

Monika Wojtczak

Uniwersytet Łódzki

Niewidzialne elementy społecznej przestrzeni szkoły – wybrane stanowiska

Invisible elements of the social space of school – selected perspectives

ABSTRACT: This article is the result of the author's search for such a research category that will make it possible to show the multidimensionality, complexity and enigmatic nature of the social space of school and especially those elements that are hidden and invisible to the naked eye. The first part of the article is an attempt to show some examples of the scientific research for hidden, non-obvious elements of the school space. The author cites studies focusing on the analysis of school climate, its organizational culture and the hidden curriculum. The second part of the text is a proposal of a juxtaposition and simultaneous search for relationships between the concepts of "social space," "invisible environment" and "a symbolic institution," which seem to provide the fullest view of what is concealed and invisible, and at the same time the most important in the school reality.

KEYWORDS: Space, social space of school, the invisible environment, symbolic institution.

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł jest wynikiem poszukiwania przez autorkę takiej kategorii badawczej, która umożliwi ukazanie wielowymiarowości, enigmatyczności i złożoności przestrzeni społecznej szkoły, a szczególnie tych elementów, które są ukryte, niedostrzegalne „gołym okiem”. Pierwsza część artykułu to próba pokazania wybranych przykładów poszukiwania przez badaczy ukrytych, nieoczywistych elementów przestrzeni szkoły. Autorka przytacza badania koncentrujące się na analizie klimatu szkoły, jej kultury organizacyjnej a także ukrytego programu szkoły. Druga część tekstu to propozycja zestawienia i jednoczesnego poszukiwania związków pomiędzy pojęciami: „przestrzeń społeczna”, „środowisko niewidzialne” i „instytucja symboliczna”, które to wydają się najlepiej oddawać to, co ukryte i niewidzialne a jednocześnie najbardziej istotne w szkolnej rzeczywistości.

SŁOWA KLUCZOWE: Przestrzeń społeczna szkoły, środowisko niewidzialne, instytucja symboliczna.

Odkrywanie niewidzialnych elementów przestrzeni społecznej szkoły – przegląd badań

Nawiązując do użytej w tytule kategorii „przestrzeń” daje się zauważyć, że już samo użycie tego pojęcia zakłada pewną tajemnicę i niedookreśloność. Wydaje się, że efekt enigmatyczności i rozmycia zostaje jeszcze bardziej podkreślony, kiedy odniesiemy się konkretnie do przestrzeni społecznej szkoły. A. Nalaskowski (2002, s. 8–9) chcąc zaakcentować wielowymiarowość i wieloznaczność tej właśnie przestrzeni określa ją „amalgamatem znaczeń” i porównuje do obrazu, który powstaje w procesie nakładania kolejno półprzeźroczystych warstw łączących się w całość. Efekt końcowy, czyli to, co można zobaczyć, jest uproszczony, jednolity, płaski i nie ukazuje całego bogactwa i złożoności przestrzeni. Dopiero odkrywanie, odsłanianie wzajemnie uzupełniających się warstw umożliwi dogłębne poznanie prawdziwego sensu przestrzeni szkoły. Szukając dalszych analogi można ją porównać do rosyjskich matrioszek wzajemnie się wypełniających i tworzących specyficzną całość, która, co istotne, nie jest statyczna i niezmienna; struktura ta jest ruchoma, może być przebudowywana i w różny sposób organizowana.

Wagę odkrywania ukrytych znaczeń, funkcji różnych zjawisk społecznych wyraźnie akcentuje R. Merton uznając, że *Dopóki ludzie ograniczają się do pewnych skutków (to znaczy skutków jawnych) dopóty stosunkowo łatwo przychodzi im wydawanie osądów moralnych w odniesieniu do badanych norm postępowania czy poglądów. Oceny moralne, oparte na ogół na jawnych skutkach, są bardziej spolaryzowane, biało-czarne* (Merton 2002, s. 138). Zdaniem autora ujawnianie tego, co nie należy do wiedzy powszechnie dostępnej, odkrywanie dalszych ukrytych skutków często *komplikuje obraz* (ibidem, s. 138). Zatem, można powiedzieć, że demaskowanie tego, co ukryte i nieoczywiste, pozwala na ukazanie wielorakości i złożoności zjawisk.

Podkreślając ową enigmatyczność i tajemniczość codzienności szkolnej A. Kawecki porównuje ją do „czarnej skrzynki”, w której znane były „wejście” i „wyjście”, natomiast *nieznane pozostawały procesy zachodzące w jej wnętrzu* (Kawecki 1994, s. 5). Warto zwrócić uwagę, iż porównanie to wskazuje również na hermetyczność i niedostępność, jako typowe cechy szkolnej rzeczywistości. Z kolei M. Karkowska (2005, s. 100) mówi o „drugim życiu” szkoły schowanym pod warstwą założonych celów, wydarzeń i wypowiedzi.

Autorzy podejmujący próbę zajrzenia do owej „czarnej skrzynki”, wydobywania ukrytych warstw życia szkoły, scharakteryzowania jej specyficznej, szczególnie „morfologii” (Nowotniak 2006, s. 48) wykorzystują różne kategorie ba-

dawcze. Jako przykład można przywołać pojęcia: „klimat szkoły”¹, „codziennosc szkolna”², „kultura szkoły”³ czy zapożyczona z teorii zarządzania „kultura organizacyjna szkoły” (Adrian 2011).

