styl relacji między członkami grupy przeplatający się z bliskością na zasadach „braterstwa krwi”; bezkompromisowe reguły wkluczania i wykluczania z kręgu „naszych”. Pierwsza sytuacja pokazuje zwyczajowy, bardzo częsty sposób rozwiązywania konfliktów wewnątrzgrupowych. W tym kontekście nie dziwi użycie przez jednego *groźnego macho* przekleństwa i skierowanie go przeciwko innym *macho* z wrogiego obozu. Można powiedzieć, że owo *Spierdalać*, którym przywódca Szymek chciał odstraszyć rywali, musiało paść i jakoby w naturalny sposób zostało wkomponowane w przebieg

interakcji. Spotkało się zresztą z ekwiwalentną odpowiedzią przeciwników, „godną” owej chwili.

Drugi dialog również odbył się w szkolnej szatni, tym razem w innych okolicznościach – rano, tuż po dzwonku na pierwszą lekcję, przy mniej licznej publiczności (kilka osób wraz ze mną). Interpretacja tej sytuacji, która wydarzyła się w pierwszych dniach mojego pobytu w gimnazjum, sprawiła mi sporo trudności. Dla postronnego widza nie jest zrozumiałe, dlaczego najlepsi koledzy „na dzień dobry” rzucają do siebie niecenzuralne słowa, które jesteśmy przyzwyczajeni interpretować dokładnie odwrotnie niż „miło cię widzieć”. Tymczasem, w tym kontekście znaczą nic innego, tylko właśnie *cześć, miło cię widzieć, elo ziom*. Okazuje się, że jedną z czołowych zasad panujących w tej grupie jest wyzywanie, obrażanie i szorstkie traktowanie kolegów. Podobne gesty i słowa świadczą o sympatii i zaufaniu, dlatego obdarza się nimi tylko najbliższy krąg znajomych. Wymowę tej sytuacji zrozumiałam dopiero, gdy po kilku tygodniach pobytu w szkole jeden z kolegów po raz pierwszy potraktował mnie zupełnie tak samo jak Tomek Michała. Poczułam wtedy, że jestem „swoja” i zyskałam pozycję w klasie, w rzuconym pod moim adresem *Spierdalaj* nie było cienia antypatii czy wrogości. To pozwoliło mi zobaczyć, że ogromna część agresywnych z pozoru słów i zachowań nie ma nic wspólnego z przemocą czy realnymi konfliktami gimnazjalistów. Inicjacja, jaką przesłałam, aby dołączyć do grupy, polegała na odsłonięciu przede mną lokalnie wysokiego kontekstu kultury *chłopaków* – „łobuzów” z mojej klasy.

Analiza powyższych interakcji – dwóch międzygrupowych i dwóch rozgrywających się w obrębie grupy kierowanej wspólnymi zasadami, pokazuje złożoną rolę kontekstu w relacjach rówieśniczych. Niski kontekst kultury młodzieżowej nie jest odbierany jako powód nieporozumień, ale jako zasada umożliwiająca neutralne ułożenie stosunków między grupami rówieśniczymi. Ograniczenie do minimum wspólnej, intersubiektywnej

wiedzy o tym, co właściwe, a co nie, pozwala funkcjonować obok siebie niekiedy skrajnie różnym kulturom i otwiera przed nimi możliwości ustalenia wysokich lokalnych kontekstów.

Gimnazjalne *communitas*

Grupy koleżeńskie, w jakie łączą się gimnazjaliści, pod względem sposobu organizacji i typu więzi jaki wytwarzają, przypominają funkcjonowanie *communitas*. Po stronie *communitas* sytuuje młodych ludzi liminalność ich położenia: podobna, niska i niedookreślona pozycja; pozostawanie poza strukturą społeczną; duży margines swobody zagwarantowany przez instytucję moratorium; oraz inicjacyjny charakter wieku gimnazjalnego. Wspólnotowy charakter relacji przejawia się w:

- 1) bezpośrednim, spontanicznym „byciu ze sobą”, „totalnej konfrontacji ludzkich jednostek”¹¹⁸;
- 2) zacieraniu różnic i dążeniu do zrównania pozycji wszystkich członków *communitas*, którzy dzielą jeden los;
- 3) w krytycznym nastawieniu do ustrukturalizowanej kultury.

Dwa pierwsze założenia młodzież gimnazjalna realizuje poprzez balansowanie między bliskością a dystansem. Zacieranie granic intymności, intensywne przeżywanie wspólnych emocji oraz niebywała bliskość, które cechują ludyczne interakcje nastolatków, powodują, z jednej strony, „zatrącenie się” w fizycznym byciu ze sobą; z drugiej zaś, odbierają nietykalność i stawiają wszystkich członków grupy na równi. Podobną dwoistość funkcji ma specyficzne poczucie humoru, wyrażające się w obraźliwym, złośliwym traktowaniu partnerów interakcji i w mocno ironicznym podejściu do własnej osoby. Żarty tego typu zarazem zacieśniają

¹¹⁸ Turner V., *Od rytuału do teatru*, Op. Cit., s. 75.

więzi między uczestnikami *communitas*, jak i wskazują na jej egalitarny charakter. Zaczniemy jednak od bliskości:

(7U) Impreza u Zuzy. Leżymy wszyscy w kupie na podłodze, przytuleni (wygląda, jakbyśmy byli ‘posklejani’). Bogna wyjęła lizaka i teraz wszyscy po kolei go sobie przekazujemy. Prawie wszyscy uczestniczą w tej ‘wymianie’. Potem dziewczyny (A., M. i I.) wspólnie żują gumę, jedną! Madzia i Krzysiek szepczą coś sobie na ucho. Bogna i ja opowiadamy Izie i Marcie o Jędrku, który podrywa Ankę. Anka mówi, że jesteśmy głupie, bije nas po głowach, żebyśmy się zamknęły, a po chwili wstaje i puszcza muzykę, razem z Zużą. Bartek wyrywa Martę do tańca-przytulańca, Madzia tańczy z Anką, a Krzysiek ze mną. Nagle tańczymy już wszyscy w kupie, ściskając się i śmiejąc. Magda z Bartkiem chwilę potem siłują się, macają, przepychają i zaczynają na żarty walczyć. Bogna z Zuzką, Krzyśkiem i Izą usiedli przytuleni w kącie i z czegoś się śmieją, łaskoczą się, przewracają. Zaczyna się zbiorowa głupawka. Marta taka rozchichotana dzwoni do Młodego, żeby żałował, że nie przyszedł na imprezę (...) [Relacja zrekonstruowana bezpośrednio po wydarzeniu na podstawie notatek i zdjęć robionych w trakcie imprezy].

Podobnie wygląda relacja zanotowana w dzienniku, w którym opisywałam osobiste wrażenia i własną perspektywę uczestnika życia gimnazjalnego. Fragment pochodzi z opisu jednej z pierwszych wspólnych *balang*, na jakie zostałam zaproszona:

(1B) Nie wiedziałam, że będzie mi tak trudno się przełamać! Żadnych barier w kontaktach fizycznych, zero dystansu. Ciągłe przytulanie, obejmowanie, gadanie sobie na ucho, ‘zawłaszczanie’ swoich rąk i nóg, szturchanie, szarpanie, łaskotanie, ogromna ilość rozwiązań siłowych, na żarty oczywiście, ‘tarzanie po dywanie’, kładzenie sobie głów na kolanach, patrzenie sobie w oczy z bardzo bliska – no po prostu żadnej nietykalności, bliskość nieograniczona, nieskrępowane gesty! I oczywiście ja też zostałam wciągnięta w te reguły (...), na początku było mi bardzo nieswojo, jak nagle ktoś się na mnie rzucał, żeby mi wielką tajemnicę do ucha mojego osobistego wtłoczyć, razem z toną śliny albo jak się nagle zorientowałam, że Krzysiek i Bartek przygotowują kawek podłogi do tańczenia i w tym celu wszystkich tam siedzących ‘usuwiają’, ciągnąc za nogi (kurcze, zamiast powiedzieć,

żebyśmy się przeniosły!). No i ja też nagle poczułam, że moja noga, obłąpiona, ‘wędruje’ do drugiego pokoju, a ja za nią, a za mną noga Izki transportowanej w ten sam sposób! Ja tam miałam dzinsy, ale I. kieckę, więc gorzej. (...) Ale po 3 godzinach już się czułam na luzaku i nawet chyba dałam się przekonać tej atmosferze jednej wielkiej rodziny.

