

JUSTYNA NOWOTNIAK

Uniwersytet Szczeciński

Spoleczne światy pokoi nauczycielskich

W prezentowanym artykule opisany został przebieg badań i analiz danych na temat „społecznego funkcjonowania pokoi nauczycielskich”. Trwały one dziesięć miesięcy. Jest to właściwie przedstawienie następujących po sobie decyzji badacza: co badać i analizować w miarę rozwoju procesu badawczego. Na początku przedmiotem etnografii edukacyjnej, prowadzonej w szczecińskich gimnazjach i liceach, uczyniono szeroko pojętą „kulturę szkoły”. Z czasem zawężono obszar eksploracji tylko do „kultury pokoi nauczycielskich”.

Wyobrażenia, a nie rzetelne informacje o tym właśnie miejscu w szkole, kształtowane przez uczniów, rodziców i personel pomocniczy szkoły, sprawiają, że nauczycielom przypisuje się wiele i w większości sprzecznych tożsamości, które są jedynie zwierciadłem różnic w ich odbiorze społecznym. Te właśnie przesłanki zainspirowały mnie do zrealizowania projektu etnograficznego w pokoju nauczycielskim, który *mówi nam coś o tym, kim jest nauczyciel, a bardzo wiele o tym, co robi* (Meighan 1993, s. 85).

Inspiracje teoretyczne w badaniach nad instytucjami edukacyjnymi

Badacz, którego przedmiotem zainteresowań jest szkoła, pozostaje niezmiennie w poczuciu niespełnienia, właściwie nie rozstaje się na dłuższy czas z dwoma pytaniami: co z tą szkołą? oraz co i jak należy badać?

Badania mające ambicję wyjścia poza jednowymiarowy opis szkoły są złożone i rozciągnięte w czasie. Badania etnograficzne dają szansę studiowania wydarzeń tak,

jak rozwijają się one w naturalnym środowisku oraz pozwalają na dobieranie takich strategii zbierania danych, w których decyzje o tym, czym są dane i jak je zbierać, podejmowane są w toku badania. Rzeczywistość społeczna opisywana i wyjaśniana odsłania się stopniowo przed oczyma analityka i badacza w zależności od miejsca i czasu badania. Istotna jest kadra pedagogiczna, typ szkoły, jej wielkość i wiele innych czynników. Nie ma zatem dwóch takich samych szkół, zespołów klasowych czy problemów wychowawczych, z którymi muszą uporać się nauczyciele. Nie istnieje również jedna właściwa perspektywa teoretyczna, która umożliwiałaby analizę szkolnej codzienności.

W wielu typach badań jakościowych (np. w metodologii teorii ugruntowanej) przyjmuje się, że na ich początku należy unikać szczegółowej konceptualizacji, a koncepcja badawcza, jej główne kategorie oraz cały konstrukt teoretyczny, na który składają się połączone ze sobą hipotezy, powinny wyłaniać się w trakcie badań empirycznych i towarzyszących im analiz. Początkowy wybór może zatem dotyczyć obiektu obserwacji, bez potrzeby przyjmowania określonych pojęć i założeń co do obserwowanych zjawisk oraz hipotez dotyczących ich występowania (Konecki 2000).

Wstępne ramy teoretycznej prekonceptualizacji realizowanego przeze mnie projektu wyznaczyła wizja szkoły postrzeganej jako pewien zamknięty układ społeczny. Świat szkoły – co wyraźnie akcentuje W. Waller (1965) – zawsze pozostanie światem społecznym. W znaczeniu instytucjonalnym szkoła to specyficzna pod względem programu i organizacji forma międzypokoleniowego przekazu kulturowego, realizowanego za pośrednictwem czynności uczenia się i nauczania (Schulz 1992).

Przyjmuję zatem, że jednym z istotnych kontekstów syntetyzującym wiele zjawisk i procesów warunkujących nauczanie i uczenie się w każdej szkole jest jej kultura. D. Tuohy (2002) zakłada, że każda szkoła tworzy odmienne oblicze tej kultury, na które składają się jej cechy szczególne. Mogą to być cele, jakie realizuje szkoła, klimat szkoły, kultura organizacyjna procesu nauczania i wychowania, czy tradycja danej placówki.

Wieloelementowa kultura szkoły tworzy się z czasem jako efekt wspólnych działań wszystkich uczestników życia szkolnego, zakłada pewną integralność zespołu cech związanych z określoną zbiorowością. Kultura może być zatem konfiguracją wielu odmiennych elementów i nie musimy zakładać na początku, które z nich staną się przedmiotem badania. Nie należy ich też postrzegać w kategoriach prostego sumowania, choćby dlatego, że kultura podgrup różni się od wspólnej kultury szkoły wytworami, wartościami i założeniami. Elementy kultury poddane badaniu (wyłaniające się kolejno w toku badań etnograficznych) obejmowały rodzaje interakcji w pokoju nauczycielskim, funkcje i drożność komunikacji, zachowania proksemiczne pedagogów.

W badaniu szkoły uznaję punkt widzenia interakcjonistów z precyzją odsłaniających sens jednostkowych i społecznych sytuacji. Interakcja społeczna, będąca elementem definiowanej sytuacji, rozumiana jest jako interakcja symboliczna, czyli samoistny proces twórczy, dzięki któremu życie grupowe nabiera cech rozwijającego się

procesu, otwartego na ciągle redefiniowanie sytuacji. Ludzie, co podkreśla H. Blumer, *działają wobec sytuacji, nie wobec kultury* (1984, s. 83).