Poszukując analiz odnoszących się do niewidzialnych elementów przestrzeni szkoły dostępna literatura odsyła nas również do pojęcia „hidden curriculum” tłumaczonego na język polski najczęściej jako „ukryty program”⁴.

Zdaniem A. Janowskiego, to właśnie ten termin ...*otwiera okno na cały, nowy świat zjawisk (...) różnych spraw ukrytych i półukrytych, prawie intencjonalnie i całkiem nieintencjonalnie, świadomie i nieświadomie działających w obrębie szkoły* (Janowski 1995, s. 50). Należy podkreślić, że nie jest to jednak termin jednoznaczny. Zdaniem R. Meighana zestawienie słów „program” i „ukryty” powoduje pewną niejasność znaczeniową i wyraźnie widoczną sprzeczność. „Program” charakteryzuje się takimi cechami jak intencjonalność, planowość a także zewnętrznie narzucony charakter. Natomiast, jeśli chodzi o pojęcie „ukryty” pojawiają się pytania: czy to coś zostało celowo ukryte, a jeśli tak, kto i z jakiego powodu to coś ukrył (Meighan 1993, s. 72–78). Odnosząc się do poglądów R. Meighana, a także do badań innych autorów wydaje się jednak, iż sens terminu „ukryty program” polega właśnie na owej sprzeczności. W tym miejscu należy podkreślić, iż istnieje wiele różnych charakterystyk i definicji „ukrytego programu”. Przyczyną takiego stanu z jednej strony jest fakt, iż „ukryty program” analizowany jest z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, ale również to, że nie ma jednego ukrytego programu, zawsze jest on w pewnym stopniu charakterystyczny dla danego miejsca czy instytucji (Nowotniak 2012, s. 79)⁵.

¹ Analizę klimatu szkoły można odnaleźć w następujących pozycjach: M. Nowicka (2004); E. Petlák (2007); M. Kulesza (2011).

² Przykładem wykorzystania kategorii codzienności szkolnej jest pozycja: S. Krzychała, B. Zamorska (2008).

³ Kategorię kultury szkoły odnajdujemy w pracach: J. Nowotniak (2006); J. Szewczyk (2002);

⁴ W Polsce badania i analizy ukrytego programu odnajdujemy m.in. w pracach: A. Janowski (1998); H. Rylke, G. Klimowicz (1992); E. Siarkiewicz (2000), *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków; A. Nałaskowski (2002); W. Żłobicki (2002); J. Nowotniak (2002), *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin.

⁵ J. Nowotniak na podstawie badań przeprowadzonych w szkole skonstruowała następującą rozbudowaną definicję: „Program ukryty jest to powtarzalny element doświadczenia ucznia o charakterze edukacyjnym, wywołujący u niego wychowawczo ważne konsekwencje, które nie są zawarte w żadnym oficjalnie realizowanym programie nauczania i wychowania lub w innych założeniach polityki oświatowej, ani też w intencjonalnych projektach działań nauczyciela, administracji szkoły, autorów podręczników czy władz oświatowych. Ukryte programy szko-

W literaturze dotyczącej ukrytego programu jedną z kluczowych kwestii jest odpowiedź na pytanie, czy to, co ukryte zostało celowo, intencjonalnie zatajone, czy też jest pewnym nieodkrytym obszarem, wynikającym z braku wiedzy na ten temat? A. Janowski wskazuje, odwołując się do E. Vallance i J. Martin, iż owe elementy niewidoczne, niesformułowane dosłownie nie zawsze są w ten sam sposób ukryte. Z jednej strony mogą różnić się „głębokością ukrycia”, z innej mogą być rozumiane jako ukryte z premedytacją przez kogoś lub w ogóle nieznanie (Janowski 1995, s. 52). Zatem niewidoczne elementy szkolnej rzeczywistości mogą być ukryte z zamiarem zafałszowania i manipulacji lub też nieintencjonalnie.

Szukając odpowiedzi na pytanie dotyczące miejsc owego ukrycia można odnieść się do poglądów R. Meighana (1993, s. 72–78). Autor opisując szkołę jako przestrzeń nawiedzoną przez duchy: architektów, autorów książek, języka i mentalności przodków, wskazuje na elementy szkolnej rzeczywistości, w których można poszukiwać znamion „ukrytego programu”. Zatem ukryty charakter może mieć zarówno przestrzeń fizyczna szkoły, jak i język używany w szkole czy zapisany w podręcznikach. Dla porównania J. Nowotniak (2012, s. 81) poszukując przejawów „ukrytego programu” szkoły, na podstawie badań wyodrębniła trzy potencjalne obszary ich występowania, tj. obszar wiedzy szkolnej, kryteriów i sposobów oceniania oraz przestrzeni fizycznej szkoły⁶.

Cytowany już A. Nalaskowski (2002), ostatni z obszarów wymienionych przez J. Nowotniak, czyli przestrzeń fizyczną szkoły⁷, uczynił przedmiotem swoich badań. Próbuąc odsłonić jej ukryty charakter sygnalizuje, iż cechą każdej szkolnej przestrzeni jest jej specyficzne poświadczanie wynikające z nieustannych zmaganiań *...pomiędzy miejscami, w których przybiera ona cechy publiczne, i takimi, w których dominuje prywatność i/lub intymność* (ibi-

ty mogą być zróżnicowane pod względem treści i zakresu oddziaływania oraz obszaru występowania (koncepcja wiedzy, ocenianie wewnątrzszkolne, zagospodarowanie przestrzeni) co wynika z faktu, że każda społeczność szkolna tworzy własną, odrębną kulturę szkoły” (Nowotniak 2012, s. 79).