Atmosfera jednej wielkiej rodziny, jak nazwałam ją w powyższej relacji, chyba najlepiej opisuje klimat, jaki panował wśród *moich kumpli*. Obserwacja innych grup (głównie *chłopaków z mojej klasy* oraz *różowych dziewczyn*) i późniejsze spędzanie wolnego czasu w innych środowiskach pozwalają mi rozszerzyć powyższą charakterystykę na szersze grono gimnazjalistów. Intensywne „celebrowanie” wspólnego przebywania i obecności, pełne nieskrępowanych zabaw oraz afektywnych zachowań, wytwarzają między młodymi ludźmi więzi o charakterze pierwotnym. Są to więzi „cieplejsze i bardziej egalitarystyczne”¹¹⁹, jak określił je Victor Turner. Fizyczna bliskość jest jednym ze sposobów budowania równości i ciepła owych relacji. Drugim jest, wspomniany już, specyficzny żart oparty na ironicznym i absurdalnym humorze:

(8U) Rozmowa na fizyce.

Tomek: - *Co żresz?*

Łukasz: - *Lembasy.*

T.: - *Czipsy, daj jednego!*

Po chwili Ł. podaje T. czipsa z ręki i mówi od niechcienia: - *Masz.*

T. (z powątpiewaniem, nieufnie): - *Co? Z podłogi pewnie.*

Ale ostatecznie bierze.

Ł. (czeka sekundę aż T. zje): - *Nie, z dupy.*

I kolejny przykład, znowu z moim udziałem, tym razem rzecz dzieje się w zaawansowanym stadium badania, jestem już od dawna członkiem grupy i nauczyłam się żartować zarówno z kolegów, jak i z siebie.

¹¹⁹ Turner V., *Gry społeczne...*, Op. Cit., s. 197.

(2B) Na przerwie gadam z chłopakami i dokuczamy Grześkowi, że ma dzina w głowie i żeby go wywabić, musi się w głowę pocierać. Bo Grzesiu ma taki odruch, że drapie się w głowę ciągle. Inni też łapią go za głowę dla zabawy. Grzesiek – powaga, senny i czasem coś tylko odburknie, *żebyśmy się odpierdolili*. Ale głównie brak reakcji.

Michu (do G.): - *Grzesiek, najarany jesteś*. (do nas): - *Dlatego ciągle zasypia i wszystko mu jedno*. (do mnie, zaczepnie): - *A ty to pewnie jakieś ekstazy bierzesz*.

Ja (też zaczepnie): - *Po czym wnosisz?*

M.: - *Bo nie zasypiasz na naszych nudziarskich lekcjach i jakaś żywotna jesteś*.

Ja (poważnie nad wyraz): - *Czyli że mam iść do pani pedagog?*

Wszyscy się śmiejemy.

W pierwszej historii (8U) absurdalne oskarżenie, rzucone pod adresem Tomka, ma za zadanie jego rytualne poniżenie. Odebranie możliwości obrony i całkowite uzależnienie od „łaski” kolegi przywodzi na myśl sytuację obrzędowego оголошення nowych członków *communitas* ze wszystkiego, co wiązało się ze starym życiem i zajmowaną pozycją. Przed wstąpieniem do wspólnoty takie oczyszczenie musiało się dokonać. Różnica polega na tym, że tu sami uczniowie przypominają sobie o swoim podrzędnym miejscu, pełnią wobec siebie nawzajem rolę starszyny, czuwającej nad prawidłowym przebiegiem rytuałów inicjacyjnych i nad „sprawiedliwym gnębieniem” poszczególnych członków. „Sprawiedliwe gnębienie” polega na zachowaniu równowagi pomiędzy liczbą obraźliwych uwag i żartów zrobionych każdej osobie z grupy. Bilans owych żartów obejmuje zarówno „ciosy” zadane przez współczłonków, jak i samoponiżanie. To pokazuje, że wymóg dystansu do siebie obejmuje nie tylko godne przyjmowanie *tego, co wymyślą koledzy*, ale także autoironiczny stosunek do własnej osoby. Szczególnie wyraźnie widać to w drugiej sytuacji (2B). Sposób w jaki można i należy *naśmiewać się* ze „swoich” oraz z samych siebie wprowadza na wyższy poziom wtajemniczenia i zaświadcza o przynależności do grupy.

To, na co można sobie pozwolić względem najbliższych *ziomów*, nie może mieć miejsca w relacjach z „obcymi” kolegami. Na płaszczyźnie międzygrupowej wspólnotowy postulat „bycia ze sobą” i równości uczestników realizowany jest w inny sposób. Opisywane wcześniej współlistnienie różnych grup młodzieży obok siebie wymaga zachowania pewnych ogólnych ustaleń. Podstawową zasadą jest „niewtrącanie się” w zachowanie osób spoza „własnego towarzystwa”. Tu obowiązuje nietykalność, znika swoboda gestów a interpretacje kontrowersyjnych słów wracają do tradycyjnych znaczeń. Bezwzględnie szanowany jest natomiast zakaz *społowania*¹²⁰, czyli „donoszenia” dorosłym o zachowaniu innych szkolnych kolegów i koleżanek. Jest to wyraz wywyższania, zachwiania stanu równości między uczniami, jak również sygnał, że ktoś próbuje wprowadzić do wspólnoty jakąś „zewnątrzną” sprawiedliwość. Kto nie przestrzega tej normy, wyzywany jest od *społków* (albo *społeczników*, w pejoratywnym znaczeniu), zaczyna być traktowany z pogardą i przestaje podlegać zakazowi *społowania*, co oznacza, że przy najmniejszym potknięciu może być pewny, że inni go wydadzą. Poniżej przedstawiam przykład właściwego zachowania, gwarantującego akceptację grupy:

(9U) (...) Ela się bardzo napracowała nad tym rysunkiem [praca domowa z angielskiego], a Paweł w szale go jej porwał. Zorientował się, że przesadził i że to nie jest zabawa. Ela bardzo się zasmuciła, ale nie powiedziała Pani. P. za to sam z siebie poczuł się głupio i bardzo nieporadnie przeprosił E. Widać było, że naprawdę zrozumiał swój błąd.

P.: - *Jestem niewinny, ale przepraszam, niech ci będzie.*

E. (smutno): - *No trudno, szkoda tylko...*

P. już do końca lekcji był spokojny, nie rozrabiał, było mu głupio, że zepsuł pracę Eli, a do tego nie umiał przeprosić, ale E. mu wybaczyła mimo to i nie ‘wyspołowała’. [Od tej pory E. zyskała ‘wielki szacun’ ze strony chłopaków z

¹²⁰ Od *społecznikostwa* rozumianego jako „wtrącanie się”, nadmierne zainteresowanie sprawami innych ludzi; albo (mniej prawdopodobne) od angielskiego czasownika *spoke* [*sp*□*uk*] – *mówić* w czasie przeszłym. Obydwie wersje funkcjonowały w środowisku gimnazjalnym jako wyjaśnienia kategorii *społowania*.

klasy, mimo że wcześniej nie była szczególnie lubiana. Jej pozycja wyraźnie się w klasie zmieniła, chłopcy zaczęli stawać w jej obronie i zagadywać bezinteresownie].

Dochowanie tajemnicy *communitas* jest premiowane i odpowiednio doceniane. Osoba, która nie *wyspołuje*, choć ma ku temu dostateczny powód, wykazuje się lojalnością względem społeczności i zrozumieniem jej zasad. Przyczynia się w ten sposób również do zachowania koniecznej odrębności oraz rysu tajemniczości, który przypisywany jest *communitas* i nadaje jej wymiar *sacrum*¹²¹.

To, co zostało do tej pory powiedziane o gimnazjalnych *communitas*, zbliża je do organizacji nowoplemiennych, które opisywał Michel Maffesoli¹²². Wspólna charakterystyka obejmuje: gromadność i kolektywne przeżywanie emocji; spontaniczne, ludyczne formy spędzania czasu i realizowanie podobnego stylu życia przez członków tworzących „plemię”; koncentrację na teraźniejszości, chwili obecnej, na jednorazowym, niepowtarzalnym doświadczeniu grupowym; a także indywidualny aspekt identyfikacji jednostek ze wspólnotami – jak pisał Turner: „*communitas* zabezpiecza jednostkową odrębność”¹²³. Grupy młodzieży, podobnie jak nowoplemiona Maffesoli’ego, cechuje duża nietrwałość i zmienność, przynależność do nich jest czasowa i nie ma charakteru totalnego, to znaczy, że jednocześnie można „bywać” w kilku „plemionach”. Można powiedzieć, że tak jak *communitas* jest *alter ego* struktury społecznej, tak neoplemiona są niejako organicznym biegunem masowego społeczeństwa ponowoczesnego.

¹²¹ Victor Turner sytuuje *communitas* i porządek liminalny po stronie *sacrum*, w opozycji do struktury i systemu statusowego, które są *profanum*. Por. Turner V., Liminalność i *communitas*, *Op. Cit.*, ss. 248-254.