Owo (re)definiowanie sytuacji może okazać się dla badacza jedyną drogą do poznania kultury szkoły rozwijającej się na podłożu znaczeń podzielanych przez daną grupę społeczną (uczniów, nauczycieli, rodziców). Nowi członkowie tej społeczności, aby odnaleźć w niej swoje miejsce, muszą również odkryć ich istnienie. Jeżeli uczniowie przyswoją system znaczeń składających się na kulturę ich szkoły – będzie to ich *szkoła, dobra czy zła, ale jedyna w swoim rodzaju* (Shipman 1968, s. 25).

Osadzając swoje badania w perspektywie symbolicznego interakcjonizmu, który jest bazą teoretyczną brytyjskiej etnografii edukacyjnej, mam nadzieję odkryć, choćby noszące znamiona stałości, mechanizmy definiowania sytuacji przez uczestników szkolnych interakcji. Szkoła jawi się w tym kontekście jako przestrzeń konfrontacji różnych kultur, ich ścierania się i lokalnego krystalizowania się. W szerokim ujęciu „kultura szkoły” kształtuje relacje między członkami szkolnej społeczności. Jest zatem pojęciem opisowym, które dotyczyć może wielu różnych elementów organizacji życia w instytucji. Dodatkowym kryterium kategoryzacji mogą być funkcje wydzielonych przestrzennie pomieszczeń, np. klasa szkolna, toaleta dla uczniów, gabinet dyrektora czy właśnie pokój nauczycielski, ku któremu skierowałam swoje zainteresowania.

Analiza różnorodności zjawisk składających się na „kulturę szkoły” (przypisanych choćby tylko do któregoś z tych miejsc) uwidacznia potrzebę wyboru koncepcji teoretycznej, w ramach której będzie można interpretować zebrany materiał empiryczny. Jedną z możliwych teoretycznych opcji jest teoria światów społecznych, która wyłoniła się w toku badania, co spróbuję pokazać, przedstawiając następujące po sobie etapy analizy uzyskanych danych.

Uwagi metodologiczne

Planując badania, na plan pierwszy wysunęłam zagadnienie właściwości społeczno-kulturowego wnętrza szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. W płaszczyźnie metodologicznej chęć wyeksponowania kontekstowego uwikłania edukacji osadziła problematykę badawczą w nurcie badań jakościowych, co umożliwiło identyfikację, nazywanie i opis zjawisk w miarę jak one się wyłaniały. Podjęcie tematu badawczego wynikało z następujących konstatacji i przesłanek:

- nieliczne badania dotyczące codzienności w pokoju nauczycielskim;
- przekonanie o zasadności interdyscyplinarnego potraktowania tematu ze względu na możliwość wypracowania odpowiednich narzędzi pojęciowych dla badań pedagogicznych, otwierających przed nimi szansę pełniejszego wykorzystania dorobku nauk społecznych;

- brak rozpraw teoretycznych podejmujących wskazany problem;
- moje osobiste zainteresowania i fascynacje ukrytymi wymiarami szkolnej rzeczywistości oraz badaniami terenowymi.

W świetle tak zarysowanego przedmiotu zainteresowań nakreślone zostało rozległe pole problemowe: w jaki sposób nauczyciele gimnazjum i liceum ogólnokształcącego partycypują w kulturze szkoły, odzwierciedlającej się w sposobie spędzania przerw w pokoju nauczycielskim? Po wstępnych badaniach zawężono przedmiotowy obszar analiz i sprofilowano go pod kątem zagadnień najczęściej sygnalizowanych przez pedagogów, które przyjęły ostatecznie postać kilku pytań badawczych, wyłaniających się na kolejnych etapach badań (zamieszczonych w artykule w kolejności, w jakiej pojawiały się w trakcie badania).

Metodologicznym kluczem do zbudowania projektu badawczego o kulturowym wymiarze przestrzeni pokoju nauczycielskiego, obserwowanej przez wizjer nauk społecznych, była metoda etnograficzna w szerokim sensie tego terminu, tak jak definiują ją M. Hammersley i P. Atkinson (2000):

W naszym rozumieniu termin ten odnosi się głównie do konkretnej metody albo zestawu metod. W swojej najbardziej charakterystycznej formie wymagają one od etnografa uczestniczenia, jawnego bądź ukrytego w codziennym życiu ludzi przez dłuższy okres, obserwowania biegu zdarzeń, słuchania rozmów, zadawania pytań – jednym słowem wymagają zbierania wszelkich dostępnych danych, które rzucają nieco światła na kwestie będące przedmiotem badań (s. 11).

Zanim przejdę do analitycznej części rozważań, proponuję dokonać podstawowych rozstrzygnięć terminologicznych, definiując najważniejsze pojęcia. W pierwszej kolejności konieczne jest zdefiniowanie pojęcia „kultura szkoły”, które jest jednym z centralnych pojęć. Odwołując się do definicji zaproponowanej przez D. Tuohy’nego (2002), zakładam, że:

Badanie kultury szkoły zwiastuje skupienie się na wewnętrznym systemie wartości, na znaczeniu nadawanym przez jednostkę wykonywanej pracy i aspektom organizacyjnego życia w tym komunikacji, ale także na znaczeniach, wartościach i przekonaniach podzielanych z innymi członkami organizacji. W jej analizie wychodzi się poza widzialne symbole i aspekty organizacyjne i próbuje się zrozumieć założenia i wartości, z których biorą one swój kształt (s. 18).

Badając przestrzeń szkoły traktuję ją jako swoistego rodzaju mapę interakcji międzyludzkich, którą będę analizować z pomocą teorii dystansów osobniczych E. Halla (2003). Koncepcja ta opiera się na założeniu, iż podstawową zasadą związaną z podejmowaniem interakcji społecznych jest ustalanie dystansu fizycznego (nie uproszczonego jedynie do odległości) pomiędzy ich uczestnikami, co należy traktować jako regułę związaną z przebiegiem kontaktów społecznych i jakością procesów komunikacji. Dla określenia powiązanych ze sobą obserwacji i teorii, dotyczących posługi-

wania się przestrzenią jako szczególnym wytworem kultury, E. Hall wprowadził pojęcie dystansów osobniczych. Dystanse te wyodrębniane są na podstawie typów relacji i czynności, w których uczestniczą pozostający ze sobą w interakcji ludzie. Czynnikiem przesądzającym, jaki dystans obiorą ludzie, jest to, co w danym momencie do siebie czują, nie bez znaczenia jest więc ton głosu, pozycja, sposób wykonywania czynności. Naruszenie dystansu jest kwestią indywidualną, można je określić, posługując się samym sobą jako czynnikiem kontrolującym i rejestrującym zmienność form na wejściu sensorycznym, oznaczając główne punkty postrzegania odległości. W ten sposób da się ostatecznie wyznaczyć kolejne, odrębne elementy tworzące strefy: intymną, osobniczą, społeczną i publiczną – są to jednocześnie nazwy dystansów (Hall, s. 144–162).

Przebieg i charakterystyka badań

Etap pierwszy

Do przeprowadzenia części badań zaprosiłam studentów (w ramach przedmiotu *Metodologia Badań Społecznych* – I rok UM Pedagogiki w US). Celem tych zajęć było utrwalenie wiedzy o etapach procesu badawczego oraz nauczanie studentów posługiwania się technikami jakościowymi. Po przygotowaniu polegającym na studiowaniu i przedyskutowaniu teorii (na podstawie przedstawionej listy lektur), omówieniu celów i etapów zamierzenia badawczego studenci przystąpili do badań terenowych. Młodzi badacze (pracujący zawsze w parach) obserwowali nauczycieli podczas dwóch najdłuższych przerw międzylekcyjnych (20 i 25 minut) w 10 pokojach nauczycielskich sześciu liceów i gimnazjów. Zdecydowałam się nie podawać (w wielu przypadkach także na wyraźną prośbę dyrektorów), w której konkretnie szkole jest opisywany pokój.

Zarysowany został ogólny temat badania: kultura spędzania przerw przez nauczycieli w pokoju nauczycielskim. Na początku studenci otrzymali bardzo ogólną dyspozycję do obserwacji dotyczącą opisanego podejmowanych przez grono pedagogiczne interakcji.

W pierwszym etapie wyłoniono trzy grupy nauczycieli: inicjujących interakcje, podejmujących zainicjowaną rozmowę i skupionych na własnych czynnościach. Po przestudiowaniu sprawozdań z obserwacji okazało się, że interakcje w pokoju nauczycielskim mają dwojaki charakter: pedagogzy podejmują interakcję z innymi „pracownikami szkoły” (także dyrektorem szkoły, szkolnym pedagogiem i odwiedzającym szkołę dzielnicowym) oraz uczniami i rodzicami pojawiającymi się w pokoju nauczycielskim.

Analizy danych dokonywano w czasie dyskusji grupowych studentów wspólnie z prowadzącą zajęcia z metodologii. Wygenerowano, w trakcie pracy grupowej, kategorie: „interakcji nauczycieli” oraz „komunikacji nauczycieli”. Podjęto decyzję o przyjrzeniu się tym kategoriom bliżej i przeanalizowaniu, kto, gdzie i z kim się komunikuje oraz w jaki sposób i czego ta komunikacja dotyczy.

Najczęstszą formą komunikacji była „komunikacja codzienna”, czyli rodzaj komunikacji społecznej, w której wymiana informacji następuje w bezpośrednim kontakcie pomiędzy kilkoma osobami, których dystans między sobą jest niewielki. Łączy ona rozstrzyganie pewnych spraw, podobne problemy i sytuacje, w których uczestniczą, związane z codziennością tych jednostek. Komunikacja ta pełni funkcję informacyjno-organizatorską (Retter 2005, s. 14–15).

Po wykonaniu obserwacji uczestniczących okazało się, że komunikacja z innymi członkami grona pedagogicznego miała częściej „charakter towarzyski” niż „charakter formalny”, ta zaś podejmowana z uczniami i rodzicami tylko „charakter formalny”. Co więcej uczniowie i rodzice pojawiający się w drzwiach pokoju nauczycielskiego, zawsze byli zapraszani do dokończenia rozmowy na szkolnym korytarzu.

Zaobserwowano również „utrudnienia w komunikacji”. Podejmowane rozmowy między nauczycielami często były urywane w pół zdania, towarzyszył im niejednokrotnie pośpiech i zdenerwowanie, pojawiały się komunikaty typu: *porozmawiamy później, dokończymy na następnej przerwie, muszę lecieć, zwariować można z tym hałasem, czego oni ode mnie znowu chcą, nawet zjeść nie można* (dwa ostatnie komentarze pojawiły się w momencie wywołania nauczyciela przez uczniów oczekujących na korytarzu).

Wyraźna okazała się tendencja do zamykania dialogu poprzez akcentowanie przekonań, iż przerwa to nie jest czas na rozmowy zawodowe. Oprócz strategii argumentacyjnych przyczyniających się do zamykania komunikacji znaleziono też takie, których celem było odłożenie problemu w czasie. Ponadto argumentacja i słownictwo zamykające komunikację wzmacniane było elementami metaforycznymi, np. walki (*trzeba walczyć o chwilę spokoju*). Można mówić o specyficznym języku wysyłanych komunikatów (zarówno w komunikacji „formalnej”, jak i „towarzyskiej”). Nauczyciele ujawniali skłonność do wartościowania sposobu zachowania uczniów, ich osiągnięć i porażek dydaktyczno-wychowawczych, kontaktów z rodzicami.

W miejscu takim jak pokój nauczycielski znajduje się zawsze dużo osób mówiących jednocześnie. Sygnalizowane często zastrzeżenia co do jakości podejmowanych rozmów wynikały też z faktu, że nadawca nie zawsze był świadomy, co naprawdę przekazuje swojemu odbiorcy, i w wyniku tego może zostać rozczerowany sposobem reagowania odbiorcy na przekazywane mu komunikaty.

Utrudnieniom w podejmowaniu interakcji poświęcono więcej uwagi w kolejnym etapie badań. Ukierunkowano je kilkoma pytaniami o sygnalizowane trudności we wzajemnym porozumiewaniu się: w jakich kontekstach interakcyjnych zjawisko to się

pojawia? Jakie warunki są przyczynowe, a jakie interweniujące, które decydują o wystąpieniu tego zjawiska? By odpowiedzieć na te pytania, zaczęliśmy szczegółowe obserwacje, wywiady swobodne i narracyjne na temat: co można by zmienić w pokoju nauczycielskim, aby ułatwić wzajemną komunikację?

Nauczyciele opowiadając o odczuwanych trudnościach, znacznie chętniej posługiwali się terminem „utrudnienia” niż „bariery” komunikacyjne. W istocie jednak sygnalizowane przez nich przyczyny zaburzonej komunikacji składały się na opis barier komunikacyjnych. Wynikały one z różnicy poglądów osób rozmawiających, z napięcia emocjonalnego między nimi, czy też nieprawidłowej interpretacji przekazywanych wzajemnie komunikatów zarówno w sferze werbalnej, jak i niewerbalnej (Nęcki 2006). W tej grupie utrudnień znalazły się też zakłócenia osobowościowe, sztuczne języki, bariery formalne i społeczno-kulturowe (Golka 2008). Na tym etapie badań wydawało się, że głównym tematem badawczym jest: komunikacyjny aspekt kultury spędzania przerw przez nauczycieli.

Etap drugi

Podstawowym celem realizowanych w tej części czynności badawczych było zebranie informacji pozwalających na wskazanie i nazwanie wykorzystywanych w interakcjach rodzajów dystansów osobniczych oraz scharakteryzowanie sposobu funkcjonowania nauczycieli. Notatki z badań dotyczące zachowania obserwowanej grupy były kodowane zgodnie z opracowanym, w pierwszej części badań, systemem klasyfikacji (matryca postrzeżeniowa – tab. 1). W ramach każdego systemu klasyfikacyjnego rejestrowane były interakcje społeczne powstające między osobami wchodzącymi w kolejne rodzaje dystansów. Po kilku lekcjach następowało cykliczne redefiniowanie kategorii stosowanych do obserwacji.

Postanowiono wykorzystać kolejne metody rekonstruujące inne aspekty komunikacji, w tym wymiar potocznej wiedzy w postaci podzielanych powszechnie opinii (metoda sondażowa – wywiad kwestionariuszowy). Wyniki uzyskane z badań ilościowych dostarczyły argumentów przemawiających za potrzebą uwzględnienia parametrów przestrzennych szkolnych pomieszczeń.

Ponad połowa respondentów odpowiadając na pytanie o przyczyny trudności w komunikacji, wskazywała na zatłoczenie i hałas panujący w szkole, także w pokoju nauczycielskim. W opisie odczuwanego dyskomfortu sięgano po sformułowanie *prze-dostawanie się do sal lekcyjnych*, odnosząc się w ten sposób do wadliwej przestrzennej aranżacji pomieszczeń w szkole lub wprost *uciążliwą ciasnotę*. I chociaż nie mówiono wprost o problemach z zachowaniem właściwych dystansów w szkolnych interakcjach, to właśnie problem komunikacji proksemicznej okazał się jednym z najczęściej sygnalizowanych zagadnień.

W opisie procesów komunikacji podkreśla się znaczenie posiadania małego, ale własnego terytorium. Poczucie kontroli nad tym terytorium daje człowiekowi pewność bardzo ważną w sferze podejmowanych interakcji. Intruza możemy ukarać usunięciem z naszej przestrzeni, jednocześnie na własnym terytorium możemy zachowywać się, jak chcemy, podejmować lub zrywać dialog, ponieważ to my ustalamy reguły (Leathers 2007, s. 122–124).

Jednym ze sposobów zawłaszczania przestrzeni jest wypracowanie zwyczaju zajmowania tych samych miejsc w różnych pomieszczeniach. Własne miejsce przy stole w pokoju nauczycielskim to specyficzne terytorium wielu pedagogów. Okazało się, że dla znacznej liczby badanych osób fizyczne posiadanie tego obszaru jest bardzo istotne. Pedagodzy posługiwali się osobistymi znacznikami, wypracowanymi regułami i rytuałami (pozostawianie na cały dzień gazet, książek, kubka z kawą, etui z okularami i innych rzeczy osobistych). Każdy posiadacz takiego miejsca dążył do tego, aby regulować społeczne interakcje na terytorium postrzeganym jako własne, dbając o nieprzekraczanie dystansu intymnego. Istotnym problemem wydała się umiejętność wzajemnego komunikowania reguł korzystania z zajmowanej wspólnie przestrzeni w poszczególnych dystansach, trudna wydawała się zwłaszcza kwestia poszanowania niewidzialnych granic. Duża grupa nauczycieli chroniąc własne terytorium, skupiała się na wykonywaniu prostych czynności (w kilku przypadkach były to też robótki ręczne), i nie wykazywała przez całą przerwę potrzeby nawiązywania kontaktu z innymi.