⁶ Z kolei E. Siarkiewicz (2000) na podstawie badań przeprowadzonych w przedszkolu wyodrębniła jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola. Jawne elementy pracy koncentrowały się na tym, co było oficjalne, formalne, bezpośrednio obserwowalne (przepisy, zakres obowiązków, sporządzane plany, ustalony harmonogram dnia, ogólnie przyjęte zasady, wykorzystanie pomieszczeń). Wymiary ukryte, „nieobserwowalne”, to czas i przestrzeń, władza, komunikacja, konsumowane i wytwarzane treści w przedszkolu.

⁷ Na ukryty charakter przestrzeni fizycznej wskazują również m.in.: T. Gołaszewski (1977), *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa; R. Meighan (1993, rozdz. 7, s. 85–98).

dem, s. 81). Górę owych fałd zazwyczaj stanowią fizyczne przestrzenie mające publiczny charakter takie jak: klasy lekcyjne, korytarze czy gabinet dyrektora. Natomiast przestrzenie wypełnione prywatnością, takie jak szatnia, toalety, boisko to najczęściej zagłębienia fałd (ibidem, s. 66). Można zatem powiedzieć, że to, co dzieje się w tych zagłębieniach jest ukryte, niedostrzegalne dla wszystkich.

Autor w ten sposób wskazuje na pewną zależność zachodzącą pomiędzy zagospodarowaniem przestrzeni fizycznej szkoły, a poziomem nasycenia jej elementami charakterystycznymi dla przestrzeni prywatnych czy intymnych. Jego zdaniem *Konstrukcja przestrzeni może stanowić tamę lub bramę dla wartości wnoszonych przez uczniów z zewnątrz* (ibidem, s. 81). Ponadto wyraźnie podkreśla precyzyjne wyodrębnienie w szkole specyficznych miejsc mówienia i słuchania, akcentujących władzę nauczyciela i podległość uczniów. Przykładem takiego miejsca jest biurko upoważniające do mówienia i przewodnictwa (ibidem, s. 54). Na podstawie powyższych wniosków z łatwością można zaobserwować bezpośredni związek pomiędzy przestrzenią fizyczną a jej społecznym wymiarem.

Zdaniem A. Janowskiego najwyraźniejsze oddziaływanie ukrytego programu w szkole uwidacznia się poprzez władzę, tłok, czekanie, ocenianie, a także walkę „czyje na wierzchu” (Janowski 1995, s. 50–55).

Magda Karkowska mocno akcentuje władzę jako element naznaczający wzajemne relacje nawiązywane w szkole. Autorka na podstawie etnograficznych badań stara się opisać najczęściej występujące i najbardziej charakterystyczne interakcje systemu społeczno-kulturowego szkoły. Podkreśla, iż w szkolnej przestrzeni społecznej daje się zaobserwować wyraźne podziały, charakterystyczne dla instytucji totalnych. Uczniowie występują najczęściej w roli „podwładnych” a nauczyciele pełnią funkcje władczego „personelu” (Karkowska 2005, s. 76–80). Zdaniem A. Janowskiego taka hierarchia ujawnia się między innymi w postaci „władzy nad mową”. To nauczyciel ma prawo wywoływania do odpowiedzi, przerywania wypowiedzi uczniów i poprawiania błędów (Janowski 1998, s. 124).

Dodatkowo, to nauczyciel inicjuje większość interakcji, uczniowie w czasie lekcji są mniej aktywni werbalnie niż nauczyciele⁸. Władza jest wykorzystywana również do pozorowania udziału uczniów w tworzeniu reguł, praw w przestrzeni szkoły, a także do dowolnego manewrowania znaczeniami czy

⁸ Zasada ta zostaje również potwierdzona w innych badaniach skupiających się na komunikacji w szkole, np. M. Nowicka (2000); R. Wawrzyniak-Beszterda (2002), *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Kraków.

podkreślania hierarchii. W konsekwencji uczniowie zostają uprzedmiotowieni i czują się całkowicie uzależnieni od nauczycieli, co uniemożliwia wspólny dialog i budowanie wzajemnych, symetrycznych relacji (Karkowska 2005, s. 143, 184–185). M. Karkowska podkreśla, że w takiej szkole nie ma miejsca na wspólną rozmowę o wartościach, te same interakcje są najczęściej dla nauczycieli i uczniów nośnikiem różnych wartości, w konsekwencji ...*uczniowie i nauczyciele posługują się dwoma różnymi systemami aksjologicznych odniesień* (ibidem, s. 196). Warto zaznaczyć, iż wnioski formułowane przez autorkę opierają się głównie na analizach interakcji zachodzących w klasie szkolnej w czasie lekcji. Odnosząc się do poglądów A. Nalaskowskiego (2002), dotyczących „pofałdowań” przestrzeni fizycznej szkoły, można postawić pytanie czy analiza interakcji, do których dochodzi w czasie lekcji (czyli w klasie) jest wystarczająca, aby oddać społeczno-kulturowy charakter szkoły.