¹²² Zob. Maffesoli M., *Le temps de tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, Paryż 2005, La Table Ronde, ss. 130-183.

¹²³ Turner V., *Od rytuału do teatru*, *Op. Cit.*, s. 72.

Gry interakcyjne

Turner akcentował krytyczny, a wręcz rewolucyjny w stosunku do struktury (ale także kultury) potencjał *communitas*. Pisał, że „to rozkład kultury na czynniki i ich swobodne rekombinacje, tworzące najrozmaitsze możliwe wzorce, także dziwaczne, są najbardziej charakterystyczną cechą liminalności”¹²⁴. Realizację tej funkcji odnaleźć można w grach interakcyjnych, jakie młodzież prowadzi z nauczycielami, ze sobą, ale także z konwencjami i tekstami kultury. To właśnie dialogiczność, podejmowanie gry jest podstawą stylu interakcji gimnazjalistów, którzy przypominają Lévi-Straussowskich *bricoleurów*¹²⁵ – „nieoswojonych rekonstruktorów” systemu kultury, odpowiedzialnych za dewaluację i reprodukcję znaczeń w jego obrębie. Jednak zanim zajmę się ową rewizyjną funkcją gier interakcyjnych młodzieży, chciałabym zatrzymać się nad różnymi formami, jakie przybierają. Przyjmując typologię Rogera Caillois, szukałam w zabawach gimnazjalistów elementów gier: *agon*, opartych na walce i współzawodnictwie; *alea*, w których decydujące znaczenie ma przypadek i ślepy traf; *ilinx*, przyprawiających o „zawrót głowy” i oszołomienie; oraz *mimicry*, skupionych na udawaniu i odgrywaniu różnych sytuacji albo postaci¹²⁶.

Gry typu *agon* w środowisku gimnazjalnym przypominają rozgrywki w stylu wolnej amerykanki, które Roland Barthes opisuje jako „widowiskową przesadę”¹²⁷, co przywodzi na myśl cyrkowy, wyjaskrawiony świat przedstawień wojennych skupionych raczej na „efektach specjalnych” niż na logice fabuły. Drugą cechą charakterystyczną można określić, nieco przewrotnie, jako „regularny brak reguł”. To, z kolei, kieruje uwagę na pewną dowolność ruchów i swobodę kształtowania przebiegu gry. Otwarte, mało

¹²⁴ Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory*, *Op. Cit.*, s. 214.

¹²⁵ Lévi-Strauss C., *Myśl nieoswojona*, Warszawa 1969, PWN, ss. 30-39.

¹²⁶ Por. Caillois R., *Op. Cit.*, ss. 21-41.

¹²⁷ Barthes R., *Mitologie*, Warszawa 2000, Wydawnictwo KR, ss. 31-42.

restrykcyjne zasady zabaw agonistycznych powodują ich częste współwystępowanie z elementami gier typu *alea* i *ilinx*, a nawet *mimicry*. Taką bogatą mieszanką różnorodnych „pierwiastków ludycznych” są prezentowane sytuacje – z przerwy i z lekcji:

(10U) Przerwa. Ławkę przed salą okupują chłopcy. Wygonili wszystkie dziewczyny. Nawalają się, łaskoczą, maltretują się nawzajem. Mariusz wsadza Wojtkowi rękę pod żebro. Wojtek się drze i oddaje. Wyzywają się od najgorszych i co chwila padają jakieś okrzyki wojenne (w stylu *Bij wrogaaaaa!!!*). Jasiu grozi Pawłowi, że *przyjdzie do niego w nocy, wydtubie mu oczy i wyje wszystko z lodówki*. Paweł w tym czasie atakuje wielkiego Sebka, a Sebek już leży na Mariuszu i Wojtku. Wygląda to komicznie. Pokładają się jedni na drugich – robią ‘zapiekanę’ [figura polegająca na rzucaniu się „na kupę” kolejno jednej osoby na drugą tak, aby cała konfiguracja sprawiała wrażenie warstwowej, jak w hamburgerze]. Kocioł, energia skumulowana, wygląda masakrycznie i brutalnie.

(11U) Chłopaki ‘się naporzają’ na lekcji na tyle klasy, szturchają się i zaczepiają. Tomek ślini sobie palca i wkłada go w ucho Wojtka. Woju się odgryza śliniąc całą rękę i wycierając o Tomka. Witek strzela z kulek przez długopisy i udaje, że sam obrywa, krzyczy: - *Aaaa, moja śledziona!* Wojtek zauważa, że ‘wojna na kulki’ się rozpoczęła i drze się rozpaczliwie: - *Aaaa, headshot!!!* Mateusz nagle, nie wiedząc czemu: - *Aaaa, moja lazania!* W przerwie między kolejnymi strzałami z kulek Witek podjada rogała. Tomek ma na kolanach rozłożoną nadgryzioną kanapkę. Witek zakrzyknął nagle, przeżuując kęsa: - *Na Pabla!!!* Nagle Jasiu do nich podchodzi, groźnie patrzy, zakłada ręce, grozi palcem i rzuca: - *Wyślę was na karnego żółwika!* [to z „Superniani”]. Po chwili przyłącza się do bitwy, która teraz kumuluje się wokół Pawła.

Gimnazjalne gry typu *agon* zakładają wytworzenie chwilowo zantagonizowanych „obozów wojowników”. Ewentualne koalicje między poszczególnymi osobami nigdy nie są trwałe. Często rozgrywki nabierają indywidualnego charakteru, wtedy *każdy walczy z każdym i wszyscy s i ę po prostu biją*. O wygranej decyduje siła, spryt, zwinność i pomysłowość.

Ale głębsza analiza opisanych sytuacji pozwala zauważyć w nich również reguły z porządku *alea*. Wiele zależy tu, wbrew pozorom, od przypadku. O „składzie drużyn” każdorazowo decyduje ustawienie ławek w klasie i rozsadzenie uczniów, traf przesądza o tym *w kogo celujesz, a kto ośłania twoje tyły*. Rozpisanie sekwencji ruchów w tych interakcjach pokazuje, że nie tworzą one logicznego porządku – nie zawsze odnoszą się do siebie, nie ma w nich konsekwencji, często sprawiają wrażenie, jakby były rzucone w przestrzeń, bez konkretnego adresata i celu. Można je nazwać „komunikatami bez odbioru”, które gwarantują nieoczekiwane zwroty akcji. Zarówno „losowy” przebieg sekwencji interakcyjnych, jak i duże znaczenie czynnika sytuacyjnego, który wpływa na wynik szkolnych, nieoficjalnych zawodów, wprowadzają do gier typu *agon* element tymczasowości i niepoważną atmosferę. Sprawiają, że walki nie są odbierane „na serio”. Chroni to przed tworzeniem stałych animozji między uczniami.

O *nieseryjnej atmosferze* przypomina także stan *ilinx*, który wytwarza się w czasie owych bezinteresownych, widowiskowych walk. Wysoki poziom emocji, uwolniona energia, brak koordynacji działań – to wszystko sprzyja „wyłączeniu umysłu”, zatraceniu się w zabawie i poddaniu się zbiorowemu szaleństwu. *Ilinx* to niepohamowana euforia wzbudzana przez stadne, intensywne przeżywanie emocji i doświadczeń.

Nietrudno zauważyć tu także elementy *mimicry*. Można powiedzieć, że obydwie sytuacje to widowiska, w których uczniowie odgrywają bitwy, uciekając się często do groteski i parodiując biegłych w sztukach walki bohaterów popkultury. Podszywanie się pod kogoś innego jest szczególnie widoczne w drugiej scenie, kiedy to jeden z uczniów odgrywa postać Superniani, specjalistki od „niegrzecznych dzieci”, prowadzącej popularny program telewizyjny. Zaangażowanie aktora, imitacja tonu głosu oraz użycie żargonu medialnej gwiazdy (cóż to jest „karny żółwik”?!) decydują o sukcesie gry *mimicry* (nie wpływając jednakże na wynik gry *agon*).

Naśladowana postać zostaje rozpoznana przez publiczność, a odtwórca „głównej roli” udowadnia, że nie ma roli, której nie byłby w stanie wiarygodnie odegrać.