Funkcjonowanie w dystansie społecznym najczęściej związane było z prowadzeniem rozmów zawodowych czy przebywaniem w okolicy schowków na dzienniki oraz osobistych szafek nauczycieli. Istotna we wzajemnej komunikacji i organizacji pracy była też tablica ogłoszeń. Pojawiające się na niej informacje ogniskowały uwagę pedagogów i prowokowały ich do zmniejszania dystansów osobniczych. W pokojach nauczycielskich było też swego rodzaju zaplecze socjalne, czyli zlew i kącik do przyrządzania ciepłych napojów, sąsiadujący zwykle z kserokopiarką. Jednym z podstawowych problemów dnia codziennego był problem z zapychającym się zlewem (w sześciu z dziesięciu szkół), powodujący wiele napięć. Ruch panujący w tym miejscu obfitował w dużą ilość komunikatów niewerbalnych, związanych z nieuniknionym dotykiem, wymianą spojrzeń, czyli zaburzeniem poszczególnych dystansów. Trudno mówić o różnorodności interakcji w mało zróżnicowanej przestrzeni pokoju dla nauczycieli. Jedynie w trzech szkołach wygospodarowano w tym miejscu przestrzeń na biblioteczkę lub regał na książki i czasopisma.

W toku przeprowadzanych wywiadów powracał wątek swoistej deprywacji nauczycieli w kontekście możliwości ich oddziaływania na jakość odpoczynku podczas przerw. Przewijający się w wypowiedziach brak dogodnych warunków wydaje się potwierdzać obserwację, iż nie są oni przekonani co do możliwie szybkiej zmiany w tym zakresie. Poza obszarem dyskusji pozostaje kwestia bezpieczeństwa uczniów i poważne problemy wychowawcze w poszczególnych placówkach, na które należy zareagować natychmiast, nawet kosztem przerwy.

Stopniowa analiza materiałów pozwoliła na postawienie hipotezy, że mamy do czynienia ze zjawiskiem „udomowiania” przestrzeni pokoju nauczycielskiego przez pedagogów. Były to twierdzenia oparte na obserwacji działań poszczególnych nauczycieli mających swoje stałe miejsce lub artykułujących potrzebę posiadania *własnego miejsca do odpoczynku, do posiedzenia w spokoju, do spokojnego przeczytania gazety* (73% respondentów).

W pokoju nauczycielskim, tak jak w klasach czy salach lekcyjnych, pedagodzy także pracują. Z badań wynika, że chcieliby, aby był on głównie miejscem ich odpoczynku między lekcjami, *spędzania okienek*, a nawet miejscem zwierzeń, przeżywania emocji osobistych. Prawdopodobnie dlatego uczeń pojawiający się w tym miejscu postrzegany jest jako intruz, który stara się poznać zakulisowe życie swoich wychowawców.

W jednej ze szkół zamontowano na zewnątrz drzwi pokoju nauczycielskiego gałkę. Niedomykane przypadkowo drzwi stały się niemalże obiektem szturmów uczniów wykorzystujących tę sytuację i stosujących strategię „stopa między drzwi”, wymuszając na wychowawcach pojawienie się na korytarzu. Co interesujące, standardowe drzwi z klamką w innych szkołach nie były tak często oblegane przez młodzież. Na pytanie o powód takich rozwiązań architektonicznych odpowiadano, że uczniom raczej nie wolno przebywać w pokoju nauczycielskim. Nauczyciele argumentowali to głównie potrzebą ochrony dzienników, danych osobowych i rzeczy osobistych znajdujących się w szafkach.

O istnieniu granic i wydłużaniu dystansów osobniczych przekonuje też fotografia kartki z informacją widoczną na drzwiach pokoju nauczycielskiego.



Fot. 1. Informacja zamieszczona na drzwiach pokoju nauczycielskiego.

Źródło: badania własne

Wywieszona kartka przywodzi na myśl symbolikę progu, którego przekraczaniu towarzyszą rozmaite zwyczaje, obrzędy, rytuały. M. Eliade (1970) przypomina, że na progu składa się pokłon, bije czołem. Próg ma swoich strażników, bogów i duchy, które bronią wejścia zarówno przed złośliwością ludzką, jak i przed potęgami demonów.

W teorii komunikacji proksemicznej zabieg ten zdecydowanie wydłuża dystans osobniczy. Dystanse osobnicze na ogół nie są przez ludzi zupełnie uświadomione, dlatego funkcjonowanie w ich obrębie nie zostało wyraźnie skodyfikowane. Brak zrozumienia dla ich ważności skutkuje poważnymi problemami w relacjach interpersonalnych, widocznych zwłaszcza w utrudnieniach komunikacyjnych (Hall 2003). Nauczyciele biorący udział w badaniu sugerowali, że w pokoju nauczycielskim mieliby czasami ochotę pobyć w dystansie intymnym lub osobistym z wybranymi osobami, do których uczniowie raczej nie należą. Wielu z nich ponownie sygnalizowało potrzebę posiadania *własnego kąta*.

Etap trzeci

Ostatecznie postanowiono za pomocą badań sondażowych z użyciem kwestionariusza ankiety zobaczyć, jak powszechna w sensie ilościowym jest praktyka prywatyzacji instytucjonalnej przestrzeni pokoju nauczycielskiego i za pomocą jakich uświadamianych przez grono pedagogiczne środków to się dokonuje. Czy mamy rzeczywiście do czynienia z praktykami poszukiwania własnego miejsca?

Badania wykonano w Szczecinie pomiędzy marcem i czerwcem 2010 roku na próbie 94 osób (43 nauczycieli liceów i 51 nauczycieli gimnazjów). Pytania kwestionariusza zostały skonstruowane po kilku miesiącach intensywnych jakościowych badań terenowych i były oparte na kategoriach w nich wygenerowanych.

Po przeprowadzeniu badań okazało się, że rzeczywiście mamy do czynienia z potrzebą odnajdywania *swego miejsca, kąta* w przestrzeni szkoły. Komunikacja proksemiczna miała charakter komunikacji pośredniej i bezpośredniej pomiędzy pedagogami. Wykazano, iż praktyki zawłaszczania przestrzeni mają służyć relaksowi i odpoczynkowi i zaspokajać potrzebę izolacji bądź afiliacji. Zróżnicowanie odpowiedzi według zmienionych metryczkowych było minimalne. Nauczyciele z gimnazjów częściej postrzegali przestrzeń szkoły w kategoriach utrudniających codzienne funkcjonowanie, częściej byli wywoływani z pokoju nauczycielskiego niż ich koledzy z liceów. Różnica ta jest jednak niewielka. Inną zmienną słabo oddziaływającą na zróżnicowanie odpowiedzi była zmienna „prowadzenie kół zainteresowań dla uczniów”. Tego rodzaju zaangażowanie nauczycieli w pozalekcyjne działania dydaktyczno-wychowawcze osłabia potrzebę izolacji oraz zmniejsza przywiązanie do własnego miejsca w pokoju nauczycielskim. Natomiast zmienna staż pracy oddziaływała znacząco na zróżnicowanie opinii i zachowania proksemiczne wieloletnich nauczycieli.

Na podstawie wyników tego etapu badań można stwierdzić, że im dłuższy okres pracy w oświacie, tym większa tendencja do udomawiania przestrzeni i izolowania się w niej, choć też nie we wszystkich przypadkach i aspektach. Podobnie liczba lat pracowanych w szkole jest wprost proporcjonalna do negatywnej oceny możliwości wypracowania bezkolizyjnych reguł wspólnego korzystania z przestrzeni szkoły przez całą społeczność gimnazjum czy liceum. Można to częściowo wyjaśnić mniejszą potrzebą wprowadzania zmian w katalog wypracowanych już zwyczajów i rytuałów.

Wydaje się, że hipoteza o udomawianiu przestrzeni pokoju nauczycielskiego przez pedagogów znajduje swoje dalsze potwierdzenie. Świadczą o tym nie tylko zachowania werbalnie. Na podstawie wywiadów i obserwacji uczestniczących oraz badań ilościowych stwierdzono istnienie pewnych reguł gospodarowania przestrzenią w interakcjach społecznych w pokojach nauczycielskich. Pozostało jednak pytanie, jak konkretnie reguły te są budowane?

Dane z badań były zaledwie relacjami o interakcjach i cechowała je powierzchowność. Co istotne, dotyczyły głównie uświadamianego wymiaru interakcji i opinii o tychże interakcjach. Otrzymano także kolejne informacje o problemie bliskości przestrzennej spowodowanej ciasnotą. Jednak na temat tego, jak bezpośredni fizyczny kontakt wygląda (za pomocą jakich środków niewerbalnych jest konstruowany), nie zebrano wystarczającej ilości danych empirycznych. Przypadkowe obserwacje pozwalały na pogłębienie pewnych intuicji. Przypuszczano, że wiele aspektów interakcji nie jest uświadamianych, uwaga ta dotyczy zwłaszcza mimowolnych, ale znaczących gestów. Główne działanie, tzn. odpoczynek, jest obudowane działaniami towarzyszącymi typu wspólne przebywanie w pokoju, wspólne posiłki, słuchanie radia. Działania towarzyszące związane są z komunikacją niewerbalną (wpatrywanie, spoglądanie, pochrząkiwanie).

Ostateczne potwierdzenie tej hipotezy byłoby możliwe dzięki triangulacji metodologicznej i triangulacji danych dokonanej za pomocą technik badawczych stosowanych w etnografii wizualnej, którą zaplanowano na kolejny rok badań.

Odkrywanie społecznego świata pokoi nauczycielskich – perspektywa teoretyczna

W początkowej fazie badań wygenerowano matrycę postrzegania przestrzeni pokoju nauczycielskiego przez pedagogów, opartą na języku opisu badanego świata, który to język dostarczył kategorii interpretacji tego świata. W pewnym momencie zauważono, że matryca może być także używana w szerszym niż instytucjonalny kontekst szkoły. Okazało się, że ona sama i zdefiniowane przez nią perspektywy wyznaczają pewne pozycje i stanowiska badanych osób, w różnego rodzaju stanowiskach

i poglądach na temat gospodarowania przez nich przestrzenią w ogóle. To stwierdzenie i obserwacja użycia matrycy w różnych kontekstach dały asumpt do tego, by skonstruować z pojęcia „społecznych światów”. Wykorzystywana matryca z czasem ewoluowała. Składała się początkowo z dwóch opozycyjnych potrzeb nauczycieli związanych ze sposobem spędzania przerwy, a mianowicie „izolacji” i „afiliacji”. Czasami były one używane przemiennie przez tego samego człowieka tylko w różnych sytuacjach, wobec tego samej osoby i/lub wobec różnych osób.

Tabela 1. Matryca postrzeżeniowa nauczycieli w pokoju nauczycielskim

Rodzaje interakcji nauczycieli	Rodzaje komunikacji nauczycieli	Funkcje komunikacji	Drożność komunikacji	Dystanse osobnicze	Język	Rezultat – zaspokojenie potrzeb
Konfrontacyjna	formalna	kontrolowanie i motywowanie	występowanie blokad komunikacyjnych	społeczny oraz publiczny	metaforyzacja języka, np. metafory walki	izolacja
Kooperacyjna	towarzyska	tworzenie i wzmacnianie więzi	otwarty dialog (swobodny przepływ argumentacji)	intymny oraz indywidualny	formy ekspresywne języka: śmiech	afiliacja
Konfrontacyjno-kooperacyjne	codzienna	informacyjno-organizatorskie	wymiana często niespójnych informacji	społeczny	instrumentalny	pozyskiwanie informacji

Źródło: badania własne.

Pojęcie „społecznego świata” stało się z czasem centralną kategorią analizy materiału empirycznego pozyskanego w toku prezentowanych tu badań.

Pierwszy raz jego użycie odnotowano w 1932 roku w pracy P. Cresseya, wywodzącego się ze szkoły chicagowskiej, zatytułowanej *The Taxi Dane Hall*. Postawiono w niej tezę, że żaden świat społeczny nie występuje bez związku z innym światami społecznymi, które czasami tylko graniczą ze sobą, ale innym razem już się przecinają, a nawet współpracują. A. Strauss (1978; 1982), przywoływany wielokrotnie w literaturze jako badacz i twórca ogólnej i formalnej teorii światów społecznych, dowodził, że społeczny świat obejmuje grupy realizujące określone rodzaje działalności skierowane na osiąganie swoich celów i tworzące wspólne ideologie odnoszące się do ich działalności. *Społeczny świat jest zatem społecznie wyraźnie wyodrębnioną formą działania zbiorowego* (Strauss 1993, s. 223). Użyteczność wykorzystania tej teorii w kontekście prezentowanych badań znajduje jeszcze kilka uzasadnień. H. Blumer opisując sposób powstawania światów społecznych, akcentował proces ich *wyłaniania się z interakcji symbolicznej* (2007, s. 12).

W badanych szkołach odnotowaliśmy wiele różnorodnych interakcji symbolicznych, a zatem mieliśmy do czynienia z odmiennymi, mimo widocznych podobieństw, światami społecznymi pokoi nauczycielskich. Ludzie żyją oczywiście jednocześnie

w wielu społecznych światach i uczestniczą w wielu kanałach komunikacyjnych. Mogą zatem działać jednocześnie w świecie mody (nauczyciele plastyki projektujący zawodowo odzież), świecie muzyki (nauczyciele wychowania muzycznego grający zarobkowo w różnych zespołach muzycznych), świecie biznesu (nauczyciele pracujący jako przedstawiciele Avon). Uczestnicy społecznych światów biorą udział w życiu nawet luźniej powiązanych światów specjalnych zainteresowań, np. świecie sympatyków określonego serialu. Ze społecznego świata można wyjść lub przyłączyć się do niego. Każdy społeczny świat jest zatem pewnym kulturowym obszarem, który jest ustanawiany przez granice efektywnej komunikacji, będącymi jednocześnie granicami świata społecznego (Shibutani 1955, s. 566).

Określony system komunikacji w pokoju nauczycielskim wytwarza pewien specyficzny język. W języku tym znajduje się również wiele formacji ekspresywnych, wyrażających określone postawy pedagogów do siebie nawzajem i do uczniów. Jest to pewne uniwersum języka, które pokazuje to, co wyróżnia dany świat z innych światów, a także wytwarza symboliczną barierę i granicę społecznego świata. Język nauczycieli jest nasycony znaczeniami moralnymi. W każdym społecznym świecie występują specjalne normy, wartości, hierarchia pozycji (Strauss 1993, s. 269–273), które w przypadku opisywanego badania łączą się z gospodarowaniem przestrzenią. Społeczny świat pokoju nauczycielskiego uzasadnia racje swego istnienia.

Funkcjonowanie w nim wiąże się z dystansowaniem się do innych światów (świata społecznego sal lekcyjnych) lub ich części, budowaniem systemu argumentacji, by podkreślić autentyczność społecznego świata, ustanawianiem standardów działania, ustanawianiem granic społecznego świata bądź ich zmianą (tamże, s. 217).

Społeczny świat dostarcza również osobom w nim uczestniczącym określonej perspektywy poznawczej, za pomocą której definiują one sytuacje. Jak dowiodły prezentowane badania, świat każdej szkoły to odrębny społeczny świat, ze swoimi własnymi sposobami działania, myślenia i mówienia. Społeczny świat zaspokaja potrzeby swoich uczestników lub tego nie czyni. Istotną cechą świata społecznego jest jego społeczna struktura, a także specyficzny język. I co ważne z perspektywy prezentowanego artykułu, świat społeczny posiada miejsca, w których działanie to jest zorganizowane. Do takich miejsc należy nauczycielski pokój.

Wnioski

W badaniach etnograficznych istnieje duży potencjał odkrywania nowych zjawisk lub lepszego zrozumienia tych już zbadanych. Często badacz dociera do zjawisk jeszcze nie przeanalizowanych, które pojawiają się przy okazji badania wybranego wcześniej zjawiska. Analityk posługujący się etnografią doskonali zatem umiejętność znaj-

dowania nowych źródeł danych. Kluczowym wyzwaniem wydaje się dotarcie do właściwych informatorów i nawiązanie z nimi dobrych relacji. Kolejną istotną kwestią jest otwartość na popełnione błędy, ich przyczyny bowiem również mogą być godne analizy – jako pewien rodzaj danych empirycznych. Niezaplanowane, przypadkowe zdarzenia umożliwiają często nową conceptualizację jakiegoś problemu. Raport etnograficzny przypomina opowieść dokumentującą końcowe wnioski z badań. Nowy raport jest kolejną opowieścią.

Wyróżnienie kultury pokoju nauczycielskiego jest swoistą metaforą możliwą do utrzymania przy zaistnieniu pewnych warunków wówczas, gdy o zamierzonych rezultatach uregulowanych kulturowo czynności zdecydujemy się wypowiadać w odwołaniu do *implicite* gospodarowania przestrzenią oraz jakości komunikacji.

Zgodnie z pytaniami badawczymi sformułowanymi na kolejnych etapach badań, analizując kulturę współbycia użytkowników pokoju nauczycielskiego, poszukiwano takich elementów, które przyczyniają się zarówno do otwarcia, jak i zamknięcia komunikacji między pedagogami oraz pedagogami i uczniami. W tej pierwszej sytuacji rozmówcy nastawieni byli względem siebie w sposób kooperacyjny, niekiedy tylko konfrontacyjnie, w drugiej zaś – konfrontacyjnie. Tylko osoby należące do społecznego świata pokoju nauczycielskiego mogły liczyć na komunikaty otwierające się na innych rozmówców i byli traktowani jako partnerzy w równorzędnym dialogu. Pojawiały się niejednokrotnie sformułowania wskazujące na brak możliwości dojścia do porozumienia, czasem nawet dyskredytujące rozmówcę/ucznia. W kontekście zagospodarowania przestrzeni można mówić o traktowaniu tego świata społecznego w kategoriach binarnych: my/oni, moja/twoja, nasza/wasza. Tylko wówczas, gdy rozmówca traktowany był na zasadach partnerskich, następował swobodny przepływ argumentacji i ulokowanie go w dystansie intymnym lub indywidualnym. Co godne odnotowania, argumentacja i słownictwo zamykające komunikację wzmocnione zostały elementami metaforycznymi, zawierającymi silny ładunek emocjonalny. Oprócz metafor pedagogzy wykorzystywali też symbole. Za przenoszącą istotę problematyki gospodarowania przestrzenią w symboliczny wymiar, można uznać gałkę w drzwiach pokoju nauczycielskiego zamiast klamki. Kluczem do symbolicznej przemiany wielowymiarowej przestrzeni edukacyjnej w przyjazną nauczycielowi przestrzeń okazała się potrzeba posiadania własnego miejsca i możliwość realizacji w nim na przemian potrzeby izolacji i afiliacji.

Zakończenie

W naukach o wychowaniu eksploracja kultury szkoły rzadko służy tylko celom poznawczym, najczęściej sprowadza się do wyselekcjonowania tych obszarów dzia-

łałości szkoły, w których poszukuje się prawidłowości odnoszących się do praktyki edukacyjnej. W tym tonie pozwolę sobie na skromną końcową konkluzję odnoszącą się do zaprezentowanych wyników badań.

W każdej instytucji, także edukacyjnej, nieustannie toczy się gra o przestrzeń, jej użytkownicy bez przerwy ją dzielą i hierarchizują, o czym nieraz przekonaliśmy się podczas badań. Niektóre z granic mają charakter formalny, zamykają wstęp na teren znajdujący się w czymś władaniu. Inne są mniej wyraźne, bo wytyczone w czasie symbolicznych procesów segregacji, noszących niejednokrotnie znamiona symbolicznej przemocy. Odsłanianie symbolicznej strony procesów edukacyjnych wiąże się zatem z przyjęciem wielu założeń, takich jak to, że granice uczniowskich terytoriów w szkole wymykają się dosłowności szkolnych drzwi, tkwiąc często w ich emocjach (Nowotniak 2002, 2006).

A. Bańka (1997) podkreśla, że architekturą jest to, co stanowi odbicie ładu psychicznego. Architektura musi posiadać czytelną strukturę z wbudowanym sensem: celem, planem i rozpoznawalną intencją. Utrata w architekturze ładu psychicznego uwidacznia się w kryzysie użytkowania architektury, czyli w zaniku lub nierozpoznawalności „intencji” jej kolejnych podziałów.

Gospodarowanie przestrzenią instytucji edukacyjnych, choć coraz sprawniejsze, nadal w wielu przypadkach pozostaje „pedagogiczną niedolą”. Przywołam tu chociażby sytuację rodzica wyczekującego na szkolnych korytarzach albo pod pokojem nauczycielskim. Zgodność symbolicznych uniwersów społeczności szkolnej z oficjalnym modelem kultury symbolicznej, odzwierciedlającym się w sposobie organizacji procesu wychowania i nauczania w szkole, wydaje się jednym z warunków osiągania zamierzonych celów kształcenia. Potrzeba badania efektów i warunków realizacji tych złożonych procesów kulturowych mogłaby stać się przesłanką inicjowania interdyscyplinarnych projektów badawczych poświęconych polskiej szkole.

Bibliografia

- BAŃKA A., 1997, *Architektura psychologicznej przestrzeni życia: behawioralne podstawy projektowania*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- BLUMER H., 2007, *Interakcjonizm społeczny. Perspektywa i metoda*, przeł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- ELIADE M., 1970, *Sacrum – mit, historia*, przeł. A. Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- GOLKA M., 2008, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- HALL E., 2003, *Ukryty wymiar*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- HAMMERSLEY M., ATKINSON P., 2000, *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- KONECKI K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- LEATHERS D., 2007, *Komunikacja niewerbalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MEIGHAN R., 1993, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- NĘCKI Z., 2006, *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- NOWOTNIAK J., 2003, *Kulturowy wymiar gospodarowania przestrzenią szkoły – obrazy i urojenia*, *Rocznik Pedagogiczny*, 26.
- NOWOTNIAK J., 2006, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Wydawnictwo Print Group, Szczecin.
- RETTETTER H., 2005, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- SCHULZ R., 1992, *Szkoła: instytucja, system i rozwój*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń.
- SHIBUTANI T., 1955, *Reference Groups as Perspectives*, *American Journal of Sociology*, (LX)60.
- SHIPMAN M.D., 1968, *The Sociology of the School*, Longmans, London.
- STRAUSS A.L., 1978, *A social world perspective*, [in:] N. Denzin (red.), *Studies in Symbolic Interaction*, JAI Press, Greenwich, CT, Vol. 1.
- STRAUSS A.L., 1982, *Social World and Legitimation Processes*, [in:] *Studies in Symbolic Interaction*, JAI Press, Greenwich, CT, Vol. 4.
- STRAUSS A.L., 1993, *Continual Permutations of Action*, Adline de Gruyter, New York.
- TUOHY D., 2002, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WALLER W., 1965, *The Sociology of Teaching*, Wiley, New York, London, Sydney.