Jak już wcześniej zostało powiedziane oprócz władzy istotny niejawni element życia szkoły stanowi tłok i oczekiwanie, które zdaniem A. Janowskiego, spowodowane są sztucznym rytmem wyznaczonym przez przerwy i lekcje a także nieodpowiednią organizacją przestrzeni fizycznej. Kolejny powszechnie występujący element, to walka „czyje na wierzchu”, która sprowadza się do umiejętnie prowadzonych negocjacji i osiągania kompromisu, ale także do użycia siły, aby wprowadzić w życie pewne zasady lansowane przez szkołę (Janowski 1998, s. 50–54).

Trzeci elementem, w którym ujawnia się oddziaływanie ukrytego programu jest system oceniania, z którym ściśle związana jest wiedza przekazywana w szkole. Autorzy (m.in. Szewczyk 2002; Karkowska 2005; Janowski 1998) są zgodni, iż szkoła odizolowana jest od życia na zewnątrz, a cechy, umiejętności i wiedza, które z perspektywy szkoły i nauczycieli są ważne i cenne nie są pożądane w dzisiejszej rzeczywistości. Uległość, posłuszeństwo i konformizm promowane w szkole nie przystają do szybko zmieniającej się rzeczywistości pozaszkolnej. J. Nowotniak opierając się na wypowiedziach badanych licealistów stwierdza, iż w relacjach edukacyjnych dominuje relacja ...*darowizny („przekazywania wiedzy”) nad relacją wymiany („dochodzenia do wiedzy”)* (Nowotniak 2012, s. 124). Taki sposób zdobywania wiedzy nie sprzyja kształtowaniu postawy krytycznej, nie daje możliwości twórczego poszukiwania, a dodatkowo wiedza ta nie jest funkcjonalna, a co za tym idzie nie jest przydatna w życiu codziennym (ibidem, s. 124). Zdaniem Z. Melosika i T. Szkudlarka większość nauczycieli przyjmuje rolę „nosiela Prawdy i Wiedzy”, który ...*ostatecznie stwierdza co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem* (Melosik, Szkudlarek 1998, s. 24–25). Można zatem powiedzieć, że pozytywnie oceniane, nagradzane jest głównie odtwarzanie wiedzy zaakceptowanej i prze-

kazanej wcześniej przez nauczycieli⁹. Dodatkowo oceny, jakie uczniowie otrzymują, w ich opinii, nie zależą od tego, jaką mają wiedzę i co potrafią, ale od tego, jacy są. Nie oczekuje się od nich zdobywania wiedzy, a podporządkowania ukrytym regułom panującym w szkole (Nowotniak 2012, s. 136).

Beata Adrjan (2011, s. 27, 63) szukając odpowiedzi na pytanie, co składa się na to niepowtarzalne „coś” obecne w każdej szkole, czego nie można zobaczyć, a świadczy o jej specyfice, i jest główną siłą napędową, posłużyła się koncepcją organizacji Edgara Scheina. Model kultury organizacyjnej¹⁰, który autorka wykorzystała, zakłada istnienie trzech poziomów: założeń, norm i wartości oraz wytworów, w każdej organizacji. Zgodnie z tym modelem tylko elementy określane jako wytwory (artefakty: językowe, behawioralne, fizyczne) są dostrzegalne. Pozostałe, czyli wartości i założenia charakterystyczne dla organizacji są niejawne, a także częściowo nieuświadomione, a jednocześnie są bardziej rozbudowane niż to, co widzialne i tworzą fundament, rdzeń funkcjonowania szkoły.

Autorka pomija poziom norm i wartości oraz wytworów obecnych w życiu organizacji, posługując się argumentem, iż koncepcja ta największe znaczenie przypisuje założeniom kultury organizacyjnej. Owe założenia decydują o wyborze wartości i oddziałują na wytwory. Poszukując ukrytych warstw życia szkoły autorka analizuje pięć grup tych założeń, które wyodrębnił E. Schein, tj:

1. Założenia w sprawie związków szkoły z otoczeniem.
2. Założenia o naturze ludzkich działań.
3. Założenia w sprawie prawdy i czasu.
4. Założenia o naturze ludzkiej.
5. Założenia o związkach między ludźmi (ibidem, s. 57, 64).

⁹ Podobne stanowisko znajdujemy u D. Klaus-Stańskiej, która jest zdania, iż „Typowe dla szkoły reguły porządku i organizacji nie przekładają się na życie pozaszkolne. Nigdzie poza szkołą nie znajdziemy dziś takich zasad kontroli nad przestrzenią, komunikacją, takich procedur zarządzania widzą, metod monitorowania procesów i rezultatów, wzorów stosunków międzyludzkich. Nigdzie też indziej takie zasoby intelektualne i społeczne nie są tak starannie separowane od realnych procesów i wydarzeń, które występują w pozaszkolnym świecie i które nierzadko wpływają na radykalną zmianę tego świata. Nigdzie tak intensywnie nie gratyfikuje się odtwórczości, braku polotu, schematyczności” (Klus-Stańska 2010, s. 48).

¹⁰ *Kultura organizacyjna w tym modelu to ...wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zdaniami wewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotykania owych zadań* (Tuohy 2002 za: Adrjan 2011, s. 56).