Swoistym połączeniem gier *ilinx* i *mimicry* z elementami zabaw typu *agon* i *alea* jest także sytuacja zaobserwowana podczas weekendowego wyjścia do centrum handlowego:

(12U) Wybraliśmy się naszą paczką do Blue [Blue City – jedna z galerii handlowych, w których często spędzaliśmy czas]. W drodze powrotnej czekaliśmy na przystanku na autobus – rozbawieni, roześmiani i bardzo głośno. Krzysiek ganiał się z Martą wokół kosza na śmieci, a jak ją dopadł, to zaczął łaskotać, na co M. zaczęła pisać, śmiać się i wrywać. Wtedy przyłączyła się Iza i Ewelina, wskoczyły na K. i M., i wszyscy się tak kotłowali przez chwilę. Nagle Marta odeszła od grupki i powiedziała, że się obraża i że *to nie jest śmieszne*. Próbowaliśmy się dowiedzieć, o co chodzi, ale M., obrażona, nie chciała z nami rozmawiać. Dopiero K. ją sprowokował, przytulając i przepraszając. M. zaczęła krzyczeć, że *jest dla niej taki miły tylko, jak coś chce i że ona ma dość, że ciągle ją przeprosza*. Do rozmowy włączył się Bartek, ale nie zdążył nic powiedzieć, bo Anka stanęła w obronie Marty i powiedziała, że Bartek jest taki sam. Zuzka naskoczyła na Ankę, że to ona sama się ciągle obraża, a Bartek jest w porządku. W tym momencie Krzysiek powiedział, że jeśli nie chcemy z nim gadać, to on sobie idzie. B. go wyśmiał. K. zaczął wyrzucać dziewczynom, że one *wolą swoje towarzystwo i że są obłudne*. Marta, Iza, ja i Zuza zaczęliśmy go przeproszać i przekonywać, żeby został. Krzysiek odszedł na pewną odległość i nadal krzyczał, że *on na siłę nie będzie się z nami trzymał, że mamy Bartka, to powinniśmy być zadowolone*. Potem dziewczyny uznały, że skoro tak, to my sobie też idziemy. B. się śmiał ciągle z całej sytuacji. Zuza się na niego za to obraziła i też poszła z nami. Już nikt nie wie do końca, co się dzieje i kto jest na kogo obrażony. Krzysiek położył się na jezdni i powiedział, że *jak sobie pójdziemy, to on będzie tak leżał*. Iza z Martą zaczęły na siłę podnosić go i ściągać z tej ulicy. W tej chwili podjechał autobus, wszyscy się zerwaliśmy i wsiedliśmy. Wszystkie kłótnie się nagle skończyły i zaczęliśmy ustalać, co ze strojami na apel za dwa tygodnie, bo jutro ma być próba i trzeba powiedzieć Pani, co ustaliliśmy...

Już samo prześledzenie tej historii przyprawia czytelnika o zawrót głowy. Każdy z bohaterów z takim zaangażowaniem wczuwał się w odgrywaną rolę, że musiało to doprowadzić do utraty świadomego panowania nad sytuacją i wzbudzenia stanu *ilinx*. „Mamy tu do czynienia z próbą chwilowego unicestwienia stabilności odbioru i narzucenia świadomości swoistego, upojnego lęku”¹²⁸. Ramą tej gry było oszołomienie przez emocje, wywołane z kolei udziałem w grze *mimicry*. Przedstawienie odegrane przez grupkę znajomych miało charakter improwizacji – „zamiast reguł mamy do czynienia z oderwaniem od rzeczywistości (...); *mimicry* to nieustanna inwencja”¹²⁹. Gdy tylko nadjechał autobus, grupka została „wyrwana” ze świętego czasu zabawy i wszystkie relacje wróciły do normy. W pewnych momentach widowiska obserwujemy elementy, które mają za zadanie „podgrzać atmosferę” – *agon* przejawia się w licznych zatargach między uczestnikami interakcji, szczególnie słownych; w *alea* natomiast grał Krzysiek leżący na ulicy i czekający aż coś go przejedzie.

Gier typu *mimicry* pojawiło się w dotychczas przeanalizowanych przykładach sporo. Można zaliczyć do nich wszystkie interakcje ze stereotypami (11-15N), w których uczniowie grają samych siebie według scenariuszy przygotowanych dla nich przez nauczycieli. Ten rodzaj aktorskich popisów jest częścią opisywanych już „przedstawień szkoły w krzywym zwierciadle”, obejmujących całą serię ironicznych odwołań do życia społeczności szkolnej. Tematem można uczynić w tym przypadku konwencję lekcji, jak np. w sytuacji (7N), albo sposób bycia konkretnego nauczyciela.

(16N) To jest chyba ulubiona lekcja tej pani, o odpowiedzialności, obowiązkach i dobrym wychowaniu. W pewnym momencie pada pyt. z serii tendencyjnych-że-aż-śmiesznych, czyli *dłaczego nam są potrzebne obowiązki?*

¹²⁸ Caillois R., *Op. Cit.*, s. 30.

¹²⁹ *Op. Cit.*

Paweł (naśladując i przedrzeźniając sposób mówienia nauczycielki; ukrywa rozbawienie oczywiście): - *Ponieważ, tak po prawdzie, to bez obowiązków, tak prawdę mówiąc, nie ma życia!*

Nikt nie był w stanie powstrzymać się od śmiechu.

Pani (takim samym tonem, co Paweł przed chwilą): - *Klaso miła! Proszę się nie śmiać z Pawełka, to nie po koleżeńsku! Pięknie Pawełku! Postawię ci dziś 5 za pracę na lekcji. Na dobry przykład dla kolegów.*

Wyolbrzymiając i tak dość groteskowy styl wypowiedzi nauczycielki, uczeń zaprezentował w całej okazałości słodko-gorzki „folklor szkoły”. Znalazło się tu miejsce zarówno na element rozrywkowy – wskazanie niepoważnej strony nauki, jak i na morał, który mógłby brzmieć: „Spójrzcie, co się stanie, jak zaczniemy brać przykład z naszych nauczycieli”. W tym miejscu należy wrócić do opisywanej w poprzednim rozdziale kwestii interakcji ze stereotypami. Jak widać w tym przykładzie, uczniowie również „dorabiają gęby” nauczycielom, stają się one niejako ich maskami w grze.

Drugi rodzaj gier *mimicry* opiera się na dialogu z wybranymi konwencjami kulturowymi. Analogicznie do gier z konwencją szkolną, tu także celem jest zarówno potwierdzenie, jak i ośmieszenie pewnych wzorów zachowań lub ikon popkultury. Ilustracją tego typu zabaw jest poniższa scenka, której głównym tematem jest figura „skrzywdzonego, mrukliwego gliny z zasadami”, rodem z polskich filmów gangsterskich.

(13U) Jasiak i Łukasz nie piszą notatki, tylko siedzą beczynnie z założonymi rękami, podczas gdy cała klasa zapisuje dyktowaną notatkę.

J. (pyta poważnym tonem, bez emocji, retorycznie, jakby odpowiedź i tak była z góry przesądzona, oczywista): - *Łukasz, czemu nie piszesz?*

Ł. (też poważnie, oznajmująco, bez emocji, bez pretensji do „ciężkiego losu determinującego jego naukę”, jak bohaterowie Bogusia Lindy „życiowo doświadczeni”, bez złudnych nadziei): - *Zgubiłem się w pierwszym zdaniu.*

J. (w tym samym tonie; wzdycha z rezygnacją): - *Ja też.*

„Zgubiłem się w pierwszym zdaniu”, wypowiedziane przez Łukasza, brzmi niemal identycznie, jak kultowa fraza „Co ty wiesz o zabijaniu”. Perfekcyjnie odegrane role przenoszą graczy oraz ich publiczność w świat iluzji. Działanie wyobraźni sprawia, że aktor „zapomina o własnej osobowości [przestaje spełniać rolę ucznia – dop. KK], wyzbywa się jej, maskuje ją, by udawać coś innego”¹³⁰. Podobne zdarzenie miało miejsce w wypadku „zabawy w Misia Push-Upka” (9N), wtedy jednak widowisko zostało przerwane przez nieświadomą kontekstu nauczycielkę. W tym przypadku kulisy przedstawienia nie zostały zdekonspirowane, nikt „obcy” nie zakłócił rozmowy, dlatego dialog pozostał na płaszczyźnie uczniowie-ikona popkultury. Wymowa gry nie jest, co znamienne, oczywista. Stosunek do odgrywanych postaci jest raczej ambiwalentny, trochę ironiczny, ale jednak wyrażający aprobatę. Widoczny jest tu wyjątkowy potencjał krytyczny gier *mimicry* – poprzez możliwość udawania i symulacji, są one idealnym polem do obnażenia i dekonstrukcji treści kulturowych oraz do ustosunkowania się do nich.

Funkcje gier i zabaw interakcyjnych

Nad rolą szkolnych zachowań ludycznych warto zatrzymać się dłużej. Wartościowe może okazać się tu rozróżnienie Turnera¹³¹ na stany liminalności i liminoidalności. Pierwszemu z nich, specyficznemu dla społeczeństw pierwotnych, przypisane zostały kolejno: Durkheimowska solidarność mechaniczna; kolektywizm; ścisła integracja z systemem statusowym; porządek obiektywno-społeczny produkujący wyobrażenia zbiorowe; oraz ostateczne potwierdzenie istniejącego *status quo*. Zjawiska liminoidalne, cechujące nowoczesne organizacje społeczne, są przez opozycję: oparte na solidarności organicznej; indywidualistyczne; oddzielone

¹³⁰ *Ibidem*, s. 27.