Wyniki badań przeprowadzonych w dwóch różnych, pod względem wielkości, szkołach pokazują odmienne kultury organizacyjne szkoły małej i dużej. Autorka stawia tezę, iż najbardziej kulturę organizacyjną różnicuje sposób sprawowania władzy i styl pracy dyrektorek szkół, co z kolei determinuje zaangażowanie rodziców i nauczycieli w życie szkoły (ibidem, s. 206). Obraz szkoły, jaki ukazał się z analizy wydaje się, wbrew intencji badaczki, nie ujawniać w pełni ukrytych, niewidzialnych warstw życia szkoły. Wykorzystana koncepcja kultury organizacyjnej, a dokładnie model E. Scheina, okazał się niewystarczający, aby uchwycić w całości specyficzną, wielowymiarową rzeczywistość szkolną. Sama autorka wyjaśnia, iż nie udało się ujawnić wszystkich wymiarów życia szkoły a wykorzystany model w niektórych sytuacjach stanowił przeszkodę, utrudniając gromadzenie materiału badawczego i swobodną interpretację (ibidem, s. 201). Można powiedzieć, że chęć uporządkowania złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości szkolnej w efekcie okazała się zbyt dużym uproszczeniem, co przyczyniło się również do nakreślenia statycznego obrazu szkoły jako organizacji.

Wydaje się, iż pominięty przez autorkę poziom norm i wartości jest jednym z kluczowych, niezbędnych elementów świadczących o kulturze szkoły. Odnosząc się do D. Tuohya (2002, s. 26) można powiedzieć, że wartości mają podstawowe znaczenie w wyborze celów a także decydują o tym, jakie środki zostaną uruchomione w procesie dążenia do celu. Dlatego ważne jest, które wartości są jawne, a które ukryte, czy są powszechne, czy wybiórcze, czy zajmują pozycję centralną, czy peryferyjną, ale także, w jaki sposób są promowane.

Zaprezentowane przykłady analiz i badań poszukujących niewidoczne, specyficzne elementy szkolnej przestrzeni, najczęściej koncentrują się na jednym lub kilku jej obszarach, np. przestrzeni fizycznej, społecznych interakcjach, komunikacji, systemie oceniania czy przekazywania wiedzy. Nie umniejszając wartości i ważności takich analiz, wydaje się, iż odsłaniają one jedynie częściowo to, co niewidzialne i nieoczywiste w przestrzeni szkoły. Kategorie badawcze wykorzystane przez badaczy nie pozwalają na całościowe ujęcie tego, co stanowi specyfikę, często są niewystarczające, aby sięgnąć „w głąb” i uchwycić to, co najistotniejsze w szkolnej przestrzeni, szczególnie tej posiadającej wymiar społeczny. Z uwagi na to w drugiej części tekstu zostanie dokonana analiza pojęć takich jak „przestrzeń społeczna”, „środowisko niewidzialne”, „instytucja symboliczna”, które stanowią pewną propozycję kategorii analizy przestrzeni szkoły.

Przestrzeń społeczna, środowisko niewidzialne, instytucja symboliczna – analiza pojęć i poszukiwanie związków

„Przestrzeń” to kategoria interdyscyplinarna, była i jest przedmiotem namysłu i analiz badaczy wywodzących się z wielu odmiennych dyscyplin naukowych, takich jak antropologia, socjologia, geografia, architektura czy filozofia. Mając na uwadze tę różnorodność punktów widzenia nie może dziwić obecny w literaturze, koncentrującej się wokół zagadnienia przestrzeni, chaos i brak precyzji pojawiający się już na poziomie definicji samego pojęcia. Analizując stanowiska różnych autorów z łatwością można dostrzec, iż najczęściej akcentowany jest dwoisty charakter przestrzeni. Może mieć ona wymiar materialny (funkcjonalny, fizyczny) a także wymiar symboliczny. Zatem przestrzeń charakteryzowana jest zarówno w sposób dosłowny jako określony obszar, płaszczyzna, terytorium, zbudowane z widocznych, namacalnych elementów, ale również przypisuje się jej znaczenie metaforyczne. Warto podkreślić, iż owa dwoistość odnosi się zarówno do kategorii przestrzeni w ogóle jak i przestrzeni społecznej, która z punktu widzenia niniejszych rozważań jest szczególnie istotna. Jak twierdzi A. Majer przymiotnik ...*„społeczna”*, podkreśla, że chodzi o przestrzeń życia, działania, przemieszczania się, oraz doświadczania przez społeczne podmioty (Majer 2010, s. 43–44).

Spojrzenie na przestrzeń przez pryzmat jej namacalności i fizyczności odnajdujemy u A. Wallisa, który uznaje, że ...*przestrzeń społeczna danej zbiorowości stanowi użytkowany i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej właśnie z tym obszarem* (Wallis 1990, s. 26). Zatem podstawą przestrzeni społecznej zdaniem autora jest określony teren, obszar, a dopiero w drugiej kolejności to, co dzieje się w tej przestrzeni. Nie ulega jednak wątpliwości, że jednocześnie autor wskazuje na dwustronne relacje istniejące pomiędzy przestrzenią a człowiekiem.

Nieco inne stanowisko prezentuje B. Hamm (1990, s. 49, 185), dla którego przestrzeń fizyczna jest jedynie pewnym punktem wyjścia dla tworzących się interakcji społecznych. Obszar, teren nabiera znaczenia dopiero wtedy, kiedy staje się konfiguracją znaków, czyli „postrzegalnych, „czytelnych” elementów systemów zachowań w przestrzeni. Zdaniem autora zachowania uczestników tej przestrzeni są zależne od tego, w jaki sposób znaki, którymi wypełniona jest przestrzeń są odczytywane i interpretowane. Co ważne w rozumieniu autora odczytywanie i interpretacja znaków obecnych w przestrzeni składa się na procesy porozumiewania się. Podobny pogląd prezentuje P. Rybicki,

który uważa przestrzeń za kategorię ...*symboliczną, w szczególny sposób odniesioną do społecznych interakcji*. Relacje zachodzące w przestrzeni fizycznej stanowią jedynie wtórny czynnik w kształtowaniu zjawisk zachodzących w przestrzeni społecznej. Autor wyraźnie w swoich poglądach sygnalizuje, iż w przestrzeni społecznej to co materialne, namacalne współlistnieje z tym co wyobrażone (Rybicki 1979, s. 102).

Również zdaniem M.S. Szczepańskiego i B. Jałowieckiego przestrzeń społeczna nie jest wyłącznie materialna. W znaczeniu metaforycznym może być pewnym „wymiarem rzeczywistości społecznej”, nie konkretnym, wyodrębnionym miejscem, terenem czy obszarem. Przestrzeń posiadająca społeczny charakter składa się z różnego rodzaju stosunków międzyludzkich, sieci kontaktów i relacji, ale również możliwości i ograniczeń społecznych, edukacyjnych, zawodowych jednostek, posiadanego kapitału społecznego (Szczepański, Jałowiecki 2006, s. 316, 317).

Odnosząc się do powyższych rozważań można powiedzieć, iż istotnym kontekstem stosunków i relacji społecznych jest przestrzeń fizyczna, w której zachodzą owe interakcje, jednak mimo istnienia fizycznego wymiaru przestrzeni społecznej nie sposób nie zgodzić się z przekonaniem, że ...*jej sens daleko wybiega poza jego namacalność* (Nowotniak 2006, s. 86). Dlatego wydaje się, iż odkrywanie tego, co specyficzne i nieoczywiste w przestrzeni społecznej, wydobycie tego, co przysłonięte, rozmyte czy niesformułowane wymaga skupienia się na jej symbolicznym i metaforycznym wymiarze.

Z uwagi na to słuszne wydaje się przyjęcie takiego rozumienia przestrzeni, które zakłada, że jest ona w odróżnieniu od płaszczyzny czy obszaru tym, co dany obszar wypełnia tzw. trzecim wymiarem. Zgodnie ze społeczno-pedagogicznym punktem widzenia przestrzeń w takim znaczeniu obejmuje niewidzialne siły środowiska społecznego, elementy symboliczne, które często decydują o specyfice i tożsamości danego miejsca (Marynowicz-Hetka 2007, s. 87–88). Takie ujęcie przestrzeni wydaje się szczególnie bliskie wyróżnionej przez Yi Fu Tuana (1987, s. 155) przestrzeni subiektywnej, która jego zdaniem ...*należy do dziedziny umysłu: oznacza serce rzeczy, „wewnętrzny” aspekt doświadczenia; symbolizuje ją pionowa oś biegnąca od zenitu do podziemnego świata* (ibidem). Dla porównania ...*przestrzeń obiektywna rozchodzi się promieniście od każdej subiektywnej osi i jest w zasadzie horyzontalną płaszczyzną zorientowaną zgodnie z czterema podstawowymi kierunkami* (ibidem). Należy podkreślić, iż tak rozumiana przestrzeń jest strukturą trójwymiarową, na którą składają się elementy specyficzne, nieistniejące materialnie a więc niemierzalne, trudne do uchwycenia a jednocześnie mające kluczowe znaczenie.

Pewną formę dopełnienia, doprecyzowania powyższego, metaforycznego ujęcia przestrzeni może stanowić odniesienie do kategorii środowiska niewidzialnego, obecnej w pedagogice społecznej¹¹. Zakładając, iż budulec środowiska niewidzialnego stanowią, zgodnie z tym, na co wskazywała H. Radlińska *...wartości, wierzenia, normy, wzory kultury, tradycje zachowań codziennych, i odświętnych* (Radlińska 1961, s. 34) a także pojęcia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje, bliskość znaczeniowa środowiska nasyconego takimi elementami i przestrzeni społecznej, wydaje się szczególnie widoczna. Wszystkie wymienione elementy według H. Radlińskiej posiadają moc sprawczą *...kształtując jednostkę, podtrzymując jej siły lub ograniczając, gasząc jej dążenia* (Radlińska 1965, s. 32), a co za tym idzie, wpływają na *...kondycję jednostki, funkcjonowanie grup ludzkich (np. zespołu pracowników szkoły), zbiorowości (osiedla, rejonu szkoły), instytucji (szkoły)* (Radlińska 1961, s. 34). Zgodnie ze stanowiskiem autorki to właśnie niewidzialne, niematerialne czynniki środowiska mają najistotniejsze znaczenie, ponieważ *...rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia [...] ocena (nie zawsze rozumowa) umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprowadza się do sięgnięcia po te czy inne „dobra”* (Radlińska 1965, s. 33). Warto zatem podkreślić, iż w środowisku niewidzialnym jednym z ważniejszych składników są wartości, które decydują o kierunkach podejmowanego działania. Dodatkowo *...przyjmowanie wartości zachodzi w każdej jednostce z osobna, w obrębie jej własnego świata* (Radlińska za: Urbaniak-Zajac 2010, s. 124). Zatem istotne jest, że wpływy środowiska są indywidualne, zależą od relacji, jakie jednostka nawiązuje z elementami środowiska.