¹³¹ Zob. Turner V., *Od rytuału do teatru*, *Op. Cit.*, ss. 83-88.

od oficjalnej struktury przez peryferyjną pozycję; realizujące porządek indywidualno-psychologiczny; i w zamierzeniu kontestujące ład społeczno-kulturowy. Jak widać, jedną z głównych cech tłumaczących zaproponowany podział, a zarazem najciekawszą w kontekście tych rozważań, jest odmienny stosunek obydwu zjawisk do struktury społecznej i systemu kulturowego. „Faza liminalna pierwotnych rytuałów przejścia charakteryzuje się poetyką odwrócenia rzeczywistości, ale jej celem nie jest o b a l e n i e społecznego *status quo*, lecz ukazanie, że alternatywą ładu jest chaos. Służy to odnowieniu wiary w istniejący porządek rzeczy. (...) Inaczej gatunki liminoidalne społeczeństw przemysłowych – często zorientowane są na p o d w a ż e n i e, wysmianie, wykpienie, sparodiowanie centralnych wartości leżących u podstaw sfery pracy całego społeczeństwa albo niektórych jego części”¹³². Te strukturalnie podobne fazy rozwoju i organizacji społeczeństw różnicuje w gruncie rzeczy aspekt funkcjonalny.

Niejednoznaczna wymowa wielu gier i zabaw interakcyjnych młodzieży, wskazująca na ambiwalentny stosunek do ładu społeczno-kulturowego, może świadczyć o swoistym połączeniu modelu liminalnego i liminoidalnego. Współcześni badacze zjawisk ludycznych, m.in. antropologowie widowisk Richard Schechner oraz Milla Cozart Riggio, wskazują na wieloaspektową rolę współczesnych przedstawień ludycznych w naszej kulturze – „prawdziwym źródłem energii karnawału nie jest ani pełne odwrócenie, ani afirmacja rzeczywistości, lecz dialektyczne napięcie między tym, co cywilizowane i budzące respekt (...), a tym, co pierwotne i wspólnotowe”¹³³. Takie właśnie „niezdecydowanie” i napięcie zdają się wyrażać obserwowane zabawy i gry ludyczne gimnazjalistów.

Zachowanie młodzieży jest niewątpliwie „komentarzem” do świata interakcji i stanu relacji międzyludzkich. Obnaża popularne i niepokojące

¹³² *Ibidem*, ss. 63-64.

¹³³ Za: Dudzik W., *Op. Cit.*, ss. 112-113.

mechanizmy komunikacji, jednak nie prowadzi do ich całkowitego odrzucenia. Powiedziałabym, że zachowania mieszczące się na pograniczu liminalności, prowadzącej do uzyskania odpowiedniego statusu społecznego i miejsca w strukturze oraz liminoidalności, która rozwija się jako alternatywa na peryferiach istniejącego porządku, wymykają się kategoriom zarówno buntu, jak i konformizmu. Są raczej próbą „zaszczepienia” się na ten rodzaj międzyludzkich relacji, którego młodzi ludzie do końca nie akceptują, ale któremu nie mają siły (ochoty, interesu, uświadomionej potrzeby) w otwarty sposób się sprzeciwić. Najlepszym rozwiązaniem, jakie jawi się w tej sytuacji, jest przygotowanie się do wzięcia udziału w grze według istniejących reguł oraz jednoczesna próba samousprawiedliwienia własnych niewłaściwych zachowań, które kiedyś przestaną być zabawą, a zaczną „rozgrywać się na serio”. Odkrycie i zdystansowanie się od niepożądanych postaw oraz zachowań, również (a może szczególnie) własnych, ma doprowadzić do ich swoistego „oczyszczenia” i „oswojenia”. Brutalizację i wulgaryzację wzajemnych stosunków „oczyszcza się” poprzez rozszerzenie pól znaczeniowych niecenzuralnych gestów i zwrotów (6U, 7N) oraz łamanie zasady *decorum* w grach agonistycznych, stylizowanych na konwencję wolnej amerykanki (10, 11U). Przypadkowość i nieciągłość relacji międzyludzkich, w sposób dający do myślenia, komentują gry *alea*, które opierają się na „rzucaniu komunikatów w pustkę” i niejako losowym wyborze partnerów interakcji (10-12U). Stan *ilinx* odkrywa utratę sensu działań, brak kontroli nad sytuacją i zagubienie charakterystyczne dla współczesnego człowieka (12U). Natomiast gry *mimicry*, jak już wspominałam, podejmują dialog ze stereotypami (11-15N), medialnymi wzorcami zachowań (9N, 13U), a także ukazują fałsz, udawanie i nadmierną teatralizację w kontaktach między ludźmi (16N).

Szaleństwo, maska, los i walka w różnych proporcjach mieszają się w grach interakcyjnych gimnazjalistów. W tej pozornie niepoważnej układance możemy znaleźć odbicie stanu naszej kultury.

Stylistyka interakcji ludycznych

„Nieograniczony jest repertuar sposobów wywracania świata na opak, parodiowania, brania w nawias normatywnego systemu, wyolbrzymiania praw do rozmiarów karykatury i ośmieszania zasad”¹³⁴. Opisałam już rolę, jaką spełnia owa „poetyka odwróconej rzeczywistości” w komunikacji gimnazjalnej, teraz chciałabym zatrzymać się przez chwilę na kwestii charakterystyki środków wyrazu i sposobów stylizacji, które wchodzą w jej skład.

Podstawowym narzędziem kształtującym interakcje młodzieży jest *ironia* oraz *autoironia* (12-15N, 8U, 2B). Wyrażające się w dystansie, zewnętrznym, chłodnym spojrzeniu na sytuacje i osoby, stanowią one równowagę dla innej kanonicznej cechy komunikowania nastolatków – *emocjonalnej ekspresyjności* (7U, 1B, 10-12U). Ironiczni w jednej sekundzie i emocjonalni w drugiej, gimnazjaliści po raz kolejny wymykają się jednoznacznej opisowi. Afektywne przeżywanie pozwala „zapomnieć się” w interakcji, w „byciu z innymi”. Ironia każe zachować świadomość roli i przypomina o granicach świata *sacrum* i *profanum*. Wymóg dystansu do siebie i autoironia, która jest widocznym dowodem tego dystansu, to element treningu obniżającego próg wrażliwości. Ironiczne podejście do siebie i otoczenia stanowi, chciałoby się powiedzieć, element kulturowego przystosowania, który gwarantuje przeżycie w świecie młodzieży. Przesycenie interakcji emocjami również ma funkcję ochronną, gdyż wyraża umiejętność i gotowość do nawiązywania bliskich relacji i

¹³⁴ Turner V., *Od rytuału do teatru*, *Op. Cit.*, s. 66.

współtworzenia *communitas* – podstawowej formy organizacji grup rówieśniczych.

Wybuchowa emocjonalność i celna ironia współwystępują z kolejnym ważnym środkiem wyrazu często używanym w karnawałowych widowiskach interakcyjnych. Jest nim *hiperbolizacja* (wyolbrzymianie, nadmiar) prowadząca do powstania przerysowanego wizerunku osoby, rzeczy lub konwencji (13, 15-16N, 9U). Takie przerysowane, zbyt dosłowne, aż nazbyt doskonale wizerunki wydają się bardziej prawdziwe od swoich realnych wzorów, co zbliża je do symulaków nie tyle imitujących, co zastępujących owe wzory. Rzeczywistość gier i zabaw gimnazjalistów jest, można zatem powiedzieć (trochę na wyrost), hiper-rzeczywistością, a jej poszczególne przedstawienia, odgrywane wiele razy, spełniają wymóg ciągłego powielania i rozprzestrzeniania w przestrzeni komunikacyjnej. Precesja symulaków, którą zapowiadał Jean Baudrillard¹³⁵, zdaje się mieć w polu interakcji zadanie nieco inne niż tylko „zakrycie” (zastąpienie) realności. „Maska nie tylko skrywa, lecz również objawia czy wręcz demaskuje”¹³⁶ – na tym polega „kontestacyjna moc symulakra”, że symulując niejako sam siebie objawia on swoje istnienie i wystawia na krytykę. Jak w wypadku uczniów udających samych siebie, ale siebie nieprawdziwych, tylko takich, jacy są w wyobrażeniach nauczycieli. To, co realne (uczeń taki, jaki jest naprawdę), pozostaje, owszem, zakryte; odkryte (zdemaskowane) natomiast zaostają fałszywe wizerunki – stereotypy, które w interakcjach „imitowały” prawdziwych uczniów.

Bliskie hiperbolizacji i imitacji rzeczywistości jest karnawałowe *odwrócenie ról* (16N, 1U). Metoda zmiany miejsc często wykorzystywana w przedstawieniach satyrycznych i groteskowych jest bodaj najbardziej czytelnym sposobem zaprezentowania alternatywnego ładu.

¹³⁵ Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Sic!, ss. 5-56.

¹³⁶ Dudzik W., *Op. Cit.*, ss. 104-105.

Drastyczne „postawienie świata na głowie” jest niekiedy konieczne, ponieważ „poniżej wierzchniej struktury obyczajów ukryta jest struktura głęboka, której praw nie można nauczyć się inaczej, jak tylko poprzez paradoks i szok”¹³⁷.

F l i r t, jako strategia wieloznaczna, niejasna, pełna niedopowiedzeń jest kolejnym filarem komunikacji gimnazjalistów. To również jest strategia wymagająca balansowania pomiędzy bliskością i emocjonalnością a dystansem i wycofaniem. Flirt nie musi mieć podłoża seksualnego¹³⁸ i może przejawiać się w zaczepnych, prowokacyjnych zachowaniach względem kolegów i koleżanek, w „wodzeniu za nos” i wszechobecnym „udawaniu obrażonego” (12U). Flirt jako element stylu interakcji wprowadza nastrój zmienności, niepewności, zostawia partnerom pole do wielokierunkowych interpretacji, a samemu aktorowi otwiera możliwość zmiany postawy i usprawiedliwienia zachowania.

W końcu, wspomniana d i a l o g i c z n o ś ć, gra konwencjami pełna nawiązań do tekstów i symboli popkultury (9N, 11U, 13U). Strategia ta charakterystyczna jest dla stylów, „w których rodzi się poczucie zużycia form własnych”¹³⁹. Nawiązać można tu do koncepcji „śmietnika symbolicznego” opisanej przez Fatygę¹⁴⁰ oraz do przywoływanej już figury bricoleura. Obydwie propozycje zwracają uwagę na przypadkowy, chaotyczny sposób „komponowania” uniwersum znaczeń i wartości oraz na niestałość konstruktów „sklejonego” z różnych kawałków, często ideowo i stylistycznie zupełnie od siebie odległych. Takie też wydają się być nawiązania widoczne w interakcjach nastoletniej młodzieży i symbolika, która się za nimi kryje.

¹³⁷ Turner V., *Od rytuału do teatru*, *Op. Cit.*, ss. 65-66.

¹³⁸ Choć i w tej dziedzinie jest bardzo popularną metodą „podrywu”. Kwestia przeżywania szkolnych miłości jest to temat na odrębną pracę, dlatego nie będę jej w tym miejscu rozwijała. W kontekście moich rozważań flirt rozumiany jest jako „zwodząca”, niedookreślona strategia komunikacji.

¹³⁹ Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, (hasło Stylizacja), Wrocław 1998, Wydawnictwo Ossolineum, s. 539.

¹⁴⁰ Fatyga B., „Śmietnik symboliczny” [w:] Jawłowska A., Kempny M., Tarkowska E. (red.), *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, Warszawa 1993, IFiS PAN, ss. 39-46.

Podsumowując, styl interakcji uczniów gimnazjum swoją estetyką przypomina dzieła barokowe – przerysowane, ekspresyjne, bogate w ozdobniki, które zaciemniają przekaz i czynią ich wymowę trudną w odbiorze. Poziom zawilósci aluzji i luźne podejście do różnorodnych stylistyk zbliża, z kolei, sposób komunikacji młodzieży do postmodernistycznej logiki dekonstrukcji i wyzwolenia od wszelkich narzucających się narracji. Jest to jednak wyzwolenie specyficzne, bo tylko umowne i czytelne niemal wyłącznie dla kompetentnych uczestników młodzieżowego *communitas*.

VI. Między *ludus* a przemocą symboliczną

Codziennosc gimnazjalisty to, wbrew apokaliptycznym wizjom, nie wyłącznie przemoc, seks i narkotyki. To przede wszystkim marazm, nuda i niepewność – z jednej, oraz witalność, zabawa i ciężka praca, z drugiej strony. Ciężar owej pracy polega na samodzielnym albo kolektywnym rozpoznawaniu i wdrażaniu się w świat reguł rządzących rzeczywistością. Warto dodać, że najczęściej nikt z dorosłych tym poszukiwaniom nie towarzyszy. Kontrowersyjne zachowania młodzieży, piętnowane przez jej przerażonych wychowawców (*oddalonych mentalnie o lata świetlne*, w bezlitosnej opinii samych nastolatków) i wynoszone do rangi sensacji przez media, nie oznaczają, że współcześni nastolatki nie znają pojęcia przyzwoitości i nie stawiają sobie granic. W dwóch poprzednich rozdziałach starałam się pokazać, że pozornie chaotyczny styl interakcji gimnazjalistów rządzi się jednak swoistymi prawami i pozostaje w nieustannym związku ze światem proponowanych wartości. Podstawową cechą tego związku jest dystans i ambiwalentny stosunek do wizji rzeczywistości przedstawianych zarówno przez szkołę, jak i kulturę konsumpcyjną.

Zasady organizujące sferę komunikacji młodszej młodzieży można opisać używając kilku dychotomicznych charakterystyk. Po pierwsze, mamy tu wyraźne napięcie pomiędzy bliskością a dystansem. Kategorie te odnoszą się do osobistych relacji młodzieży. Najbardziej widoczne są w kręgach przyjacielskich, połączonych głębokimi więzami, które dla równowagi poddawane są próbie „niesmacznych” żartów i szorstkiego poczucia humoru.

Dalej, interakcje gimnazjalistów oscylują na skali inicjatywa – izolacja. To rozróżnienie przebiega według linii podziałów grupowych, które zostały przeze mnie porównane do granic opozycyjnych antykultur posługujących się

własnymi kontekstami lokalnie wysokimi. Inicjatywa (prowokacja) i izolacja reprezentują dwa style *układania stosunków* pomiędzy „obcymi” grupami – ofensywny, łamiący zasadę o neutralnym współistnieniu oraz defensywny, uznawany za najlepszy sposób zachowania odrębności i swoistości własnej grupy.

W analogiczny sposób wygląda kwestia podejmowania interakcji z nauczycielami. Stosowane są tu strategie zaangażowania i wycofania – można zdecydować się na współpracę z pedagogiem, próbować narzucić mu własne reguły gry albo zignorować chęć nauczyciela do nawiązania kontaktu i nie zareagować na zachęty.

Estetyczna strona interakcji młodzieżowych balansuje pomiędzy karykaturalną „eksplozją zmysłów” a chłodnym, oszczędnym w środkach dystansem – między żywiołem dionizyjskim a apollińskim. Tytułową parą dychotomii, nadającą dwojaki charakter kulturze komunikacyjnej młodzieży, jest *ludus* i przemoc symboliczna.

Ludus i przemoc symboliczna to dwie drogi reprodukcji kultury i struktury społecznej. Faza liminalna to nie tylko czas prób, podporządkowania i rytuałów przejścia włączających w system statusowy, ale także życie w *communitas* i budowanie alternatywnego porządku znaczeń i relacji międzyludzkich. Z jednej strony, w interakcjach młodzieży gimnazjalnej pojawiają się różnorodne strategie radzenia sobie w narzuconym układzie sił i kontekstów; z drugiej widać skłonność do kultywowania ludycznych form aktywności grupowej, pozwalających „odetchnąć” od obowiązków i trudów okresu dorastania. Aby właściwie zinterpretować konkretne zachowania młodzieży, warto umieć odróżnić od siebie te dwie sfery działań. Ich współistnienie powoduje bowiem przenoszenie cech jednego typu aktywności na drugi. Zachowania ludyczne są bardzo często błędnie rozumiane jako wyraz sprzeciwu wobec hierarchii szkolnej i brak szacunku dla reguł narzucanych przez instytucję. Z kolei, prawdziwy (najczęściej krytyczny)

stosunek do owych reguł, a także do innych zjawisk i mechanizmów współczesnej kultury, przez dorosłych komentowany bywa jako *takie tam wygłupy dzieciaków*. To, co dla samej młodzieży jest tylko zabawą, urasta do rangi – tu wymowny cytat – *poważnego przestępstwa przeciw porządkowi prawa, z którym dorośli walczą jak Chuck Norris i walą w nas [młodzież – KK] za każdym razem z półobrotu*¹⁴¹. Natomiast to, co młodzież mówi „na poważnie” (choć najczęściej w zupełnie niepoważnej formie), jest lekceważone i infantylizowane przez niekompetentnych odbiorców, którzy zarazem są tymi, do których *zawsze można się zwrócić ze swoimi problemami*. W ten sposób nastolatek beztrąsko „tłukący się” z kolegą na przerwie albo wyzywający koleżankę na powitanie dostaje naganę „na okoliczność złego zachowania i bycia niewychowanym łobuzem”. Jego „niepokojąco miły” kolega, który właśnie wyśmiewa obłudę nauczyciela albo wytyka mu brak kompetencji, może zostać potraktowany pobłażliwie, a nawet spotkać się z pochwałą pedagoga. Być może tu mamy do czynienia z najbardziej ukrytą przemocą symboliczną stosowaną przez instytucje edukacyjne – młodzi ludzie, aby wejść w poważny (jakkolwiek sensowny) dialog z dorosłymi muszą przyjąć ich reguły komunikowania. Reguły, które w swoich kręgach krytykują w zakamuflowany sposób, zasady które *nie są ich*, bo oni woleliby *załatwiać sprawy* „barokowo i ironicznie”, a muszą „statecznie i poważnie”. Przywiązanie do tradycyjnej formy szkolnych rytuałów interakcyjnych zamyka nauczycielom oczy na to, co naprawdę wyrażają komunikaty uczniów i co znaczą ich zachowania. A uniwersum znaczeń, symboli i nowych rytuałów interakcyjnych, wypracowanych w gimnazjalnych *communitas*, jest bardzo szerokie. Młodzież nauczyła się, że *po swojemu* może zachowywać się tylko *wśród swoich*, dlatego zamyka się w

¹⁴¹ Chuck Norris – popularny od lat aktor z serialu „Strażnik Teksasu” – był kolejną kultową ikoną popkultury w dużej części środowisk gimnazjalnych. Najbardziej znany z wykopu z półobrotu, który pod koniec każdego kolejnego odcinka pozwalał dzielnemu Strażnikowi ostatecznie pokonać wrogów. Jako przedmiot kpin, żartów, aluzji i licznych widowisk *mimicry* i *agon*, Chuck Norris stanowił stały element szkolnej kultury uczniowskiej.

hermetycznych antykulturach posiadających swoje własne „wysokie, lokalne konteksty”, zbudowane jednakże w wyniku dialogu z alternatywnymi ładami społeczno-kulturowymi.

Wydaje się zatem, że sprzeciw wobec niektórych reguł panujących w szkole (narzucanych przez instytucję, wprowadzanych przez nauczycieli) nie jest wynikiem radykalnego odrzucenia dominującego porządku społecznego, a raczej przejawem trudności w zajęciu jednoznacznego stanowiska wobec niego. Karnawalizacja proponowanego ładu, obnażenie i krytyka mechanizmów i treści kulturowych jest wykorzystaniem możliwości, jakie daje młodzieży okres moratorium. W dalszej perspektywie umożliwia wejście do społeczeństwa – traktowanej ze sceptycyzmem, ale akceptowanej formy organizacji społecznej opartej na systemie statusowym i na (wciąż) niezreformowanych kanonach kulturowych. Liminalność tego okresu daje szansę rewizji zasad i wartości budujących naszą kulturę, zdystansowania się do nich oraz poszukiwania bezpiecznej drogi włączenia się w strukturę i system. Liminoidalność przejawia się w tworzeniu alternatywnych przestrzeni społecznych, otwartych na eksperymenty w dziedzinie komunikacji, tak między osobami, jak i między figurami oraz symbolami kulturowymi. Żywiołem czasu przejścia jest *ludus*. Tak jak *communitas* nie występuje przeciw *societas*, tak aktywność ludyczna nie jest destrukcyjną, a kulturotwórczą siłą działającą na obrzeżach ładu symbolicznego.

Zanim zakończę niniejsze rozważania, chciałabym jeszcze raz powrócić do kwestii specyfiki badanego środowiska. W gimnazjum, w którym prowadziłam obserwację, były oczywiście grupy przejawiające wyłącznie konformistyczną postawę względem porządku szkolnego, funkcjonowała również kultura zdecydowanego oporu. Zdarzały się i pojedyncze akty naruszenia zasad instytucji (takie jak przemoc czy wandalizm), i wyjątkowo posłuszne klasy, przystosowane do szkolnego rygoru. Wydaje mi się jednak, że zachowanie większości uczniów, w tym

mojej klasy, w dziedzinie komunikacji międzypokoleniowej zbliża się do opisanego modelu dialogu o wieloznacznej wymowie. Taka postawa jest głównym przedmiotem analiz, dlatego tak niewiele znaleźć można tu przykładów zdecydowanego podporządkowania czy oporu uczniów. Można się zastanawiać, co jest przyczyną wyboru przez większość młodzieży takiej strategii w kontaktach z przedstawicielami szkolnego porządku. Czy zasadniczą rolę gra tu zaplecze społeczne uczniów i socjodemograficzne zmienne charakteryzujące mieszkańców rejonu szkoły? Czy typ szkoły ma w tym kontekście znaczenie? W tym celu warto byłoby przeprowadzić obserwację w innych gimnazjach – o lepszej i gorszej renomie niż to, w którym prowadziłam badanie, a także w szkole z mniejszego miasta, wsi oraz w gimnazjum prywatnym czy społecznym. Możliwe jest bowiem, że to specyfika konkretnego środowiska, a nie typ szkoły decyduje o nastawieniu uczniów do zasad instytucjonalnych, które wyłania się z nakreślonego obrazu interakcji pedagogicznych¹⁴². Łączenie ambiwalencji i braku wyrazistej postawy wobec szkoły z powstaniem gimnazjów może być również zasadne, jeśli postawimy hipotezę o liminalnym charakterze tego szczebla edukacji. „Wyjęcie” kilkunastoletnich uczniów z pierwotnych środowisk bez jednoznacznego wskazania pozycji w strukturze społecznej, do której osiągnięcia mają dążyć, stawia młodych ludzi przed niejasnym wyborem strategii postępowania wobec proponowanego im ładu społecznego.

Jedynym azylem dla dorastających nastolatków, zaniepokojonych dodatkowo brakiem konkretnych perspektyw na przyszłość (bo *jeszcze*

¹⁴² Piotr Mikiewicz łączy charakter społecznych światów poszczególnych typów szkół średnich z początkami trajektorii, które prowadzą do rozwoju określonych karier życiowych młodzieży. Decydujące dla przyszłych losów jednostki jest tu zaplecze społeczne szkoły. Konformistyczna kultura uczniowska w dobrym liceum rozpoczyna trajektorię elit społecznych. Szkoła zawodowa kojarzona jest z trajektorią marginesu. Najciekawszą kategorią jest trajektoria niepewności generowana przez ambiwalentny charakter społecznego świata „liceum środka”. Ten ostatni typ kultury najbardziej zbliża się do uzyskanych przeze mnie wyników badań. Gimnazja jednak, w odróżnieniu od wyraźnie sprofilowanych szkół średnich, grupują młodzież dużo bardziej heterogeniczną i ich zasadniczą cechą zdaje się być właśnie próba ujednolicenia zarówno programu nauczania, poziomu, jak i składu naturalnie zróżnicowanych środowisk szkolnych. Być może ta funkcja szkół gimnazjalnych prowadzi właśnie do wytworzenia specyficznego „zapętlania” i ambiwalencji postaw. Por. Mikiewicz P., *Op. Cit.*

wszystko może z nich wyrosnąć), wydaje się być grupa rówieśnicza, która wprowadza minimum ładu w gimnazjalny chaos. Własna „paczka” czy „towarzystwo” ma na młodzież w tym wieku największy wpływ, gdyż jest często jedynym źródłem jasno określonych reguł postępowania w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. Ta jednomyślność jest jednocześnie równoważona przez wielokrotnie powracający w analizach dystans do siebie i do „swoich” oraz możliwość indywidualnego wyboru grup przynależności oraz twórczego rozwoju grupowych reguł przez każdego ucznia. Margines pozostawiony na manifestację indywidualizmu i wolny wybór leżący u podstaw „kojarzenia się” grup (dodajmy, nietrwałych, wiążących uczestników tylko na jakiś czas) dają kulturom młodzieżowym jeszcze większą władzę nad swoimi członkami. Władzę, która w odróżnieniu od szkolnej, często z powodzeniem korzysta z mechanizmów przemocy symbolicznej. Obraz funkcjonowania „plemion” młodzieżowych, jaki wyłania się z analiz, choć zróżnicowany na poziomie systemów znaczeń, sensów i symboli, które są specyficzne dla każdej lokalnej kultury, zdaje się być uniwersalny pod względem stylistyki interakcji. Jego głównym, wspólnym rysem jest skłonność do: wchodzenia w dialog z dostępnymi wzorami kultury; ironicznego komentowania rzeczywistości i własnych zachowań; silnego, kolektywnego przeżywania wspólnych doświadczeń; a przede wszystkim jest to skłonność do zabawy, wyboru ludycznych, spontanicznych, hałaśliwych, „stadnych” form spędzania czasu, które często nie mieszczą się w definicji „kulturalnego zachowania”.

Zdaję sobie sprawę, że przedstawiona wizja komunikacyjnego świata gimnazjalistów jest jednostronna i pomija choćby punkt widzenia wychowawców i opiekunów młodzieży. Nie przeczę, że klimat wokół reformy edukacji oraz ogólny stan systemu szkolnictwa tę ostatnią grupę również stawia w trudnej i nieciekawej sytuacji. Niniejsza praca nie jest wymierzona przeciw nauczycielom, ale napisana jest z troską o przyszły

kształt stosunków szkolnych, od którego zależy nie tylko dobro młodych ludzi, ale także satysfakcja zawodowa, spokój i samospełnienie pedagogów.

Perspektywa przyjęta przeze mnie w pracy pozwoliła mi odtworzyć, niewidoczny w badaniach młodzieży i edukacji, punkt widzenia uczniów, który również nie jest obiektywny. Trudności z interpretacją poszczególnych interakcji wynikały z konieczności przyjęcia któregoś z punktów widzenia – uczniowskiego bądź nauczycielskiego. Wykorzystując możliwość, jaką dało mi badanie uczestniczące, zdecydowałam się na ten pierwszy. Choć analizując konkretne wydarzenia odwoływałam się do stosowanych przez młodzież kategorii potocznego wyjaśniania i rozumienia, starałam się nie opowiadać jednoznacznie po jej stronie. Pomógł mi w tym dystans, jaki sami badani przejawiali w stosunku do swoich zachowań i rosnąca u młodych ludzi świadomość negatywnych konsekwencji ich własnego stylu komunikowania. Głównym celem pracy pozostało zrozumienie i wyjaśnienie interakcyjnych zachowań młodzieży, dlatego to ono spotyka się w moich rozważaniach z pogłębioną refleksją i usprawiedliwieniem. Krytyka dotyka głównie postępowania nauczycieli, którzy mają ważną misję w kształtowaniu przyszłych pokoleń. Jest to zadanie bardzo odpowiedzialne, ale jak się zdaje, pochopnie pozostawione w rękach nieprzygotowanych nauczycieli, pozostawionych bez wsparcia wobec nowych warunków nauczania i naprzeciw „nowych, dziwnych, trochę strasznych gimnazjalistów”. Dlatego nie mówiłabym tutaj o skrzywdzonych i krzywdzących, wygranych i przegranych. Obydwie strony tak samo mocno odczuwają brak prawidłowych relacji między pokoleniami. Młodzież dodatkowo stoi przed koniecznością ułożenia stosunków w grupie rówieśniczej, co, z kolei, i nauczycielom potrafi „spędzić sen z powiek”. Jak mówią młodzi ludzie – *ciężko jest na osiedlu*.

Bibliografia

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, PWN.

Barthes R., *Mitologie*, Warszawa 2000, Wydawnictwo KR.

Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Sic!.

Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków 2007, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006, PWN.

Caillois R., *Gry i ludzie*, Warszawa 1997, Oficyna Wydawnicza Volumen.

Chałasińska E. (red.), *Ocena podręczników gimnazjalnych języka polskiego. Materiał do dyskusji*, Warszawa 2002, Fundacja im. Stefana Batorego.

Chomczyński P., Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta [w:] „*Przegląd Socjologii Jakościowej*” tom II nr 1/ http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php [30.11.2006].

Czyżewski M., *Socjolog i życie potoczne. Studium z etnometodologii i współczesnej socjologii interakcji*, Łódź 1984, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dudzik W., *Karnawały w kulturze*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Sic!.

Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000, Dom Wydawniczy Rebis.

Fatyg B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*,

Warszawa 2005/

http://www.antropologia.isns.uw.edu.pl/teksty_uzupelniajace/Dzicy_z_naszej_ulicy.pdf [pobrano: 27.04.2008].

Fatyga B., Ogólnometodologiczne problemy badań młodzieży [w:] Grzelak J., Sochocki M., *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Sumus.

Fatyga B., „Śmietnik symboliczny” [w:] Jawłowska A., Kempny M., Tarkowska E. (red.), *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, Warszawa 1993, IFiS PAN.

Fatyga B. (red.), *Biała Księga młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności*, Warszawa 2005, s. 144/ www.yforum.pl/strategia/dwie_prawdy.pdf [pobrano: 13.06.2008].

Fatyga B., Zieliński P. (współpraca A. Hupa), *Narkotyki w kulturze młodzieży miejskiej*, Warszawa 2008, wydruk komputerowy.

Frankfurt-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Geertz C., *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*, Warszawa 2000, Wydawnictwo KR.

Gennep A. van, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa 2006, PIW.

Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006, PWN.

Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Kraków 1986, Wydawnictwo Literackie.

Grad J., Teoretyczno-metodologiczne problemy badań ludycznej aktywności człowieka [w:] Zamiara K. (red.), *Kultura. Komunikacja. Podmiotowość*.

- Szkice epistemologiczno-kulturoznawcze*, Poznań 2005, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gurycka A. (red.), *Typologie i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka*, Poznań 1996, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Hall E. T., *Poza kulturą*, Warszawa 2001, PWN.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red), *Psychologia rozwoju człowieka*, (rozdz. 5 – Adolescencja), t. 2, Warszawa , PWN.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998, Czytelnik.
- Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 2, Warszawa 1989, PIW.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jawłowski A., *Święty ład. Rytuał i mit mundialu*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kaniowska K., *Opis – klucz do rozumienia kultury*, Łódź 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych.
- Konecki K., Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstw. Studium folkloru fabrycznego, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” tom III nr 1/ http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php [05.02.2007].

- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, PWN.
- Kuligowski W., *Antropologia współczesności. Wiele światów, jedno miejsce*, Kraków 2007, Universitas.
- Lévi-Strauss C., *Myśl nieoswojona*, Warszawa 1969, PWN.
- Łotman J., Uspieński B., O semiotycznym mechanizmie kultury [w:] Żółkiewski S. (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa 1979, PIW.
- Maffesoli M., *Le temps de tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, Paryż 2005, La Table Ronde.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, PWN.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, PWN.
- Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Miszewski K., Kiedy badacz jest tajnym agentem. O postrzeganiu niejawniej obserwacji uczestniczącej jako etycznie problematycznej, metodach badań ilościowych, zakulisowych wymiarach życia społecznego i ich związku z tym wszystkim, o czym przed chwilą [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” tom III nr 2/ http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php [15.07.2007].
- Mucha J., *Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej*, Warszawa 2006, PWN.

- Muggleton D., *Wewnątrz subkultury. Ponowoczesne znaczenie stylu*, Kraków 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Oliwińska I., Wykorzystanie ukrytej obserwacji uczestniczącej w badaniu stylu życia szarej strefy [w:] „*Kultura i społeczeństwo*” nr 2/2004.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*, Warszawa 2007, Główny Urząd Statystyczny/
http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_oswiata_wychowanie_2006-2007.pdf [pobrano: 25.04.2008].
- Piotrowski A., *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*, Łódź 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rancew-Sikora D., *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Trio.
- Rothenbuhler E. W., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, Kraków 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Salgado-Pottier R., A modern moral panic. The representation of British Bangladeshi and Pakistani youth in relation to violence and religion [w:] „*Anthropology Matters Journal*” 1/08/
http://www.anthropologymatters.com/journal/2008-1/salgado-pottier_2008_modern.html [pobrano: 11.05.2008].
- Schütz A., Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania [w:] Jasińska-Kania A. i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Warszawa 2006, Scholar.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2008, PWN.
- Simmel G., *Socjologia*, Warszawa 2005, PWN.

- Sińczuch M., *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa 2002, Wydawnictwo IS UW.
- Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1998, Wydawnictwo Ossolineum.
- Szpociński A., Czy kryzys kanonu? [w:] Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Oficyna Wydawnicza.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2006, PWN.
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Turner V., Liminalność i communitas [w:] Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa 2004, PWN.
- Turner V., *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy*, Warszawa 2005, Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Winkin Y., *Antropologia komunikacji. Od teorii do badań terenowych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Woroniecka G., *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przedrozumienia*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.
- Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN.
- Zakrzewska-Manterys E., Odteoretycznienie świata społecznego. Podstawowe pojęcia teorii ugruntowanej [w:] „*Studia Socjologiczne*” nr 1/1996.

Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 2004, PWN.

Ziółkowski M., *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa 1981, PWN.

<http://eduseek.interklasa.pl>

<http://www.cke.edu.pl/>

<http://www.edukacja.edux.pl/>

<http://www.literka.pl/index.php>

<http://www.or.org.pl/>

<http://wyborcza.pl/>