Istotę środowiska niewidzialnego doskonale oddaje J. Pieter mówiąc, że tworzy ono *...subtelną tkankę stosunków międzyludzkich i motywów działania* (Pieter 1960, s. 6). Potwierdza to również E. Marynowicz-Hetka podkreślając, że ten specyficzny wymiar środowiska odnosi się do problemu *...stanowienia stosunków (relacji) społecznych (między jednostkami) w polu działania, a zwłaszcza analizy elementów (poznawczych, afektywnych i działaniowych) i związków między nimi w tymże procesie tworzenia stosunków społecznych* (Marynowicz-Hetka 2007, s. 89).

Z kolei W. Sroczyński odwołując się do poglądów O. Czerniawskiej mówi, że *...środowisko niewidzialne to osobisty, intymny „świat” człowieka, który w znaczącym stopniu określa postawę wobec otoczenia i siebie samego, rolę i styl życia, kreuje kierunki i treść aktywności* (Sroczyński 2006, s. 81). Autor

¹¹ E. Marynowicz-Hetka wskazuje, iż pojęcie przestrzeni najbliższe jest środowisku niewidzialnemu. Patrz. E. Marynowicz-Hetka 2007, s. 88.

nazywa środowisko niewidzialne *światem niewidzialnym* i wskazuje, że jest ono *...„materiałem osobistym” człowieka dorosłego, definicją i rozumieniem własnej sytuacji, sposobem poznania jego wartości, norm, potrzeb i aspiracji* (ibidem). Wydaje się, iż autor dość mocno podkreśla usytuowanie wewnętrzne „w osobie”, (dodatkowo osobie dorosłej) elementów środowiska niewidzialnego. Można postawić pytanie czy w takim razie upoważnione jest mówienie o wspólnym środowisku niewidzialnym w odniesieniu do grupy osób, placówki np. szkoły, czy tylko o środowisku indywidualnym (psychicznym) osoby? Z pewnością składniki środowiska niewidzialnego są nierozzerwalnie związane z osobą, nie mogą istnieć bez udziału człowieka. Jednak zastanawiać może, co powstaje na przecięciu tych „osobistych światów”?

Pewną odpowiedź może również stanowić sięgnięcie do kategorii instytucji symbolicznej, która jest specyficznym, nieistniejącym realnie, wyobrazonym rodzajem przestrzeni. Przyjęte rozumienie instytucji zakłada, że jest ona siecią *...symboliczną, społecznie usankcjonowaną, w której krzyżują się, w zróżnicowanych relacjach i proporcjach elementy realne i wyobrażalne* (Castoriadis 1975 za: Marynowicz-Hetka 2006, s. 80). Dopiero połączenie w przestrzeni społecznej *...tego, co realne z tym, co wyobrażone*¹² i symboliczne umożliwia ukazanie złożoności życia instytucjonalnego, a co za tym idzie daje szansę pełnego zrozumienia zachodzących w niej zmian. Instytucja rozumiana w sensie symbolicznym jest strukturą dynamiczną, pozostającą w ciągłym ruchu. Owa zmienność jest efektem nieustannego konfliktu pomiędzy elementami rzeczywistymi, namacalnie istniejącymi a tym, co jest jedynie wyobrażone (Marynowicz-Hetka 2006, s. 80). Konfliktowość, o której mowa jest z pewnością cechą pozytywną, popychającą do ciągłej zmiany. Widocznej tu procesualności w tworzeniu instytucji towarzyszy *...napięcie, które oscyluje między utrwalonym porządkiem a dążeniem do zmiany i do nieporządku* (Marynowicz-Hetka 2003, s. 169). Wracając do wyżej postawionego pytania można powiedzieć, że

¹² E. Marynowicz-Hetka (2006) za Barbierem (2006) przyjmuje, iż wyobrażenie oznacza pewien *...namysł mający miejsce w odniesieniu do innego pomysłu (poglądu), wskazujący na istnienie niezależnie od tego ostatniego i mogący go zastąpić* (Barbier 2006 za: Marynowicz-Hetka 2006, s. 83). Możemy mieć do czynienia z wyobrażeniami o rzeczywistości, w której podejmowane są działania, o sobie jako podmiocie działającym (autowyobrażenia), a także o celu naszego działania (wyobrażenia finalizujące). Podejmując próbę uszczegółowienia pojęcie wyobrażeń, E. Marynowicz-Hetka charakteryzuje za S. Moscovicim (1994), wyobrażenia społeczne jako *...system wartości, idei i działań, który daje możliwość określenia (zdefiniowania) porządku świata, dzięki czemu jednostki mogą ...orientować się i działać w swoim środowisku a także ...ułatwia jednostce włączenie się w proces komunikacji w danej społeczności...* (Moscovici 1994 za: Marynowicz-Hetka 2006, s. 84).

to właśnie elementy nienamagalne, nieuchwytny, pozawerbalny, którymi nasycone jest środowisko niewidzialne mają największy udział w procesie tworzenia się instytucji symbolicznej. Przyjmując, że proces ten ...*polega na wzajemnym porozumiewaniu się, na wzajemności dzielenia norm i wartości, które ją [instytucje symboliczną – MW] konstytuują* (ibidem, s. 168). Wydaje się, iż tak rozumiana instytucja powstaje na styku indywidualnie doświadczanych, osobistych, niewidzialnych środowisk. Warto podkreślić, iż ważne w tym procesie są relacje, jakie zachodzą pomiędzy jednostkami, a dokładniej jakość tych relacji.

Powyższe odniesienia do kategorii instytucji symbolicznej wydają się wskazywać na jej bliski związek, z prezentowanymi wcześniej kategoriami środowiska niewidzialnego i przestrzeni społecznej choćby ze względu na specyficzne elementy symboliczne, niezwerbalizowane, często nieuświadomione, intuicyjnie odczuwane, wynikające z działania i wcześniejszych osobistych doświadczeń, które mają istotne znaczenie w procesie tworzenia instytucji symbolicznej a jednocześnie są elementami środowiska określanego jako niewidzialne. Należy podkreślić, iż tak specyficznie nasycone środowisko nie stanowi jedynie zestawu elementów oddziałujących na jednostkę stale lub przez dłuższy czas (Radlińska za: Kamiński 1961, s. 40) ale w pewnym sensie staje się tłem, przenika przestrzeń społeczną, a mówiąc językiem Yi Fu Tuana jest „sercem rzeczy”, decyduje o kształcie i tożsamości przestrzeni posiadającej społeczny wymiar. Zasadne wydaje się przekonanie, iż żadna przestrzeń społeczna nie może istnieć bez wymienionych, kluczowych elementów konstytuujących środowisko niewidzialne.

Przyjęte wcześniej rozumienie przestrzeni społecznej zakłada, że nie jest ona płaską, statyczną strukturą, akcentuje takie jej cechy jak relacyjność, dynamiczność i zmienność. W rezultacie owej dynamiki i nieustannej zmiany wynikającej z podejmowanych w przestrzeni działań i nawiązywania relacji społecznych, powstaje instytucja symboliczna, którą można rozumieć jako fragment przestrzeni społecznej, ten uzgodniony i podzielany przez uczestników, współtwórców przestrzeni.

Zakończenie

Odnosząc się zarówno do przywołanych przykładów badań, jak i kategorii pojęciowych zaproponowanych w drugiej części tekstu, słuszne wydaje się sformułowanie tezy, że dopiero jednoczesne odwołanie się do specyficznie rozumianej przestrzeni społecznej, kategorii środowiska niewidzialnego, a także koncepcji instytucji symbolicznej i odniesienie ich do szkolnej przestrzeni umożliwi ukazanie jej wielowymiarowości i pofałdowania. Taki zabieg po-

zwoli odkryć specyfikę szkolnej przestrzeni nie pomijając elementów świadczących o jej tożsamości. Spojrzenie na szkołę jako na swoisty, dynamiczny, skomplikowany organizm, w którym może współistnieć wiele instytucji symbolicznych, tworzących się w zderzeniu tego, co realne, namacalne, fizyczne z tym, co symboliczne, wyobrażone i nieświadomione daje możliwość całościowego ujęcia szkolnej przestrzeni.

Bibliografia

- Adrjan B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków.
- Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza pojęć*, przeł. G. Karbowska, Katowice.
- Bauman T. (1993), *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, Śliwerski B. (red.), Kraków.
- Gołaszewski T. (1977), *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa.
- Hamm B. (1990), *Wprowadzenie do socjologii osadnictwa*, przeł. Anna Roslan, Warszawa.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- Kamiński A. (1974) *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, wyd. 2 Warszawa.
- Karkowska M. (2005), *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Kraków.
- Kawecki I. (1994), *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź.
- Klus-Stańska D. (2010), *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), Łódź, s. 35–49.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław.
- Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowanie agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź.
- Majer A. (2010), *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Wykład. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2003), *Miejsce wartości w polu działania społecznego – czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle'a*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, Sztobryn S., Śliwerski B. (red.), Łódź.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków.
- Merton R.K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa.
- Moscovici S. (1994), *Des représentations collectives aux représentations sociales*, [w:] *Les représentations sociales*, D. Jodelet (red.), Paris.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.
- Nowicka M. (2000), *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Olsztyn.
- Nowicka M. (2004), *O klimacie szkolnym – garść uwag refleksji z pozytywnym przykładem w tle*, [w:] *Świat dziecięcych znaczeń*, Klus-Stańska D. (red.), Warszawa.
- Nowotniak J. (2002), *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin.
- Nowotniak J. (2006), *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin.
- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków.
- Petlak E. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa.

- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Radlińska H. (1965), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa.
- Rybicki P. (1979), *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*, Warszawa.
- Rylke H., Klimowicz G. (1992), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa.
- Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków.
- Sroczyński W. (2006), *Środowisko niewidzialne w andragogice*, „Kultura i Edukacja”, nr 1, s. 74–89.
- Szczepeński M.S., Jałowiecki B. (2006), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.
- Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Kraków.
- Tuan Yi Fu (1987), *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa.
- Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (2010), „Środowisko” – historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej?, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak-Zajac D., Łódź, s. 119–140.
- Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*, Warszawa.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002), *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Kraków.
- Ziarkiewicz J. (2000), *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków.
- Żlobicki W. (2002), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków.