

Agnieszka Konieczna

# „NASZA KLASA”

Społeczne zachowania przestrzenne  
i reguły dystansu w społeczności  
klas szkolnych



WYDAWNICTWO  
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

# „NASZA KLASA”

Spółeczne zachowania przestrzenne  
i reguły dystansu w społeczności  
klas szkolnych



Agnieszka Konieczna

# „NASZA KLASA”

Społeczne zachowania przestrzenne  
i reguły dystansu w społeczności  
klas szkolnych



WYDAWNICTWO  
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Recenzowała  
*Dr hab., prof. Pedagogium WSNS Hanna Żuraw*

Projekt okładki  
*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce  
*Grandfailure/iStock*

Redakcja  
*Hanna Cieśla*

Korekta  
*Zespół*

Copyright © by  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2019



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-37-6

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40  
tel. 22 5893645  
e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

Wstęp .....	7
<b>1. Problematyka komunikowania/budowania dystansu. Teoretyczne podstawy analiz .....</b>	<b>11</b>
1.1. Społeczne zachowania przestrzenne z perspektywy teorii przestrzeni .....	14
1.2. Dystans społeczny wyrażony odległością fizyczną i „obcością” – przestrzenne strategię kontroli komunikacji z perspektywy teorii dystansu .....	21
1.3. Zachowania przestrzenne z perspektywy teorii komunikacji .....	36
1.4. Problematyka komunikowania dystansu w badaniach nad zachowaniami niewerbalnymi .....	41
<b>2. Charakterystyka podejścia badawczego .....</b>	<b>63</b>
<b>3. Wyniki badań .....</b>	<b>76</b>
3.1. Postrzeganie dystansu interakcyjnego – sposoby definiowania zachowań przestrzennych w społecznościach klas szkolnych .....	77
3.1.1. Linie podziałów i granice w społeczności klasy – w opowieściach uczniów o „naszej klasie” .....	78
3.1.2. Strefa braku kontaktu społecznego: dystanse emocjonalne i fizyczne .....	107
3.1.3. Strefy dystansu i ich indywidualny wymiar .....	114
3.1.4. Dystans (wobec) otoczenia społeczności klasy szkolnej .....	122
3.2. Dystans unikania interakcji i reguły dystansu .....	127
3.2.1. Dystans jako zachowanie w świadomości uczniów – uwagi wstępne .....	127
3.2.2. Dystans unikania interakcji (wzory kontroli komunikacji) .....	131
3.2.3. Dystans odgradzania się i jego afiliacyjno-afektywne oraz kulturowe podłoże .....	153
3.3. Podsumowanie i dyskusja wyników .....	179
<b>Refleksje zamykające (zakończenie) .....</b>	<b>223</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>232</b>



## Wstęp

Podejmując próbę zajrzenia (wejrzenia) w codzienny świat grup osób dzielących ze sobą pewien wycinek przestrzeni (klas szkolnych), chciałabym przybliżyć się do zrozumienia zagadnienia względnie stałych praktyk przestrzennych. Przedmiotem refleksji badawczej są wzory odległości i ich modyfikacji, najbardziej wyraziste i zrozumiałe – z perspektywy aktora. Podobnie jak na słabej jakości nagraniu kamerą (jak w przypadku monitoringu szkolnego) widać jedynie „ruchliwość” postaci i „skupianie się” (zagęszczenie) na przestrzeni objętej okiem obiektywu oraz sposób „usytuowania” w przestrzeni. Tylko pozornie „niewiele widać”, bo jeśli będziemy przyglądać się dłużej, zauważymy powtarzalność praktyk społecznych na danym terytorium.

Jeśli zidentyfikujemy postaci (poszczególnych członków danych społeczności/grup), ale też większe całości (podgrupy nieformalne), zobaczymy znacznie więcej, że np. skupianie się najczęściej odbywa się tylko w wybranych lokalizacjach a w innych nie, w stałym lub zmiennym składzie. Widzimy też, kto do kogo podchodzi, kto barykaduje się i odgradza, kto przebywa w miejscach odosobnionych. Zaczynamy dostrzegać, jak życie społeczne rozgrywa się przestrzennie. Można jak na mapie pokazać funkcjonalne zróżnicowanie przestrzeni, czyli które obszary są zajmowane jako miejsca interakcji i jakiego rodzaju. A stąd już tylko krok do kolejnych interpretacji służących do zrekonstruowania, jaki „rozmiar” ma przestrzeń kontaktów osobistych i grupowych. Dzięki „opowieściom o naszej klasie” można bowiem zobaczyć przestrzeń jako zespół miejsc, stref i przypisanych do nich zachowań, ujawniających powtarzalność i regularność działań tych samych partnerów. Uwidacznia się jednak przede wszystkim, jakie w danej zbiorowości w ramach użytkowania przestrzeni funkcjonują **wzory zarządzania społecznymi interakcjami**. Widać, jaka jest orientacja ciała względem innych, jakie są odległości i ich dynamika, co robią, czy jest to rozmowa, kłótnia, czy współdziałanie przy „odpisywaniu pracy domowej” przed lekcją. Widać też dokładnie, czy się lubią i są blisko lub jak bardzo są sobie obcy.

Oczywiście trzeba być świadomym, że wiele portretów (map) można uzyskać z tych samych danych. „Oko” może podążać za tym, co wyraziste, albo w tle, na



peryferiach, jako fakultatywne. Obiektyw można focusować na osobach i ich indywidualnych trasach przemieszczania, na szczegółach lub na całościach, widzieć obiekty z dali i z bliska. Subiektywny parametr opowieści uczniów wyznacza proces poznawania zjawisk i procesów.

Obiektem analiz w tej pracy miały być zachowania społeczne, ale nie w całości, tylko w pewnym fragmencie, jakim są ruchy ciała wyrażające zjawisko dystansu społecznego. Zakładałam swoistą analizę „proksemiki integracji społecznej”. Od razu warto zaznaczyć, że analizy nie ograniczają się jedynie do kodu proksemicznego. W moim przekonaniu zjawisko dystansu fizycznego i społecznego bardziej oddaje termin „społeczne zachowania przestrzenne”, który ma szersze znaczenie niż zachowania proksemiczne i jego użycie daje większą szansę na oddanie rzeczywistości. Bowiern funkcję znaków dystansu społecznego w istocie pełni kompleks znaków proksemicznych i kinezycznych oraz werbalnych i parawerbalnych. Znaki te stanowią złożone całości pod względem znaczeniowym i formalnym. Za ich pomocą przekazywane są treści zawarte w znaku oraz treści, jakie wynikają z funkcjonowania znaku w kontekście, co jest właśnie istotą aktów komunikacyjnych.

W związku z tym można by doprecyzować, że przedmiotem podjętych badań jest **akt komunikowania dystansu społecznego w społecznościach klas szkolnych**<sup>1</sup>, za pomocą zestawu znaków werbalno–kinezycznych przekazywanych w pewnych odległościach, z pewnym akcentem położonym w trakcie analiz na owe odległości, w jakich jest realizowany kontakt społeczny.

Głównie omawiane są tutaj społeczne zachowania przestrzenne konwencjonalne, które stanowią wytwór wspólnoty kulturowej, w tym wypadku wspólnoty kulturowej uczniowskiej (lub na poziomie mikro – świata społecznego społeczności klasy szkolnej). Wpisane są w tę kulturę i stanowią wytwór tej kultury. Konwencjonalność znaków polega na tym, że mimo pewnych różnic wynikających z indywidualnej realizacji znaku, odwołują się do znaczeń tkwiących w sferze świadomości społecznej członków danej wspólnoty kulturowej. Sens komunikacyjny zachowań przestrzennych w danej społeczności jest zatem ściśle określony, przyjęty w tej wspólnocie. To oznacza, że członkowie grup posługujący się znakami dystansu nie mogą ich wykonywać w sposób dowolny, obowiązują ich reguły użycia

---

<sup>1</sup> Klasy szkolne, jako jednostki organizacyjne, zgodnie z formalnym nazewnictwem powinny być określane terminem „oddziały szkolne” lub zespoły klasowe, np. zgodnie z podstawą prawną. Pojęciem „klasa-grupa” lub „grupa-klasa” posłużyła się m.in. Halina Sowińska (1987), gdyż lepiej oddaje on charakter społeczny, akcentuje strukturę społeczną zbiorowości jako społeczności, mimo wątpliwości co do grupowego charakteru takich struktur społecznych – z perspektywy definicji socjologicznych, a zwłaszcza podważany jest aspekt celu grupowego. W tej pracy posługuję się wieloma określeniami, ze względu na potrzeby redakcji tekstu i liczne powtórzenia tej nazwy: klasy szkolne, zespoły klasowe, wspólnoty klasowe, mając na myśli uczniowską mikrospołeczność formalną, mikrostrukturę, najmniejszą jednostkę organizacyjną utworzoną w ramach instytucji szkoły, stanowiącą pewną formalną całość, której przydzielona jest nazwa (numer identyfikacyjny, np. IIa), która posiada w miarę trwałą listę członków, przydzielonego wychowawcę i jest identyfikowana jako „nasza klasa”.

(posługiwania się) znakami dystansu. Reguły te regulują, kto, w jakich miejscach, okolicznościach, w jakich rodzajach kontaktów może ich używać. Są one podstawą kompetencji komunikacyjnej. Naruszanie reguł ma bowiem swoje konsekwencje. Czasem stanowi jedynie (reperowalne) zakłócenie w przebiegu procesu komunikacji, czasem prowadzi do trwałych konfliktów, ale na płaszczyźnie relacji skutki są bardziej trwałe.

Zachowania przestrzenne nie tylko wyrażają stany psychiczne (stosunek emocjonalny, postawy), ale podobnie jak język są narzędziami rozwijania relacji interpersonalnych. Podczas interakcji zachowania przestrzenne manifestują relacje, ale też tworzą je, są więc znakami relacji tych istniejących oraz tworzonych. Dlatego komunikowanie dystansu jest jednoczesnym jego budowaniem.

Jest to podsumowanie pewnego etapu badań. Materiał będący przedmiotem analizy stanowią „opowieści uczniów” na temat codzienności życia w społeczności, które są świadectwem ich wrażliwej obserwacji i refleksyjności. Badawcza eksploracja pozornie oczywistych zjawisk związanych z koniecznością współdzielenia przestrzeni pozwoliła dotrzeć do niektórych praktyk społecznych realizowanych w obrębie miejsca jakie stanowi klasa szkolna.



# 1. Problematyka komunikowania/budowania dystansu. Teoretyczne podstawy analiz

W prezentowanym tekście zachowaniami przestrzennymi będzie się nazywać ustalanie i zmianę dystansu fizycznego między ludźmi (Jacko 2012c, s. 146), czy po prostu sposoby użytkowania przestrzeni między osobami we wzajemnym oddziaływaniu społecznym (Jarząbek 2016, s. 17).

Biorąc pod uwagę, że zachowania przestrzenne są w tej pracy podstawową kategorią opisu zjawisk społecznych takich jak dystans, należałoby podjąć się ich dogłębnej analizy w świetle różnych teorii spotykanych na gruncie socjologii i psychologii. Szczególnie atrakcyjne dla mnie wydały się te koncepcje, które umożliwiają powiązanie zachowań społecznych z ich wymiarem przestrzennym, podkreślając jak bliskości/odległości fizycznej towarzyszy społeczna.

Metodologia, terminologia i opis relacji międzyludzkich może się nieco różnić u przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych zajmujących się zachowaniami przestrzennymi ludzi z perspektywy różnych dyscyplin. Jednak wnioski z badań zasadniczo pozostają ze sobą w zgodzie: relacje społeczne generują swoisty dla siebie dystans, a przestrzeń fizyczna oraz odległość dzieląca ludzi wpływa w określony sposób na interakcje między osobami (Jacko 2006, 2012b).

Badania biokulturowe i antropologiczne twórców, kontynuatorów i zwolenników koncepcji komunikowania niewerbalnego przyniosły znaczącą wiedzę na temat zachowań przestrzennych ludzi i zwierząt w miejscach współdzielonych z innymi, publicznych oraz stanowiących prywatną własność jednostki. Są one badawczo bardzo atrakcyjne, płodne metodologicznie i teoretycznie, gdyż kierują uwagę w stronę badania procesów interakcji międzyludzkich, akcentując przy tym problem celności procesu komunikacji interpersonalnej i eksponując fenomen polegający na tym, że idee i emocje można sprawniej wyrażać w pośredni niż bezpośredni sposób (Leathers 2007, s. 20–25). W centrum uwagi stawiają dostępne bezpośrednio obserwacji przestrzenne przejawy zachowań ujmowane w kategoriach interakcji realizowanych na co dzień.

Kategoria zachowań przestrzennych, zapożyczona od badaczy proksemiki, jest bardzo szeroka, pojemna, niejednolita (zostanie oczywiście w dalszej części pracy

bardziej doprecyzowana). Wielość implikacji oraz perspektyw, jakie zawiera w sobie, pokazuje jak trudny jest to temat oraz jak wielu dziedzin i aspektów ludzkiego funkcjonowania dotyczy, jak wielka jest heterogeniczność zjawiska, jego złożoność (Brocki 2001, s. 31). Nie sposób zająć się wszystkimi rodzajami zjawisk, fenomenów, które obejmuje. Wielość aspektów, niemożność ich uporządkowania, trudności w opracowaniu całości zjawiska, powodują nawet u doświadczonych badaczy pewne zagubienie. Dlatego, aby ustrukturyzować tok analiz, wyodrębniam dwa główne obszary „proksemicznych badań”:

- wzajemne oddziaływanie przestrzeni fizycznej na społeczne zachowania użytkowników;
- układy przestrzenne w relacjach społecznych (Jacko 2006, 2012b).

W każdym z obszarów można wyodrębnić szereg szczegółowych zjawisk. W pierwszym do zachowań przestrzennych można zaliczyć szereg spotykanych na co dzień zachowań, jak np.: ruchliwość, wybór miejsca, symboliczne zawłaszczanie przestrzeni, obrona terytorium (Jacko 2012b). Należą do nich również zachowania związane z ustanawianiem granic własnej przestrzeni i wyodrębnianiem należących do niej swoich i wyłączeniem poza ten krąg obcych (Szydlak, Nowicka 1996). Czy choćby enklawy, jako przykład zajmowania wyodrębniających się w przestrzeni terytoriów, opartych na bliskości społecznej, z dobrowolnym wyłączeniem się i z zamknięciem z wyboru w ściśle strzeżonych granicach prywatnego świata (Szczepeński, Ślęzak-Tazbir 2007, s. 35; Dopierała 2013), czy też grup nieformalnych, odizolowanych od otoczenia, które niechętnie i wrogo odnoszą się do osób do nich nienależących (Gołdyka 2007). Na temat wymiaru przestrzennego interakcji społecznych – odległości jednej osoby od drugiej – w zależności od tego, jaki ma charakter relacja, wiemy najwięcej. Ten drugi obszar ma bowiem najliczniejsze opracowania, choć raczej nie koncentrują się one na dystansach przestrzennych w warunkach zbiorowego życia w instytucjach. Mamy tu jednak bogaty materiał empiryczny i przykłady dystansów interpersonalnych w różnych kontekstach interakcyjnych.

Moje wybory, w tej wielości zjawisk, wyznacza w tym wypadku (założone od początku) nastawienie na przyglądanie się i zrozumienie, co dzieje się wewnątrz klasy szkolnej, w samej społeczności, jak procesy inkluzji i ekskluzji dokonują się w codziennych zachowaniach ich członków, aby wydobyć, jak ta społeczność się buduje<sup>2</sup>. Z tego powodu należałoby dokładniej przyjrzeć się przede wszystkim kwestii regulowania dystansów i ustanawiania granic terytorium przez członków społeczności klasy szkolnej wobec swoich członków oraz osób na zewnątrz społeczności. Te sposoby regulacji traktowane są tutaj jako podejmowane w trakcie interakcji

---

<sup>2</sup> Cenne jest dla mnie samo odkrycie, że taka diagnoza może być podejmowana wielotorowo. I pewnie w kolejnych podejściach do tematu społeczności szkolnych warto spróbować popatrzeć inaczej na różne kwestie, przyjmując inne kryteria.

zachowania społeczne i jednocześnie przestrzenne. Chciałabym się skupić szczególnie na przestrzennych sposobach budowania/komunikowania relacji międzyludzkiej w obrębie jakiegoś kontekstu (społeczności klasy), tak jak rozumie to Piotr Sztompka (2009).

Poszukując wzorów zachowań społecznych typowych dla określonego typu przestrzeni, grup/wspólnot terytorialnych współdzielących tę przestrzeń, konieczne jest stworzenie całej aparatury analitycznej pozwalającej odczytać, jak relacje społeczne odzwierciedlają się w zachowaniach przestrzennych. Aby skompletować niezbędną wiedzę, sięgam po różne teorie z zakresu postrzegania społecznego i komunikacji, nie tylko proksemiki. Chciałam oprzeć swój projekt badawczy zwłaszcza na teoriach z zakresu dwóch perspektyw: koncepcji dystansu i komunikowania społecznego.

Ostatnia uwaga dotyczy struktury i treści tego rozdziału. Pragnę podkreślić, że ta część pracy ma przede wszystkim charakter systematyzujący, to jest porządkujący dostępną wiedzę empiryczną. Ma również rolę regulującą, gdyż pozwala na ustalenie znaczenia terminów, którymi się posługuję w tej pracy. Nie jest celem pracy referowanie teorii stanowiących zaplecze teoretyczne przyjętego sposobu rozumienia natury zjawisk. Ma ona skromniejsze zadanie – wstępnego omówienia i ogólnego zarysowania przydatnych koncepcji, które sygnalizują związane z nią problemy. Z pewnością nie wyczerpuje tematu.

Spróbuję w syntetyczny sposób odnieść się do tych badań, które umożliwiły mi skonstruowanie kategorii analitycznych do badań własnych nad zagadnieniem dystansu w klasie szkolnej. Na początku skupiam się na ujęciu problemu z perspektywy teorii przestrzeni, ze względu na to, że przestrzeń stanowi kontekst badanych relacji i interakcji społecznych. W kolejnej części ukazuję zachowania przestrzenne z perspektywy koncepcji dystansu. Wykorzystuję terminologię tego podejścia, którą traktuję narzędziowo, jako przydatny dla realizacji celów pracy sposób myślenia o dystansowaniu się w relacjach międzyludzkich jako szerszym, ale też wyrazistym, procesie wyznaczania granicy obcości. Próba ujęcia zachowań przestrzennych jako działań komunikacyjnych znajduje się w odrębnej części. Wyjaśniam tu także kulturowe i podmiotowe źródło proksemicznego dystansu. W oddzielnym podrozdziale przedstawiam wybrane wzory komunikowania/budowania dystansu społecznego opisane przez badaczy proksemiki i innych zachowań niewerbalnych.

Są to, w moim przekonaniu, zagadnienia szczególnie ważne, których nawet pobieżne przedstawienie wiele wnosi do problematyki tej pracy, pozwalając mi inaczej niż dotychczas spojrzeć na „dziejące się” interakcje wśród członków społeczności klasy w ich przestrzennym wymiarze.

## 1.1. Społeczne zachowania przestrzenne z perspektywy teorii przestrzeni

Przestrzeń, jako obiekt zainteresowań badawczych, zaczęła zyskiwać na znaczeniu w naukach społecznych w wyniku zmiany paradygmatycznej i odchodzenia od sposobu prowadzenia badań bazującego na doktrynie pozytywistycznej, odwołującej się do obiektywnego istnienia rzeczywistości społecznej (Zwiernik 2015b, s. 18). Maria Mendel wskazuje na „zwrot przestrzenny” w naukach społecznych i humanistycznych od połowy lat 90. XX wieku (Iwasiów 2018, s. 4). Parametr przestrzenny został włączony do analizy zachowań społecznych jednostek i grup, które zajmują daną przestrzeń, czasowo i stale (użytkują ją, zamieszkują, eksplorują). Okazało się to bardzo trafione, gdyż prace są inspirujące do refleksji nad kulturowym znaczeniem miejsca, ale też koncentrują się na opisie wzorów interakcji, jakie ludzie podejmują w swym życiu codziennym.

Etnometodologia jest takim podejściem badawczym, które za przedmiot badań stawia obserwacje sposobów uczestniczenia w życiu codziennym i nadawania sensu zdarzeniom. Mają one bezpośredni, „ucieleśniony charakter”. Formę pojęciową można tym obserwacjom nadać później, ale przede wszystkim „zadaniem analityka jest zachować i przekazać ten ich ucieleśniony charakter” (Sztompka 2005, s. 111). Znaczącą perspektywę dla badań przestrzeni ludzi stanowi także konstruktywizm. Umożliwia zajmowanie się subiektywnym sensem doświadczania społeczno-kulturowego kontekstu, w jakim toczy się życie człowieka.

### Przestrzeń – wyjaśnienie pojęcia

Przestrzeń fizyczna i społeczna zawsze współistnieją. Każde działanie odbywa się w określonym miejscu i w określonej przestrzeni. W myśl słów Mendel (2006c, s. 9), „dokonuje się zawsze „gdzieś” i ma swoje „miejsce”. Doświadczenia społeczne ludzi mają swoje przestrzenie, podobnie procesy integracji społecznej (budowania relacji) mają swoje miejsca, są umiejscowione.

Jeśli chodzi o samo pojęcie przestrzeni, to za wieloma innymi badaczami przyjmuję szerokie znaczenia, wychodzące poza fizyczne, architektoniczne czy geograficzne ujęcia, traktujące środowisko fizyczne jako teren ludzkiej aktywności i doświadczania. Przestrzeń jest bardziej pewnym konstruktem myślowym niż formą fizyko-przestrzenną, ujmowana jest jako obszar osobistego doświadczania (Tuan 1987), specyficznie ludzkiej przestrzeni doświadczania świata (Męczkowska 2006, s. 39), przestrzeni mentalnej, którą tworzy ludzka świadomość (Kwiatkowska 2001, s. 64), abstrakcyjny wytwór umysłowy, który kieruje działaniem (Mendel 2006a, s. 262).

Przestrzeń jest wytwarzana w społecznych aktach komunikacji, to one podtrzymują, modyfikują, rekonstruuja doświadczaną subiektywnie rzeczywistość (Berger, Luckmann 1983). Przestrzenie bowiem nie istnieją bez znaczeń, jakie są im nadawane, są takie jak ludzie je odczuwają, spostrzegają, za jakie je biorą (Mendel

2006c, s. 29). Są naznaczone emocjonalnym stosunkiem do niej, nie dla wszystkich oznaczają to samo.

Funkcjonowanie określonej społeczności czy zbiorowości wiąże się nie tylko z kształtowaniem, użytkowaniem przestrzeni, jej organizowaniem i kreowaniem, lecz także z poznawaniem i wartościowaniem przestrzeni. Przestrzeń jest indywidualnie odczytywana, „filtrowana” w procesie poznawania, w różnorodny sposób subiektywnie odczuwana (Buczyńska-Garewicz 2006, s. 11), wypełniana sensem (Maliszewski 2015, s. 24).

Przestrzeń, jeśli uwzględnimy tzw. współczynnik humanistyczny, powinna być zawsze analizowana jako „czyjaś”, posiadająca takie znaczenia, jakie nadają jej ludzie w swoich działaniach i doświadczeniach (Znaniński 1973, s. 28). Przy czym doświadczenia podmiotu obiektywizują się w jego świadomości jako doświadczenia wspólnotowe, podzielane przez innych członków społeczności (tamże, s. 33–35). Bowiem postrzeganie rzeczywistości odbywa się przez „zespół kulturowo ukształtowanych filtrów” (Hall 2001, s. 11). Tym samym ludzie wywodzący się z odmiennych kręgów kulturowych „przebywają w odrębnych rzeczywistościach zmysłowych” (tamże).

Przestrzeń jest przy tym dynamiczna, gdyż zmienia się nieustannie dzięki podejmowanym przez ludzi działaniom (Sztompka 2002, s. 36). Tworzą ją bowiem ludzie poprzez nieustanne ingerencje, przekształcenia (Mendel 2006e, s. 10).

Przestrzeń i miejsce – idea miejsca jako przestrzeni zadomowionej, oswojonej, własnej

Przestrzeń uczłowieczona, ujmowana w kategoriach „przestrzeni ludzkiej” (Tuan 1987), to przestrzeń, z którą człowiek wchodzi w relację, poprzez „odczuwanie, zaznaczanie, naznaczanie” (Petrykowski 2005b, s. 135). Poprzez praktyki nadawania sensu, czynienia ich własnymi, przestrzenie przekształcane są w miejsca (Mendel 2006c, s. 29).

Powszechnie przyjęte jest rozróżnienie miejsca i przestrzeni, choć pojęcia te integralnie są ze sobą powiązane, a obie kategorie opisują istotę człowieka i jego świata (Petrykowski 2005b, s. 135; 2005a). Według Yi-Fu Tuana (1987) przestrzeń jako bezkres kusi wolnością, miejsce zaś jest rodzajem przestrzeni, która posiada pewne określone jakości<sup>3</sup>. Nie każda przestrzeń może stać się miejscem. Ta zadomowiona, oswojona, własna, to ta, w której toczy się nasze życie, gdzie zachodzą procesy identyfikacyjne i tworzenia się więzi. Przestrzeń społeczną określają przede

<sup>3</sup> Tuan (1987, s. 13) pisał, że przestrzeń „jest w zachodnim świecie powszechnie przyjętym symbolem wolności. Przestrzeń stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do działania (...). Zamknięta i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń (...). Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim”.



wszystkim więzi społeczne. Powiązania „spajają” jednostki w całość. Są one na co dzień tworzone i podtrzymywane, odznaczają się różną trwałością i siłą (Danilewicz 2016, s. 9).

Aby fragment przestrzeni stał się miejscem, niezbędny jest czas i zamiar oswojenia go i uczynienia miejscem (Bauman 2006, s. 158). Miejsce jest w tym sensie projektem wymagającym pomyślenia i realizacji. Sposobem na to, aby przestrzeń stała się dla człowieka miejscem, jest poznanie swojej przestrzeni (Tuan 1987). Przestrzeń trzeba również „zamknąć”, naznaczyć swoją obecnością, zawłaszczyć do wyłącznej dyspozycji. Miejsce ma nie tylko lokalizację, to obszar zamknięty, cechuje go bezpieczeństwo, stabilność (tamże, s. 13–19). Otwartość, bezosobowość, nieokreśloność, bezkres, groza, nieprzewidywalność cechują przestrzeń publiczną (tamże). Miejsca przepelnione są emocjami, nie są zaś nimi te, które są zimne, obojętne, nijakie (Zwiernik 2015b, s. 23).

Badania nad relacją przestrzeń–miejsce przynoszą wiele opisów procesów zamawiania się w miejscach, sposobów czynienia miejsc neutralnych swojskimi, praktyk organizowania miejsca<sup>4</sup>. Dzięki nim poznajemy salę lekcyjną (wraz z przystającymi pomieszczeniami, jak korytarz, szatnia, stołówka, sklepik) jako przestrzeń fizyczną będącą ważnym, widocznym aspektem placówki. Idea projektowania „przyjaznej przestrzeni” w publikacjach pedagogów i architektów pokazuje kierunek przekształceń – jak zmienić zimny, bezosobowy architektoniczny twór w miejsce lubiane, przyjazne, swojskie. Dorosły traktowany jest tu jako gwarant przekształceń przestrzeni w miejsce (Zwiernik 2015b).

Ze względu na poruszaną w pracy problematykę dystansu próbowałam dotrzeć do zgromadzonej przez badaczy wiedzy o uczniowskich sposobach organizowania, przekształcania, oswojania przestrzeni zastanej (urządzonej przez dorosłych, czasem niepodlegającej możliwości modyfikacji). Ukazanie sposobów (możliwości) odnalezienia się w niej na swój sposób, z własnej inicjatywy i na rzecz własnych potrzeb, związane jest z budowaniem proporcji w bliskości i w oddaleniu, co nasuwa związek dystansu z prywatnością miejsca.

#### Miejsce własne (prywatne)

Kategoria prywatności stanowi doskonały punkt odniesienia do analizy procesu budowania relacji i jego społeczno–przestrzennych przejawów. W socjologii zamieszkiwania „prywatność miejsca” ma swoje liczne opracowania oraz bogate

---

<sup>4</sup> Pokazują i zmierzają do uchwycenia procesu, jak ludzie zasiedlają poszczególne fragmenty przestrzeni, odróżniając je od siebie, jak wyodrębniają miejsce z całości, nadając mu tożsamość własnego miejsca (Wysocka, Tomiczek 2014; Bednarek 2017). Pokazują również sposoby radzenia sobie w uporządkowanej, zorganizowanej przestrzeni życia kolektywnego, zbiorowego, którą cechuje tłok, hałas, pośpiech i unifikacja trybu życia (Siarkiewicz 2000; Zwiernik 2006). Ukazują też procesy transformacji przestrzeni, czy „odzyskiwania” możliwości jej współtworzenia w instytucjach, gdzie nie jest usankcjonowana „samotność dziecka” (oddzielenie), czy rozproszenie w grupie (Telka 2009, s. 243–244).

opisy empiryczne społecznych praktyk, przyjmujące za punkt wyjścia rozważań perspektywę potrzeb człowieka wraz z kulturowymi wzorami ich realizacji (Skowrońska 2010, 2012, 2014; Łukasiuk, Jewdokimow 2016). Placówka oświatowa ma zamknięty charakter, a jej główną cechą jest fakt nieustannego przebywania grupy osób w relatywnie niewielkiej przestrzeni oraz istnienie ram działania tworzonych przez formalnie sprawowaną kontrolę i wymagania formalne (por. Siarkiewicz 2000).

Poszukiwanie przestrzeni kontaktów i dystansów będących obszarem swobody interakcyjnej usytuowanej w szkolnych przestrzeniach życia dziecka, w mikroprzestrzeni klasy wiąże się ze zjawiskiem przełamania ograniczeń przestrzeni publicznej, czyli zbudowania sobie przestrzeni prywatnej oraz intymnej, mimo umieszczenia w przestrzeni całkowicie publicznej (Nalaskowski 2002, s. 45).

Problem prywatności dotyczy dwóch aspektów – własności przestrzennej oraz ujawniania prywatności w klasie–zespole. Miejsce własne (prywatne) na ogół przypisane jest do wydzielonego z fizycznej przestrzeni fragmentu, mającego moc stałego i pewnego schronienia. Miejscem własnym, prywatnym, które należy do jednostki, jest zatem choćby skrawek obszaru, wyodrębniony w jakiejś przestrzeni. Może być on zróżnicowany pod względem wielkości oraz dostępności (granic). Już sama obecność innych dotyka poczucia własności przestrzennej innych jednostek czy grup oraz wywołuje poczucie przestrzenności albo przeciwnie – braku własnej przestrzeni (Petrykowski 2005b, s. 141).

Może to być również obszar symboliczny, który traktowany jest jako „swój”, „osobisty”, z punktu widzenia podejmowania aktywności, inicjatywy do działania, w tym budowania relacji czy tylko własnego samopoczucia. „Prywatność” ma tu znaczenie sfery, do której nikt postronny nie ma wstępu, gdzie nikt nie zagląda, do której nie dopuszczamy nikogo lub jedynie niektórych, czym może tylko jej właściciel dysponować. Przestrzeń jest tu metaforą. Jednak mimo tego ma granice odczuwane jako realne w relacji ja–inni<sup>5</sup>. W polskich szkołach coraz silniej poszukuje się możliwości realizacji tak rozumianej własności przestrzeni (Clark 2005; Szczepka-Pustkowska, Lewartowska-Zychowicz, Strumska-Cylwik 2018).

Kolejna kwestia – to obecność miejsc ujawniania prywatności i ich umiejscowienie w pomieszczeniu klasy i budynku szkoły (Zwiernik 2015b, s. 28). Przestrzeń prywatne ujęte przez Aleksandra Nalaskowskiego (2002, s. 45) to miejsca, w których można czuć się sobą, wyrazić własne, prawdziwe „ja”, w zgodzie ze sobą postępować oraz podejmować samodzielnie ustalone zadania. Kategoria „bycie sobą” wyjaśnia różnice między miejscem publicznym a prywatnym. W przestrzeni prywatnej w codziennych sytuacjach nie używamy „maski”

---

<sup>5</sup> Aspekt własności określa prywatność jako prawo do „niezagładania” (prywatność kojarzy się z czymś ukrytym dla innych, niedostępnym dla oka osób z zewnątrz). Własność przestrzenna odnosi się do miejsca, które ma granice, których nikomu nie wolno przekraczać.

(oznacza ona wyrażanie nieprawdziwego „ja”), dominuje tu wysoki i stały wskaźnik bezpieczeństwa<sup>6</sup>.

Spotykamy też inne przestrzenne wskaźniki prywatności czy próby konceptualizacji zjawiska ochrony przestrzeni osobistej. Chodzi o indywidualne zarządzanie prywatnością w znaczeniu komunikowania informacji prywatnej czy sprawowania kontroli nad jej udostępnianiem (Polak 2007). Taka definicja prywatności związanej z codziennym funkcjonowaniem w kontekście szkoły powstała na podstawie koncepcji czterech stanów prywatności: samotności/odosobnienia, intymności, anonimowości i rezerwy Alana F. Westina (tamże, s. 74). Wyróżnione stany są środkami, za pomocą których funkcje (cele) prywatności są osiągane.

Przywilej samotności w przestrzeni prywatnej to możliwość izolacji społecznej, ale też wzrokowej i słuchowej. Intymność rozumiana jest jako maksymalizacja stosunków interpersonalnych w izolacji od osób spoza kręgu i wolności od obserwacji przez innych. Trzeci ze stanów prywatności – anonimowość – to uwolnienie się od identyfikacji w otoczeniu innych ludzi. Rezerwa zaś pozwala na nieujawnianie w wielu sytuacjach swoich cech osobowych o różnym charakterze (tamże, s. 75).

W literaturze pedagogicznej najliczniejsze są odniesienia do pierwszego stanu – przebywania w samotności, wycofania się z relacji społecznych, pracy w spokoju, z dala od innych czy od wydarzeń z otoczenia, separacji przestrzennej, wizualnego i akustycznego odosobnienia, które dają wolność od obserwacji dokonywanych przez innych. Przestrzeń intymna zaś odnosi się do przebywania z bliskimi i daje możliwość emocjonalnego rozładowania (tamże, s. 75). Separacja w tym wypadku dotyczy izolacji przestrzennej od zainteresowania zewnętrznego, ale nie w samotności, tylko w kręgu osób bliskich. Anonimowość daje „odpoczynek” od napięć życia społecznego: ról, wymagań. Ciekawą funkcją prywatności jest ograniczenie komunikacji z otoczeniem. Ostatni stan prywatności – rezerwa wiąże się najpełniej z tym, co nazywamy kontrolą informacji (Jędruszczak 2005, s. 198). Przy czym rozdzielić należy dzielenie się osobistymi informacjami z osobami zaufanymi oraz małe zaangażowanie w znajomość. Katarzyna Jędruszczak (2005, s. 214) wyraźnie wskazuje, że zarządzanie informacjami to kwestia wyjawiania (niewyjawiania) osobistych informacji, czyli regulacji w zakresie odsłaniania siebie, zarządzanie interakcjami zaś dotyczy wyboru pożądanej intensywności

---

<sup>6</sup> Przestrzeń publiczną cechuje podporządkowanie obowiązującym w danej zbiorowości formom zachowania („tak należy”, „tak wypada” w danej społeczności) (Nalaskowski 2002, s. 33–34, 57). Natomiast przestrzeń prywatna to „zespół miejsc i przypisanych do nich zachowań, które ograniczone są przede wszystkim indywidualną kulturą jednostki i jej własną hierarchią wartości oraz potrzebami” (tamże, s. 57). Autor pokazuje na licznych przykładach, że uczniowie płynnie przechodzą z manifestowanych w czasie lekcji zachowań typowych dla publicznej przestrzeni formalnej do tych, które ujawniają ich prywatność podczas przerw (tamże, s. 58), a także ukazuje zjawisko poszukiwania zakamarków prywatności (tamże, s. 60).

relacji lub braku interakcji z określonymi innymi. Unikanie kontaktu może być pewną formą „obrony, kiedy te kontakty zagrażają zbytnią intensywnością” (Petrykowski 2005b, s. 142).

W pedagogice szczególnie podkreśla się znaczenie prywatności w aspekcie intymności. W przestrzeni intymnej człowiek przeżywa najpełniej samego siebie, ale otwiera tę przestrzeń tylko dla wybranych osób (Nalaskowski 2002, s. 62). Ten akt otwarcia przestrzeni dla innych wiąże się z zaufaniem, jakim jednostka darzy drugiego człowieka oraz jest dowodem na istnienie więzi wykraczających poza sformalizowane relacje codzienne (Polak 2007, s. 75). Budowanie przestrzeni intymnej z punktu widzenia budowania prawdziwych więzi i wspólnoty szkolnej postrzegane jest jako proces kluczowy dla integracji społecznej. Ograniczanie kontaktów do tych w przestrzeni publicznej przekreśla szanse na tworzenie trwałych i bliskich relacji. Obie strony takich interakcji pozostają zawsze obok siebie (Zwiernik 2015b, s. 28). W pedagogice jest artykułowane także prawo do intymności, które podobnie jak prawo do odseparowania się (samotności) jest prawem każdego członka zbiorowości edukacyjnej<sup>7</sup>. Naruszenie tej przestrzeni jest naruszeniem pewnego standardu obyczajowego, a nawet prawnego (tamże).

Niestety w literaturze mało jest doniesień o przestrzennych zachowaniach uczniów czy zachowaniach regulujących prywatność. Brakuje opisów sposobów kontrolowania relacji społecznych (zwłaszcza kontroli dostępu o charakterze fizycznym, przestrzennym). Jedynie u Alice Clark (2005) fizyczne środowisko (np. architektura) analizowane jest jako czynnik wpływający na doświadczanie prywatności. Okazuje się, że uczniowie poszukują miejsc odosobnienia (skrytek, schowanków, kryjówek, zakamarków), które dałyby im namiastkę prywatności (Zwiernik 2015b, s. 30). Tworzone przez nich kryjówki dają im możliwość obserwowania otoczenia bez bycia widzianym (tamże, s. 24). Opiswane są one jako „miejsca specjalne przeciwko dorosłym”, w których obecność dorosłych nie jest pożądana,

---

<sup>7</sup> Akcentuje się, że uczniowie pozbawieni są w szkole prywatnej i intymnej przestrzeni. „W szkole nie ma gdzie się schować, chyba że w ubikacji” – to słowa jednego z uczniów badanych przez Nalaskowskiego (2002, s. 60). W związku z tym, jak twierdzi autor, uczniowie w czasie przerw szukają „swoich miejsc”, enklaw, zakamarków, w których mogą przez chwilę odreagować napięcia związane z życiem w instytucji formalnej.

W środowisku edukacyjnym przestrzeń prywatną kreują tak uczniowie, jak i nauczyciele. Jednak, podobnie jak w przypadku przestrzeni publicznej, tylko nauczyciele mają do tego więcej społecznego przyzwolenia (Nalaskowski 2002, s. 45; por. Clark 2005, s. 8; Nowotniak 2006). Zazwyczaj uczniowie są nieugięci w niepisanej „walce” z nauczycielami o prawo do tworzenia przestrzeni prywatnej (Polak 2007, s. 75).

Jest to przestrzeń walki, gdyż kreacja przestrzeni prywatnej przez uczniów (studentów) jest traktowana jako potencjalne zagrożenie dla procesu kształcenia i wychowania oraz obszar leżący poza obszarem norm, wymagający kontroli. „Sporo czasu w codziennym życiu szkolnym marnuje się na taką próbę sił, która z pedagogicznego punktu widzenia zawsze kończy się przegraną szkoły” – pisze Krzysztof Polak (2007, s. 75).

i „miejsca bez dorosłych”, w których dorośli dzieciom nie są potrzebni (Smolińska-Theiss 1993, s. 162–163).

Prywatność w szkole jest rozumiana także jako przestrzeń kameralna, częściowo wydzielona przez dorosłych dla dzieci stałą lub przenośną konstrukcją (tkaniną, parawanem), przeznaczona na spokojną aktywność podejmowaną w małych grupach nieformalnych (Zwiernik 2015b). Pełni ona funkcję kryjówki czy schronienia przed wartko toczącymi się obok wydarzeniami, daje dzieciom poczucie odnalezienia choćby na chwilę własnego kąta potrzebnego, by się wyciszyć, odpocząć, czy podzielić swoimi myślami z wybranymi przyjaciółmi<sup>8</sup> (tamże, s. 31).

Miejsca prywatne to nie tylko zawłaszczanie fragmentu przestrzeni publicznej do wyłącznej dyspozycji. Są one przestrzenią „do wycofania się z codziennych zajęć w klasie”, „ale nie do końca z dala od klasy” (Chiles 2005, s. 106–107). Prywatność to również wybór miejsca do zabawy w odosobnieniu (Telka 2009, s. 244). Przestrzenie osobiste, jak wynika z badań Clark (2005, s. 8–9), mogą być związane z wyobraźnią (moja jaskinia, sekretne miejsce) czy też z poczuciem bezpieczeństwa (ukryty zakamarek, miejsce na uboczu), a także mogą być w różnym stopniu społeczne, dostępne dla innych (np. słuchanie magicznej muzyki w „mojej” jaskini, ławka jako szczególne miejsce rozmów z jedną osobą). Stany, cechy, procesy z tym związane są przedstawiane w kategoriach niebagatelnej wartości, którą człowiek chroni, próbuje utrzymać i rozwijać.

W opracowaniach także szeroko eksplorowany jest wątek dziecięcego doświadczenia miejsca szkoły, które jest w swej istocie przestrzenią publiczną, gdzie znacznie ograniczona jest prywatność (Nalaskowski 2002; Clark 2005; Zwiernik 2012, 2015b; Szczepka-Pustkowska, Lewartowska-Zychowicz, Strumska-Cylwik 2018). Analizy skupiają się głównie na procesach definiowania przestrzeni, obdarzenia jej wartościami, zwracając uwagę na subiektywizm tej oceny, odnoszenie się do wewnętrznych standardów, podatność na podważanie jej wagi ze strony innych. Umożliwiły one spojrzenie na przestrzeń oczami dzieci i pozwoliły wyodrębnić miejsca znaczące, przyjazne, dostępne, ważne dla interakcji społecznych itd. (Zwiernik 2012, s. 168). Prywatność zapewniają te fragmenty przestrzeni, które coś znaczą, przepełnione są emocjami (Zwiernik 2015b, s. 23). Powstaje ona w miejscach ważnych dla jednostki, samodzielnie wybranych (Męczkowska 2006, s. 39), subiektywnie, w sposób zindywidualizowany znaczących (Kurantowicz 2006, s. 79).

---

<sup>8</sup> Prywatność w szkole dotyczy zasiedlania fragmentu przestrzeni, którą dzieci mogą kontrolować i która pozwalała im na regulację kontaktów społecznych (Clark 2005, s. 9). Wyłącznie dziecięcą przestrzenią są miejsca poza zasięgiem wzroku dorosłych i innych rówieśników (wewnątrz i na zewnątrz budynku), ale też takie, w których mogą same regulować, kto z nich korzysta. Są to też punkty widokowe, czyli wysoko usytuowane miejsca (np. drabinki lub miejsca usytuowane wysoko, ponad głowami) wykorzystywane do kontrolowania otoczenia (tamże).

Przekształcanie przestrzeni w miejsce jest procesem. Miejsce nie jest nam dane, miejsce tworzymy, przekształcając fragment przestrzeni w miejsce znane, bliskie, oswojone, intymne (Zwiernik 2015b, s. 22). „Oswojenie” miejsca wiąże się z jego oznaczeniem, czyli opracowaniem swego rodzaju mapy niezbędnej do poruszania się po przestrzeni społeczno-fizycznej instytucji (Kubacka 2015). Odnosi się to również do kwestii własności terytorium. Praktyki tworzenia miejsca własnego obejmują także przestrzenne separacje osób utrzymywane w różnych sytuacjach społecznych, czy też „zamykanie” przestrzeni (jej niedostępność) dla innych, poszukiwanie bezpieczeństwa, prywatności i intymności w przebywaniu z bliskimi, wolności wyboru, czy „odpoczynku” od życia grupowego (Clark 2005; Telka 2009).

Proces ten wyraża się zapewne poprzez regulowanie odległości i postawy ciała, a nie tylko wykorzystanie obszarów i obiektów w przestrzeni. Wciąż jednak o przestrzennej rzeczywistości, w której żyje i działa uczeń, wiemy bardzo mało, co zmusza do dalszego poszukiwania kategorii opisu relacji przestrzennych. Konceptje przestrzeni prywatnej mają niewątpliwie potencjał inspirujący, ale określenie fenomenu dystansu ma tutaj jedynie wymiar psychologiczny. Szczególnie warte kontynuacji, w moim przekonaniu, są wątki, które dystans społeczny ujmują jako dynamiczną interakcję z innymi i zarządzanie społecznymi interakcjami. Elementy tych procesów są niezbędne w celu uzyskania bardziej całościowego obrazu oraz zrozumienia, jakie uczniowie stosują sposoby kontroli swoich relacji z innymi, aby osiągnąć pożądany poziom społecznych interakcji.

## 1.2. Dystans społeczny wyrażony odległością fizyczną i „obcością” – przestrzenne strategie kontroli komunikacji z perspektywy teorii dystansu

Ważnym torem poszukiwań, po którym poruszają się badacze tematyki dystansu, jest teoria dystansu społecznego i jej empiryczne analizy. Stanowi „klasykę” w naukach społecznych, dostarczając aparatu pojęciowego, tym samym umożliwiając operacjonalizację tego złożonego i wielowymiarowego zjawiska. Jej krótkie omówienie ma na celu jedynie uporządkowanie w zakresie tej propozycji definiovania pojęcia.

Dystansem społecznym w tym ujęciu określamy „tendencję jednostki do zbliżania się do określonych obiektów społecznych lub unikania ich”, której miarą jest „bliskość związku społecznego, do jakiego dopuszcza się dany obiekt” (Gajdzica 2012, s. 86). Ewa Nowicka (1990, s. 155–156) wiąże zagadnienie dystansu ze zjawiskiem społecznej obcości. Ujmuje dystans społeczny jako postrzeganą różnicę i „dopuszczalny stopień kontaktu i rodzaju tego kontaktu z ludźmi uznanymi za obcych”. We wszystkich przywołanych tu definicjach miarą przestrzenną dystansu

jest zbliżanie się albo unikanie kontaktu. Zaś istotą dystansowania jest stan relacji międzyludzkich, czy szerzej – postawa interpersonalna (gotowość do bliskości/unikania interakcji). Przy czym w definicjach zaznacza się, że dystansowanie należy rozpatrywać jako **czynność, proces i stan** (Nowicka 1990, 1998; Siemaszko 1993; Szydłak, Nowicka 1996; Łotocki 2010).

Zwróćmy uwagę, że tak definiowany dystans jest jednym z kluczowych pojęć używanych w odniesieniu do opisu wielu procesów społecznych: wchodzenia w relacje z innymi, uczestniczenia w życiu społeczności, trudności w porozumiewaniu się i współpracy oraz agresji relacyjnej. Dystans dotyczy kontaktów interpersonalnych, międzygrupowych i wewnątrzgrupowych, z konkretną osobą, jak i z grupą lub jej przedstawicielami, może dotyczyć kontaktów rzeczywistych, jak i wyobrażonych, oczekiwanych i realizowanych.

Pojawia się najczęściej jako główny wskaźnik w badaniach postaw społecznych oraz nad zjawiskiem wykluczania, jako element procesów marginalizowania. „Dystansowanie jest jedną z złej praktyk dyskryminacyjnych”, bywa „wstępem do” dalszych procesów – pisze Zenon Gajdzica (2012, s. 86). Wskazuje to na skutki wymienionych zjawisk i ich wzajemne powiązania, co ma konsekwencje nie tylko w sferze emocji. Pozytywne ustosunkowanie zachęca do bardziej otwartej komunikacji i interakcji z daną osobą lub grupą. Jeśli procesy dystansowania powodują brak bezpośrednich kontaktów, to brak tych kontaktów wraz z barierami mentalnymi leży u podłoża stereotypów, deprecjacji ról, marginalizacji. Tym samym dystans i dystansowanie warunkuje nie tylko status, lecz także dostęp do atrakcyjnych ról społecznych, korzystnych personalnie działań, uczenia się i rozwoju (tamże).

Autor podnosi również kwestię trudności w zakresie diagnozowania, jak i przeciwdziałania zjawisku dystansowania (tamże, s. 91). Jak podkreśla, najprostsze do zdiagnozowania, najbardziej widoczne są praktyki wykluczania i dyskryminowania. Zjawisko dystansowania jest najtrudniej zauważyć, ze względu na wskazywaną przez autora „lekką” postać w stosunku do praktyk marginalizacji.

Analiza mechanizmu tego procesu prowadzi do wniosku, że u podstaw dystansu leży zjawisko kategoryzacji, którego istotą jest rozpoznawanie podobieństw i różnic pomiędzy osobami i grupowanie ich w oddzielne kategorie (Wojciszke 2011, s. 487). Proces ten prowadzi do wyłonienia zbioru osób, który odróżnia się od innych, ale też do postrzegania pewnego grona osób jako jednej grupy, pewnej całości. Istotą kategoryzacji jest jednoczesność dwóch procesów: ekskluzji, wyłączenia z owej kategorii tych osób, które nie spełniają kryteriów przynależności do niej, oraz inkluzji, czyli włączania do owej kategorii osób spełniających te same kryteria.

Ludzie porządkują spostrzegane obiekty (innych ludzi/grupy), dzieląc je na grupy swoich vs obcych, według różnych kryteriów, np. etnicznego, statusowego czy religijnego, według specyficznych cech osobowości, cech rodziny albo cech fizycznych określających płeć, wiek, rasę, sprawność fizyczną, pełnionych ról społecznych,

osiągnięć itp. **Kryteria przynależności do swoich i obcych** mogą być **oparte na różnych własnościach przypisywanych obiektom postaw**<sup>9</sup>.

Podobnie każda grupa społeczna podlega skategoryzowaniu jako swoja vs obca (Nowicka 1996, s. 23 i nast.; Wójcik 2008). Ludzie porządkują świat społeczny i określają: kim jesteśmy „my”, kim są „oni”, jacy „oni” są (Karpiński 1992, s. 17). Oczywiście nie jest proste ustalenie komu, w jaki sposób i dlaczego przypisuje się **status obcego**<sup>10</sup>. Ale to właśnie postrzeganie różnic jest głównym źródłem społecznej obcości (Nowicka 1990, s. 155–156). Małgorzata Wójcik (2008) zwraca uwagę, że dostrzeganie podobieństw/różnic jest wystarczającym kryterium dystansu<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Te różne kryteria kategoryzacji obiektów społecznych odnajdujemy w narzędziach tworzonych dla celów diagnostycznych oraz w licznych badaniach nad postawami społecznymi. Najczęściej wskazuje się na istnienie dystansu między grupami różnymi pod względem etnicznym, religijnym czy narodowym (Skorny 1987; Weigl 1999; Miluska 2008; Kasprzak, Walczak 2009; Chodkowska 2012). Ostatnio zwraca się też uwagę na system wartości i norm grupowych, np. enklawy w rozumieniu grupy odniesienia (Gołdyka 2007) oraz na różnice w standardach życia (Kaźmierczak-Kałużna 2007), styl życia, czy miejsce w strukturze społecznej (Chodkowska 2012). Podstawą i źródłem dystansów może być naruszenie normy lub uznanych kulturowo wartości (Butrym 2012). Może być on również wynikiem określonych cech, takich jak wygląd (na przykład niepełnosprawność z widocznymi oznakami) (Nowak-Adamczyk 2006; Erenc 2008; Kazanowski 2011), status materialny (dotyczy to między innymi bezdomnych i bezrobotnych), zachowania, które są sprzeczne z przyjętymi i akceptowanymi w określonym czasie i miejscu, czyli w konkretnej przestrzeni społecznej i kulturowej (społeczności/grupie) (Frieske 1999), czy przebywanie w domu dziecka (Sajkowska 1999). Obiektem dystansowania może być zatem np. dziecko pochodzenia cygańskiego czy też dziecko ze wsi uczęszczające do szkoły miejskiej, bądź mające gorzej usytuowanych rodziców niż jego koledzy (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 87). Coraz częściej spotykamy badania, w których występuje wiele kategorii grup osób doświadczających dyskryminacji. Obiektem dystansowania mogą być osoby o określonym poglądzie na świat (np. głęboko wierzące i bezwyznaniowcy), osoby opuszczające zakłady karne, uzależnione, zarażone HIV, osoby o określonej orientacji seksualnej, pracujące w agencji towarzyskiej itp. (Sztejnberg, Jasiński 2015).

<sup>10</sup> Oto przykład podejścia diagnostycznego do pomiaru percepcji obcości/swojskości jedenastu grup społecznych od rodziny po ludzkość, zastosowanego przez Małgorzatę Wójcik (2008). Pokazuje ono, jak to proste oznaczanie na swoich i obcych odnosi się do badania rzeczywistych procesów. Instrukcja brzmiała: „Przy których z podanych niżej określeń, mógł(a)byś z całym przekonaniem napisać, że są dla ciebie ‘SWOI’ (czujesz się z nimi związany), myślisz o nich ‘my’? (trzy kategorie odpowiedzi: tak «swoi»; nie; trudno powiedzieć). Przy których z tych określeń mógł(a)byś z całym przekonaniem napisać, że są dla Ciebie ‘OBCY’ (myślisz o nich ‘oni’)? (trzy kategorie odpowiedzi: tak «obcy»; nie, nie są obcy; trudno powiedzieć)”. Warto zwrócić uwagę na subiektywny charakter przyjętych wskaźników (czujesz, myślisz o nich), a także szeroki wachlarz obiektów dystansu.

Przykładowe kategorie grup, wobec których należało określić dystans, to: „ludzie o wyraźnie innej sytuacji materialnej niż twoja; o innym niż twoje pochodzeniu społecznym; innego wyznania; innej rasy; o innych niż twoje poglądach; mówiący innym językiem; ludzie z innego miasta; ze wsi; z innego kraju” (tamże, s. 223–224).

<sup>11</sup> U podstaw wielu skal do badania postaw dyskryminujących/wykluczających leży nie tylko deklarowany stopień sympatii i antypatii czy aprobaty/dezaprobaty dla zawartych w skali sytuacji kontaktu społecznego z daną osobą/kategorią/grupą, lecz także dostrzeganie podobieństw w zachowaniu, możliwościach, preferencjach i aktywnościach oraz dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji z daną grupą osób (np. Sękowski 1994).



A przy tym każda cecha społeczno–kulturowa może jawić się jako kryterium swojskości vs inności/obcości, jak zaznacza Marian Golka<sup>12</sup> (2014, s. 171–172).

Badania nad wrażeniami i sędziami na temat innych osób czy grup, stereotypami, postawami wobec grup społecznych, postrzeganiem grup – to bardzo prężnie rozwijający się i obfitujący w odkrycia i narzędzia badawcze kierunek (por. Wojciszke 2011). Badania wskazują, że postrzeganiu innych towarzyszą sądy, emocje i behawioralne zachowania (są one traktowane jako komponenty postaw<sup>13</sup>) (tamże, s. 483) oraz że postrzeganie innych ludzi narażone jest na pewne zniekształcenia. Analiza treści stereotypów<sup>14</sup> wskazuje, że są one często uproszczone, oceniające, emocjonalnie zabarwione i mają niewielki związek z rzeczywistością (Karpiński 1992, s. 17).

Kategoryzowanie, konstruowanie granic i podziałów na swoich i obcych odbywa się na podstawie posiadanej wiedzy bądź aktualnych doświadczeń, na stereotypie lub na doświadczeniu kontaktu (Szydłak, Nowicka 1996, s. 185). Stąd tak ważna rola doświadczeń własnych i doświadczeń typowych dla konkretnego obszaru kulturowego opartych na bezpośrednim kontakcie z osobami dystansowanymi, obcymi (Gajdzica 2012, s. 88; Weigl 1999). Mają one wpływ na obrazy „innego”, opisy typowego przedstawiciela każdej z grup społecznych, funkcjonujące w przekonaniach ludzi (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 92).

Próba operacjonalizacji dystansu dokonana na potrzeby badań przez Wójcik (2008, s. 91) nakazuje traktować go jako komponent behawioralny negatywnej lub wrogiej postawy. Bezspornie za tą kategoryzacją obcy–swoi idą oznaki czyjogoś stosunku (wrogości, podziwu, lekceważenia) i dystansu w tej najbardziej pierwotnej postaci (gotowości do zbliżania się, pragnienia, aby mieć do czynienia z obiektem lub wręcz przeciwnie, unikania) (Kurcz 1992, s. 42). Obcy traktowani są niechętnie, podejrzliwie, są gorzej oceniani, pomijani, izolowani, dyskryminowani, budzą

---

<sup>12</sup> Uznanie jakichś ludzi za innych/obcych może być oparte na kryteriach obiektywnych (np. wynikających z miejsca zamieszkania), jak też naturalnych (np. kolor skóry), kulturowych (wyznanie, język, ubiór) oraz świadomościowych (skojarzenia i oceny przypisywane tym cechom, często o stereotypowym podłożu). Oczywiście te kryteria mogą się pokrywać, a przynajmniej w taki czy inny sposób łączyć ze sobą lub wynikać z siebie, często może nie być między nimi żadnego związku lub związek ten jest zupełnie wymagowany (np. kolor skóry i kultura) (Golka 2014, 171–172).

<sup>13</sup> Postawy należą do kluczowych pojęć używanych do wyjaśnienia zachowań społecznych. Są definiowane zwykle jako względnie trwałe tendencja do pozytywnego lub negatywnego reagowania na dany obiekt, przedmiot, osobę lub wydarzenie. Postawy można określić jedynie na podstawie zewnętrznych wskaźników, które odwołują się do trzech typów reakcji na obiekt postawy: reakcje poznawcze (przekonania), reakcje afektywne (uczucia, oceny przypisywane obiektom) i reakcje behawioralne (intencje, tendencje i działania związane z obiektem) (Mądrzycki 1997). Takie ujęcie stwarza spore trudności w opracowaniu wskaźników postaw, operacjonalizacji zjawiska i konstrukcji metody jego pomiaru.

<sup>14</sup> Stereotypy mogą wpływać z uprzedzeń, być wtórne w stosunku do nich, lecz mogą też przedzać się w uprzedzenia. Jak zauważa Zdzisław Chlewiński (1992, s. 15), w stereotypach większy nacisk kładzie się na komponent poznawczy, pojęciowy, w uprzedzeniach zaś – na komponent działania. W przypadku uprzedzeń podkreśla się zatem, że motywują one do działania.

chęć odcięcia się. Zaś „swoich” faworyzujemy, wyrażamy wyraźną chęć nawiązania z nimi bliskich i trwałych kontaktów, pojawia się wobec nich poczucie sympatii i bliskości (Miluska 2008, s. 13). Dystans jako behawioralny komponent postawy może się przejawiać w postaci okazywania niechęci, dawania oznak nieakceptacji z powodu obecności danej osoby/grupy, ale też, jak pisze Aleksandra Tłuściak-Deliowska (2014a, s. 87), może być manifestowany w formułowaniu niepocholebnych wypowiedzi, a w skrajnej sytuacji – przyjmować postać agresji fizycznej skierowanej przeciw osobom<sup>15</sup>.

Dystans poza aspektem behawioralnym w postaci chęci zbliżenia się albo oddalenia wobec przedmiotu postawy ma także swoje wymiary poznawcze i ewaluacyjne, na co zwracają uwagę Joanna Maciątek i Ida Kurcz (1992, s. 201). Spotykamy go w postaci reakcji afektywnej mierzonej dystansem odczuwanym do obiektu dystansu, gotowością lub chęcią kontaktu z nim w różnych sferach lub dziedzinach życia (tamże). Aspekt poznawczy prezentowany jest za pomocą listy cech charakteryzujących przedmiot dystansu (tamże; Karolczak-Biernacka 1995, s. 262). Miarą dystansu społecznego może być bowiem sam sposób postrzegania, dokonywania atrybucji i oceny cech obiektu dystansu<sup>16</sup>. Konstruowanie granic dokonuje się też na poziomie wartościującym i afektywnym, gdy pojawiają się określone emocje, pozytywne bądź negatywne uczucia wobec określonych osób/grup. W społecznym stosunku do inności/obcości aspekty opisowe i oceniające na ogół mieszają się (Nowicka 1998, s. 372), przy czym poziom wartościowania wydaje się decydujący dla omawianego tu procesu kategoryzacji innych – mogą stać się oni obcymi, innymi lub wrogami stanowiącymi zagrożenie i będącymi źródłem cierpień (Szydłak, Nowicka 1996, s. 185). Inny/obcy raz oznacza „tego drugiego”, a innym razem „tego odmiennego”<sup>17</sup> (Nowicka 1998, s. 372).

<sup>15</sup> Obcość leży u podstaw konfliktów między grupami społecznymi, o charakterze lokalnym i makrosocjalnym, które przejawiają się w dyskryminowaniu członków innych grup, izolowaniu się od nich, przemocy międzygrupowej, agresji zmierzającej do fizycznej eksterminacji jednej grupy przez drugą (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 100; zob. Bukowski, Winiewski 2011; Kofta 1996; Grzybowski 2018).

<sup>16</sup> Nastawienie społeczne można badać za pomocą listy przymiotników: „jacy Oni są”. W badaniach zwykło się operować parami przeciwstawnymi (bogaty–biedny), wykorzystywać tak zwany dyferencjał semantyczny. Im więcej pojawia się cech pozytywnych i im większe jest nasilenie poszczególnych cech (trochę, średnio, bardzo), tym lepszy stosunek do danego obiektu. Inny sposób polega na sprawdzaniu liczby posiadanych zalet i wad, zgodnie z zasadą, że jesteśmy skłonni przypisywać osobom nielubianym wady, a lubianym zalety. Sposób kolejny polega na analizie oczekiwań, gdyż z pozytywnym stosunkiem do kogoś wiążą się pozytywne oczekiwania co do jego zachowania i odwrotnie (Weigl, Maliszewicz 1998; Tłuściak-Deliowska 2014a).

<sup>17</sup> Golka (2010, s. 165) przedstawia różnice między różnymi postaciami obcości: „Inność to poczucie pewnego dystansu wobec ludzi – właśnie ‘innych’ – którzy pod jakimś względem różnią się od nas albo nie w pełni przynależą do naszej grupy. Obcość zaś to poczucie dystansu wobec osób – właśnie ‘obcych’ – których nie znamy, wobec których ujawniamy rezerwę, którzy nas niepokoją, których wstępnie i na wszelki wypadek nieco się obawiamy. Wrogość to jawna postawa niechęci, a nawet obrony versus ataku wobec tych, których obiektywnie czy poprzez wyimaginowane argumenty uznajemy za niebezpiecznych, zagrażających naszemu istnieniu lub istnieniu ważnych dla nas dóbr”.

Inny ważny mechanizm dystansowania dotyczy kontroli społecznej w grupach (Janowski 2002). Dystans jest ważną formą „nagród relacyjnych” (miłość, aprobaty, szacunek), odzwierciedla siłę kontroli grupy. Przejawia się w postaci sankcji towarzyskiej (ograniczenia kontaktu lub zerwania) jako wyraz niezgody dla zachowań/cech danej osoby czy grupy w określonych sytuacjach.

Potępienie ze strony społeczności wyrażone dystansem służyło „wskazaniu jej członkom granic dzielących to, co dopuszczalne, od tego, co opatrzone sankcjami społecznego potępienia” (Frieske 1999, s. 8). Przynależność do grupy oznacza bowiem respektowanie granic przestrzeni kulturowej wyznaczonej przez społeczność (Siemaszko 1993, s. 287). Dystans zaś sygnalizuje, że została ona przekroczona.

Przy czym repertuar aprobowanych/nieaprobowanych zachowań określa społeczność, wyznaczając, które są „w danej zbiorowości uważane za naganne”, zależnie od tradycji moralnych czy obyczajowych, reguł kulturowych (Szacka 2003, s. 162; zob. Sztompka 2002, s. 259, 262); a wybór tych akceptowanych zachowań u swoich członków egzekwuje przez mechanizm sankcji, jakim dysponuje (Butrym 2012, s. 95).

Powróćmy do społeczno-przestrzennych zachowań, które są wyrazem dystansu. W przytoczonych tu definicjach Nowickiej (1990, s. 155–156), jak i Gajdzicy (2012, s. 86), zaznaczony jest podmiotowy aspekt czynności dystansowania: wyróżniony został podmiot dystansujący się i obiekt dystansu. Jest też podkreślony transakcyjny aspekt dystansowania, którego wynik można opisać jako dopuszczanie „obcego” do kontaktów o określonym stopniu bliskości. Istotą procesu jest tutaj regulowanie intensywności kontaktów, ustanawianie (stopnia) „bliskości związku społecznego” (Gajdzica 2012, s. 86), kontrola interakcji dotycząca rodzaju i stopnia kontaktu (Nowicka 1990, s. 155–156).

Kategoria rodzaju kontaktów, związku społecznego wskazuje, jak ważna jest jakość interakcji między podmiotami, będącymi stronami czynności dystansowania (mogą być oparte na wzajemnym uznaniu, szacunku, współpracy i udzielaniu wsparcia lub zachowaniach agresywnych, antagonizmach i dominacji). Wydaje się, że regulowanie „stopnia kontaktu i rodzaju tego kontaktu” (Nowicka 1990, s. 156) przejawia się w bardziej subtelnych formach niż przyjęte miary dystansu (ograniczenia kontaktu, unikania wchodzenia w bliskie kontakty, izolowania, wykluczenia społecznego w postaci zaniechania wzajemnych kontaktów, bądź ich zerwania). Ten ważny wątek, jakości interakcji, jest nieco w badaniach nad dystansem marginalizowany i upraszczany, co dalej pokażę. Ujawnia się to zwłaszcza, gdy przyglądamy się sposobom diagnozowania dystansu. Kładą one większy nacisk na typologię sytuacji społecznych, czy inaczej przestrzeni relacji i przypisanych do nich ujednoliconych zachowań wynikających z ról społecznych.

Aspekt przestrzenny relacji społecznych uwypuklają stosowane podziały przestrzeni. Tomasz Kasprzak i Bartłomiej Walczak (2009) mierzyli dystans w następujących sferach:

- publicznej makrospołecznej (dopuszczenie przebywania „innych” na terenie Polski vs przyzwolenie na wydalenie z naszego kraju; zgoda na podejmowanie przez „innych” pracy i posiadania przez „innych” polskiego obywatelstwa);
- publicznej mikrospołecznej (dopuszczenie „innego” do roli współpracownika, sąsiada, szefa, przedstawiciela politycznego);
- biologicznej (zgoda na przyjęcie transfuzji krwi od „innego”);
- prywatnej (dopuszczenie „innego” do sfery relacji przyjacielskich);
- intymnej (dopuszczenie do sfery rodzinnej; zgoda na związek między „innym” a członkiem rodziny).

Te i inne typologie obszarów kontaktów odpowiadają kontinuum przestrzeni (Jałowiecki, Szczepański 2002, s. 350–351). W każdej z przestrzeni w sytuacji kontaktu społecznego występujemy w roli społecznej (turysty, współpracownika, sąsiada). Ten przyjęty podział stref przestrzeni w założeniu ma odzwierciedlać kontinuum stopnia bliskości w kontaktach społecznych. Przy czym kolejność ta jest ściśle określona i w różnych modyfikacjach oddaje wzrost intensyfikacji bliskości na wymiarze przestrzennym. Zmodyfikowane wersje skali dystansu Emory’ego S. Bogardusa (Goode, Hatt 1963; Babbie 2009, s. 196–197) zawierają ułożone według podobnego klucza wymiary dystansu społecznego – sfery życia społecznego (od publicznej do prywatnej), w których dochodzi do kontaktów:

- wizyty turystyczne;
- zamieszkiwanie w kraju (przyzwolenie na wydalenie z kraju);
- zamieszkiwanie w jednym mieście;
- zamieszkiwanie w sąsiedztwie (sąsiad);
- wspólna praca/nauka (współpracownik, znajomy, członek klubu);
- wejście do kręgów nieformalnych (przyjaźń);
- wejście do rodziny (włączenie przez ślub, bliskie pokrewieństwo)<sup>18</sup>.

Pytania w skalach dystansu odznaczają się kumulatywnością, tj. są tak ułożone, że opisują potencjalne sytuacje kontaktu społecznego w największym dystansie przestrzennym aż do najmniejszego dystansu<sup>19</sup> (Babbie 2009, s. 196–197). Skale

---

<sup>18</sup> Np. Skala Bogardusa w opracowaniu Joanny Maciątek i Idy Kurcz (1992), czy w wersji opracowanej przez Barbarę Weigl (1999).

<sup>19</sup> Dla przykładu – w badaniu dystansu wobec osób z upośledzeniem umysłowym pytania zostały ułożone w takiej kolejności: (1) wybudowanie domu pomocy społecznej w sąsiedztwie dla osób z upośledzeniem umysłowym; (2) zaakceptowanie osoby upośledzonej umysłowo jako sąsiada; (3) jako współpracownika w jednym pokoju; (4) jako kolegi z klasy swojego dziecka; (5) jako przyjaciela, (6) jako bliskiego członka rodziny (Gajdzica 2012, s. 88).

Tłuściak-Deliowska (2014a, s. 91) charakteryzuje Bogardus Social Distance Scale w modyfikacji Borisa Szegála. Typy relacji społecznych w poszczególnych wierszach skali podane są tu w następującej kolejności: (1) zawarcie małżeństwa, (2) włączenie do rodziny, (3) zamieszkanie w najbliższym sąsiedztwie, (4) praca w tym samym zakładzie, (5) zamieszkanie na tej samej ulicy, (6) zamieszkanie

zakładają, że osoba, która akceptuje pewien stopień integracji społecznej, będzie też skłonna zaakceptować wszystkie poprzedzające na liście możliwości, czyli te o niższym stopniu intensywności<sup>20</sup>.

Przyjęta w stosowanej skali zasada redukcji danych pozwala na podsumowanie całej listy na podstawie deklaracji dotyczących ostatniego, najbardziej nasyconego emocjonalnie pytania (Gajdzica 2012, s. 89). Aprobata/dezaprobatą dla możliwości pokrewieństwa przez małżeństwo to „najmocniejszy” w skali Bogardusa wskaźnik dystansu społecznego – zawiera się w odpowiedzi na pytanie o stosunek do małżeństwa (np. syna lub córki) z osobą z wybranej narodowości lub wyznania (Gajdzica 2012, s. 89). Ten, kto zaznaczy relację najbliższą (dopuszczenie do małżeństwa), charakteryzującą się najwyższym poziomem tolerancji, zaakceptuje prawdopodobnie również pozostałe relacje<sup>21</sup>.

Zauważmy, że układ stref przestrzeni ukazuje, że obiekt postawy (dystansu) „zbliża się” fizycznie do badanego (podmiotu dystansującego się), wchodząc w obszary, strefy jego codziennej aktywności, które wiążą się z coraz większym stopniem integracji społecznej, wymagają innego rodzaju interakcji, intensywności komunikowania się, poczynając od tych najmniej angażujących do bardziej osobistych. Badany zaznacza, do którego z podanych rodzajów kontaktów społecznych dopuściłby obiekt dystansowania (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 91). Wskaźnikiem „dopuszczenia do

---

w tym samym mieście, (7) zamieszkanie na terenie mojego kraju, (8) odwiedzenie mojego kraju jako turysta, (9) niedopuszczenie do przebywania na terenie mojego kraju.

Zadaniem osoby badanej było zaznaczenie, do którego z podanych rodzajów kontaktów społecznych dopuściłaby typowych przedstawicieli poszczególnych grup etnicznych, poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce. Punkt 1 oznacza najmniejszy dystans, czyli najbliższy kontakt, do jakiego osoba badana dopuściłaby przedstawiciela danej kategorii, punkt 9 zaś oznacza dystans największy, wręcz wykluczenie. Wobec każdej z grup etnicznych można wybrać tylko jeden typ relacji. Im dalsza relacja zostaje zaznaczona wobec danej grupy, tym większe uprzedzenie wobec niej osoby badanej. Ciekawym innym podejściem do typologii dystansu jako rodzaju kontaktów jest wskazanie na kontakty bezpośrednie i pośrednie. Anna Stefaniak, Katarzyna Malinowska i Marta Witkowska (2017, s. 2–3) wyróżniły 3 typy kontaktu międzygrupowego: przyjaźń międzygrupową, kontakty bezpośrednie i kontakt rozszerzony, obejmujący wiedzę na temat międzygrupowych kontaktów osób bliskich lub członków tej samej grupy społecznej (badany za pomocą pytania: Czy ktoś z Pani/Pana bliskich zna osobiście [nazwa grupy, np. Żyda, uchodźcę]?).

<sup>20</sup> Jeśli w przestrzeni prywatnej pozwalamy na przebywanie jakiejś osoby, to dzieje się tak również w przestrzeni kontaktów publicznych. Relacje uwzględnione w skali są tak uporządkowane, że powinny wywoływać coraz większy opór badanego, na tym polega czułość diagnostyczna tego narzędzia (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 91). Im wcześniej respondent udzieli odpowiedzi negatywnej, tym większe nasilenie dystansu (Maciątek, Kucz 1992, s. 199–216).

<sup>21</sup> Ktoś, kto zgodzi się poślubić „innego”, nie będzie miał zapewne nic przeciwko temu, żeby ów „inny” przebywał na terenie jego kraju, natomiast ktoś, kto wyraża zgodę jedynie na przebywanie przedstawiciela innej grupy etniczno-narodowej na terenie kraju, nie musi wyrazić zgody na związek małżeński z nim (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 91). Dla przykładu w badaniach CBOS z 2007 r. dotyczących dystansu społecznego Polaków wobec wybranych sześciu narodowości oraz osób z różnych wyznań i religii uznano, że kto akceptuje wejście przedstawiciela danej narodowości do rodziny, zaprobuje też osobę tej narodowości w gronie przyjaciół i sąsiadów.

kontaktów” jest tu aprobatą/dezaprobatą dla zajmowania danego obszaru życia społecznego przez obcego (wyrażana przez deklarację chęci kontaktów), czyli akceptacja dla wejścia jakiejś osoby/grupy do określonej strefy przestrzennej i społecznej (np. wyrażenie zgody/aprobaty na przyjęcie do grona sąsiadów).

Warto zaznaczyć, że dystans w tej skali jest miarą prawdopodobieństwa nawiązania kontaktów społecznych (tamże, s. 88). Pomiar odnosi się do deklarowanej otwartości na obcych, gotowości do uczestniczenia w – zróżnicowanych co do stopnia bliskości – stosunkach społecznych.

Warto dodać, że w dwóch pracach: Katarzyny Górak-Sosnowskiej (2008) oraz Wójcik (2008) zetknęłam się z zastosowaniem modyfikacji wersji skali Bogardusa. W obu przypadkach „terytorialno-przestrzenną” wersję zdecydowano się zastosować dla zmierzenia efektów uzyskanych po oddziaływaniu edukacyjnym (zmian w postawach).

W badaniach Górak-Sosnowskiej (2008)<sup>22</sup> zastosowano dwie techniki pomiaru – wartościowanie muzułmanina (10 cech) oraz skalę dystansu (10-stopniowa zmodyfikowana skala Bogardusa). Licealiści zostali poproszeni o umieszczenie na planie pola namiotowego o wymiarach 18,5 cm x 7,5 cm namiotów sześciu grup: amerykańskiej, arabskiej, cygańskiej, czeskiej, indyjskiej i niemieckiej. Na środku pola znajdował się namiot Polaków. Założono, że im większa odległość od namiotu Polaków, tym większa jest niechęć wobec danej grupy. Różnice w odległościach były analizowane za pomocą różnych miar: średnie odległości namiotów (które namioty najbliżej/najdalej), w jakiej kolejności oraz które namioty umieszczone zostały w samym rogu pola namiotowego, na krańcach pola. Efekt oddziaływania warsztatów edukacyjnych mierzony był „przysunięciem” w cm namiotów „obcych” do namiotu „swoich” (tamże, s. 89).

U Wójcik (2008) namiot nie znajdował się na środku pola namiotowego, jak to miało miejsce u Górak-Sosnowskiej (2008); tu pole biwakowe miało układ przestrzenny kręgu, przypominający zegar, stąd nazwa „technika zegarowa”<sup>23</sup>. Jeden z namiotów był już zaznaczony jako miejsce zajęte przez przedstawicieli określonej grupy narodowościowej. Badany mógł zająć dowolne miejsce, wybierając namiot z 11 wolnych, ustawionych na okręgu (jak godziny na zegarze). Wielkość dystansu społecznego wobec innych grup narodowościowych badany określał przez wyznaczenie akceptowanego stopnia wzajemnych relacji. Odległość można policzyć miarą liczby namiotów „odgradzających” namiot osoby badanej od namiotu osoby będącej obiektem dystansu. Technika nie zakłada opcji opuszczenia

---

<sup>22</sup> Ankieta audytoryjną objęto łącznie 751 uczniów. Badania przeprowadzono w dziewięciu polskich liceach ogólnokształcących. Dotyczyły one wpływu zajęć warsztatowych na postawy wobec Arabów i muzułmanów.

<sup>23</sup> Pomiar techniką zegarową – Pytanie kierowne do badanego brzmiało: „To jest biwak, zaznaczone miejsce jest zajęte przez... (np. Niemca), które miejsce zajmiesz ty? Zaznacz odpowiedni namiot” (Wójcik 2008, s. 222).

pola namiotowego czy wykluczenia (usunięcia intruzów) jako tej najwyrazistszej formy dystansu. Uczniowie też nie są pytani o uzasadnienie swoich wyborów. Niemniej jest to ciekawy sposób badania obcości/bliskości społecznej w postaci dystansu fizycznego.

Pomijając w tym momencie deklaratywny<sup>24</sup> charakter wyznaczania granicy obcy/swój, warto zwrócić uwagę, że badania prowadzone z wykorzystaniem skali dystansu Bogardusa uwzględniają dwa krańcowe rodzaje postaw, trudniej wyłapując te bardziej ambiwalentne dążenia i oczekiwania<sup>25</sup>. Ponadto dystans jako kategoria analityczna jest miarą gotowości do włączania w krąg swoich lub zamknięcia granic. Pominięta jest reakcja na obecność obcego w danej strefie, poza aprobatą/dezaprobatą. Nie pozwala zatem dotrzeć do tego, jak przejawia się regulowanie dystansu, jak wyrażane są drobne oznaki dystansu. Nadal niewiele wiemy, co robi podmiot, mając pewne możliwości działania przestrzennego, jak przebiegają interakcje między różnymi podmiotami aktywnymi na jakimś obszarze, strefie; jak owo uchylanie się czy unikanie wchodzenia w bliskie kontakty przebiega, jak ta deklarowana postawa aprobaty/dezaprobaty wyraża się w komunikacji. Zwłaszcza że ignorowanie, unikanie kontaktu są zachowaniami pasywnymi, a w relacjach mamy jeszcze całą gamę zachowań aktywnych (np. pomoc, atak) (Weigl, Formanowicz, Winiewski 2012, s. 267; Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 87). Przytaczany już wcześniej Golka (2010, s. 181–182) zaznacza, że reakcja na innych/obcych nie polega jedynie na walce czy ucieczce. Reakcje te są bardziej złożone, wieloaspektowe i bogate. „Przynależność” jest niewystarczającym kryterium kategoryzowania innych/obcych (tamże, s. 176).

W badaniach dystansu uwzględnia się chęć lub niechęć do utrzymywania kontaktów z inną osobą/grupą, biorąc pod uwagę różne **obszary życia społecznego (od publicznej do prywatnej), w których dochodzi do kontaktów**: od zgody na ich pobyt w kraju, sąsiedztwo, wspólną pracę, czy relacje przyjacielskie albo małżeństwo (Łotocki 2010, s. 18). Idąc jeszcze dalej, w obrębie poszczególnych sfer życia można wyodrębnić szczegółowe sytuacje kontaktów. Jak pisze Marek Butrym (2012, s. 98), istotne jest, czy ta osoba jest sąsiadem w mojej klatce lub na mojej ulicy, kolegą w pracy czy kolegą w pracy w jednym pokoju. Kategoria sytuacji społecznych czy rodzaju relacji społecznych (pracowniczych, sąsiedzkich) nie oddaje tych niuansów. Przyjęcie założenia o istnieniu hierarchii

---

<sup>24</sup> Deklaracja obejmuje ustosunkowanie do hipotetycznych sytuacji. Nie muszą być one związane z doświadczeniem badanego. Badania narażone są również na różnego typu zniekształcanie odpowiedzi ze względu na zmienną aprobaty społecznej (Jarosz, Wysocka 2006). Optymistyczne wyniki badań w zakresie dystansu Gajdzica (2012, s. 89) tłumaczy poprawnością polityczną. Pisze on, że „nadmierne dystansowanie się wobec niepełnosprawnych – zdaniem niektórych – bywa także szkodliwe dla wizerunku osoby dystansującej się”.

<sup>25</sup> Choćby ze względu na dwukategorialny system odpowiedzi: „tak”, „nie” (por. Maciątek, Kurcz 1992; Wójcik 2008, s. 91).

(od dystansów w relacjach najmniej angażujących do bardziej osobistych), jak sądzę, pociąga za sobą pewne ujednoczenie, polegające choćby na tym, że przypisujemy relacjom pracowniczym mniejszy potencjał bliskości niż relacjom pokrewieństwa. A przecież role społeczne są często niedookreślone lub elastyczne, są otwarte na wiele alternatywnych scenariuszy interakcji i bliskości. Poza „dopuszczeniem” do kontaktów np. sąsiedzkich, na które niewielki mamy czasem wpływ, istnieje jeszcze zjawisko różnicowania własnych zachowań ze względu na różne formy kontaktów sąsiedzkich, różne poziomy integracji sąsiedzkiej, ogólnie z sąsiadami jako pewną całością i interpersonalnie – z konkretnymi osobami spośród tej całości. W narzędziach diagnozujących dystans nie zostało też sprecyzowane, czy chodzi o bliskość zamieszkania w najbliższym sąsiedztwie, czy na tej samej ulicy (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 93). Albo co oznacza „wejście do rodziny” (np. jako ślub z daną osobą czy akceptacja „zawarcia małżeństwa” własnego syna/córki z nią). Można akceptować obcego w roli członka rodziny, ale nie mieszkać z nim na co dzień. Zamieszkiwanie obejmuje szereg sytuacji kontaktu społecznego: jedzenie posiłków, codzienna konwersacja, spędzanie razem czasu przy telewizorze itd. Brak zamieszkiwania będzie zatem innym typem kontaktu w ramach roli członka rodziny.

Patrząc przez pryzmat skomplikowania wzorów interakcji, nowych postaci inności/obcości prowadzących do harmonijnej koegzystencji, jak i konfliktów, które ujawniają się w praktyce życia społecznego, znajdziemy wiele dowodów wskazujących na pewne uproszenie akceptowane w badaniach nad dystansem z wykorzystaniem skali Bogardusa. Polega ono na tym, że do ról społecznych i sytuacji kontaktów przypisany jest stopień zażyłości i bliskości (Sztompka 2002, s. 85). Dystans ma indywidualistyczny charakter, w mniejszym stopniu jest zależny od miejsca czy ról społecznych, a bardziej od osób i sytuacji, w których z tymi konkretnymi osobami wchodzi się, bądź nie chce się wejść, w interakcje (Skolik 2015, s. 143). Potrzebne są dalsze – wewnętrzne – zróżnicowania w każdej z sytuacji kontaktu. Wiele danych na temat rzeczywistych zachowań ludzi w zakresie dystansu należy poszukiwać w badaniach dotyczących małych wspólnot, w których na co dzień się funkcjonuje (rodzina, miejsce pracy, krąg towarzyski itp.) (Golka 2010, s. 175).

Koncepcja przestrzeni międzyludzkiej Piotra Sztompki (2009) pozwala spojrzeć na problematykę dystansowania z perspektywy podmiotu. Społeczności jako pewne całości społeczne „istnieją tylko dotąd i tylko o tyle, o ile jacyś ludzie ze sobą pozostają w relacjach” (Sztompka 2009, s. 6). Rozkładając anatomicznie przestrzeń międzyludzką (pole społeczne), autor wskazuje na różne jej rozmiary (wyróżnia przestrzeń w wymiarze jednostkowym mikro, jak i wymiarze większych struktur, całości społecznych od grupy poczynając, kończąc na społeczeństwie globalnym) (tamże, s. 5). Ukazuje różnorodność rozmaitych form, typów relacji: kontakty społeczne, interakcje społeczne, stosunki społeczne, więzi społeczne,



tożsamość społeczna<sup>26</sup>. Przestrzeń międzyludzka oznacza też i dystans, obcość międzyludzką: „Každy z nas ma ten świat «innych», z którymi nam nie po drodze, których byśmy nie chcieli jako członków tej naszej, pozytywnie wartościowanej, przestrzeni międzyludzkiej” (tamże, s. 7). Autor proponuje czterostopniową skalę odmienności – coraz to większej odległości i dystansu: „sąsiedzi”, „odmieńcy”, „obcy”, „wrogowie”<sup>27</sup>.

Przez całe życie znajdujemy się w przestrzeni innych ludzi obecnych wokół, dzięki owej przestrzeni mamy możliwość zrealizowania wszelkich potrzeb, stania się w pełni ludźmi, jest to fakt egzystencjalny<sup>28</sup> (tamże, s. 6). Pewien fragment przestrzeni międzyludzkiej to nasz prywatny świat społeczny, własny społeczny świat, który nas otacza. Obejmuje relacje z ludźmi, którzy dla nas są jakoś istotni, ważni, ujmując to metaforycznie, stanowią nasz prywatny „korowód społeczny” (tamże, s. 6–7), utworzony z osób, które sami sobie wybieramy (tamże, s. 27). Jest on wyjątkowy, unikalny, indywidualny, gdyż każdy ma relacje z kimś innym, a jednocześnie zmienność przestrzeni międzyludzkiej to stała i szalenie istotna jej cecha (tamże, s. 7, 27).

Poczucie i granice naszego „my” buduje się w określonych przestrzeniach międzyludzkich prywatnych (kręgach społecznych). Dają one poczucie bezpieczeństwa egzystencjalnego, pewnego zakorzenienia, pozwalają zaspokoić uniwersalną ludzką potrzebę rozmowy, niosą korzyści instrumentalne, czynią życie szczęśliwszym (tamże, s. 8). Każda przestrzeń międzyludzka ma przy tym swoich i obcych. Zawijanie relacji w tej przestrzeni polega na wchodzeniu w jedne relacje i unikaniu

---

<sup>26</sup> Autor wskazuje na wielką różnorodność typów relacji, które odnajdujemy w przestrzeni międzyludzkiej: „Od najprostszyc kontaktów społecznych, w których jedynie mamy do czynienia ze współobecnością przestrzenną i właściwie niewiele więcej, przez oczywiście klasyczny koncept interakcji społecznych, działań wzajemnie orientowanych, stosunki społeczne, a więc działania wzajemnie orientowane, ale i normatywnie uregulowane już w wyraźny sposób kulturowo, prawnie, moralnie itd. Aż do więzi społecznej, w której dochodzi jeszcze element emocjonalny, osobiste zaangażowanie, trwałość tych stosunków czy interakcji. (...) Tożsamość społeczna, to znaczy definiowanie siebie przez ów zaimek osobowy ‘my’, będący dla socjologa najważniejszym zaimkiem w języku. Definiowanie ‘my’, ale i definiowanie tej przeciwnej strony, to znaczy jakichś ‘innych’” (Sztompka 2009, s. 6–7).

<sup>27</sup> Warto zacytować wypowiedź autora, w której wypunktowuje on różnice postaw wobec innych skategoryzowanych na skali odmienności: „Do ‘wrogów’ mamy oczywiście dystans największy i bardzo mocne postawy w stosunku do nich, a nawet podejmujemy działania niszczące. Dalej znajdują się ‘obcy’, czyli ci, których trudno nam jakoś znieść i akceptować, ale nie są to już wrogowie. Trzeci stopień to są ‘odmieńcy’, są inni od nas, ale mamy do nich stosunek pobłażliwy, nie przeszkadzamy im w działaniu w ich własny sposób, ale nie naśladujemy ich i nie szukamy w nich jakichś wartości. No i wreszcie to, co nazywam ‘sąsiedztwem’. Sąsiad to ktoś inny od nas, ale taki, od którego możemy się czegoś dowiedzieć, nauczyć, pożyczyć narzędzia do ogródka, cukier do herbaty, jak zabraknie, w każdym razie ktoś, kogo inność jest wartością” (Sztompka 2009, s. 7).

<sup>28</sup> Autor pisze: „ludzie zawsze żyją i działają w otoczeniu innych, w jakichś relacjach z innymi, od urodzenia do śmierci otaczają nas inni. Jesteśmy z innymi albo razem, albo obok, albo przeciw, albo w walce, w konflikcie, w kooperacji, w miłości, w nienawiści itd.” (Sztompka 2009, s. 6).

innych. Definiowanie „my” to zawsze definiowanie jakichś „innych”, to oznaczanie ich w kategoriach społecznej obcości (tamże, s. 7).

Autor podnosi kwestię wolności, autonomicznych wyborów podejmowanych przez działające podmioty, które kształtują swoją przestrzeń międzyludzką, aktywnie w niej uczestniczą<sup>29</sup>. Realne działania ludzi w przestrzeni międzyludzkiej wyznacza nie tylko struktura zewnętrzna (normy, kultura), lecz także podmiotowość, autonomiczny czynnik wyboru i decyzji (tamże, s. 26). Budowanie różnego typu więzi, zwiększanie/lub nie emocjonalności kontaktów – to są działania podejmowane przez ludzi w ich przestrzeni, ich wybory i decyzje „nawiązujące do różnego typu formy zaufania, lojalności, solidarności, wzajemności, które tworzą kwintesencję mojego obszaru przestrzeni międzyludzkiej” (tamże, s. 26).

Podmiotowy, autonomiczny w pewnym sensie czynnik wyboru i decyzji, tego jak swoją przestrzeń międzyludzką kształtuję, jak układam swoje relacje z innymi, wyraża się w wyborach<sup>30</sup>. Sztompka (tamże, s. 27) nie neguje, że indywidualność uwikłana jest w sieci międzyludzkich układów. Nie jest to jednak determinacja. Mamy zadanie tworzenia tego świata, „organizowania świata dla siebie”, bo „to jest świat, który sami sobie wybieramy” (tamże).

Cenne wydaje się tu zwrócenie w kierunku analizy dystansu w wymiarze personalnym, indywidualnym, tworzonych relacji społecznych w obrębie prywatnej przestrzeni międzyludzkiej. A także zaakcentowanie w tej wizji przestrzeni społecznej podmiotowych działań, wyborów i decyzji. Cenne jest właśnie skierowanie uwagi na życie codzienne (tamże, s. 28), na realne działania, podejmowane w zakresie kształtowania „swojej” prywatnej przestrzeni międzyludzkiej, indywidualnego pola społecznego.

Na koniec tego podrozdziału jeszcze kilka słów podsumowania. Mimo wydawałoby się wielu powszechnie znanych ustaleń, np. na temat roli stereotypów w dystansowaniu się wobec pewnych grup (mniejszości), zgłębianie się w ten obszar badań wydaje mi się bardzo znaczące dla pogłębienia rozumienia jak na poziomie wartościującym i afektywnym może być wyrażany dystans. Inspiracją dla mnie jest zwrócenie uwagi na kwestie postrzegania odmienności oraz dostrzeżenie, że

---

<sup>29</sup> Tak inne jest to spojrzenie niż to, które spotykamy w tekstach pedagogicznych, gdzie zagadnienie dystansu ma wszelkie konotacje negatywne, pojawia się w kontekście zjawiska marginalizacji, wyłączenia, które łącznie znajdują się w ostrym konflikcie z mocno artykułowanym w pedagogice oczekiwaniem tolerancji, współżycia z „innymi”, „odmiennymi”, dojrzałości społecznej i w otoczeniu szeregu powinnościowych wskazań do pracy wychowawczej (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 102).

<sup>30</sup> Wybory odnoszą się do tego: „Z kim mi po drodze, a z kim nie, jak próbuję otworzyć się na innych ludzi albo zamknąć, jak staram się włączyć do mojej przestrzeni ludzi godnych, a jak stworzyć wspólnotę mafijną jedynie ze związków, które polegają na czystej interesowności. Tu jest mój absolutnie indywidualny i autonomiczny wybór. Oczywiście ten wybór ograniczają z drugiej strony te szanse, jakie mam, struktura otaczających mnie ludzi, to, z kim mogę nawiązać takie czy inne kontakty itd. Ale tu się kryje moim zdaniem ta bardzo dla mnie ważna forma wolności” (Sztompka 2009, s. 26).

dystansowanie wyraża się w interakcjach w zróżnicowanych sytuacjach społecznych, w dodatku są one przypisane do poszczególnych sfer życia społecznego (od publicznej do prywatnej).

Kolejna ważna „lekcja” wyniesiona z tej analizy dotyczy tego, jak głęboko tkwi źródło dystansowania. Przestrzenny dystans ma jak ta przysłowiowa metaforyczna „góra lodowa” część niewidoczną, ukrytą dla obserwatora, niejawną czasem też dla aktora. Ważny jest tu aspekt samoświadomości, autoobserwacji, uczciwości w deklarowaniu postaw i wiele innych czynników odpowiedzialnych za zniekształcenia percepcji i ujawniania swoich interpretacji. Ten kierunek badań pokazuje również, jak znaczące i nierozłączne w analizie działań społecznych są aspekty poznawcze i afektywne. Analizy tych elementów postaw dostarczają ważnej wiedzy o motywach, intencjach działań w zakresie zbliżania i oddalania się od innych.

Refleksja nad przestrzennością relacji międzyludzkich na podstawie kryterium obcości społecznej nadaje zjawisku dystansowania status procesu mniej nagannego, bardziej naturalnego, akceptującego, iż dystansowanie się wobec obcych/innych jest warunkiem osiągnięcia bliskości ze „swoimi”. Przede wszystkim cenna dla moich badań jest refleksja nad udziałem dystansu w procesie budowania małych prywatnych światów, jakimi są indywidualnie budowane pola społeczne, mikroprzestrzenie międzyludzkie (Sztompka 2009). Podejście to nie zwalnia z pytań o odpowiedzialność za interakcje z otoczeniem, w tym obcymi/innymi, ale pozwala widzieć dystansujących się aktorów społecznych nie tylko jedynie przez filtr ich celowej agresji<sup>31</sup>.

Badania oparte na teorii dystansu zwracają uwagę na językowy aspekt działań. Opisy, charakterystyki obcego/innego/swojego zawierają specyficzne treści (np. przymiotniki opisujące cechy, zalety, wady) i swoiste nacechowanie emocjonalne (Wójcik 2008). Analiza dyferencjału semantycznego oraz wyrażanych oczekiwań jest alternatywnym, inspirującym dla mnie, sposobem badania dystansu. Cennym zwłaszcza dla problemu odsłaniania dystansu, zawołowanych intencji.

Niemniej spotykana tu wielość problemów i perspektyw prowadzi do poczucia, że można to wielowymiarowe zjawisko badać z różnych stron. Znajdujemy w literaturze podejścia skupiające się na podmiotach: dystansującym i obiekcie dystansowania (np. uwarunkowaniach osobowościowych, kompetencjach percepcyjnych i moralnych, motywach), ale też na samym przedmiocie (formie, treści dystansu, spójności komponentów postaw), uwarunkowaniach kulturowych, strukturalnych.

Wypracowane na gruncie tego nurtu metody i techniki nadają się do zastosowania w badaniu społeczności zamkniętych, choć aspekt etyczny takich badań mógłby

---

<sup>31</sup> Borykałam się z tym pytaniem podczas pracy nad poprzednimi monografiami, które dotyczyły nieformalnych zachowań dzieci w stosunku do osób wykluczanych (w procesach odrzucenia) i formalnych interwencji prowadzącego zajęcia edukacyjne w reakcji na wykluczające zachowania dzieci „tu i teraz” (Konieczna 2015; Hajnicz, Konieczna 2018).

budzić zapewne uzasadnione zastrzeżenia. Łatwość i dostępność narzędzi to prawdopodobnie także jeden z czynników, który przyczynił się do upowszechnienia badań w tym zakresie. Mankamentem jednak, z perspektywy moich badań, jest jednostronność diagnoz, zwłaszcza że dotyczą one zjawiska, które jako społeczne samo w sobie jest dwustronne (dotyczy co najmniej dwóch uczestników). Trudności w porozumiewaniu się i współpracy zwykle występują po obu stronach (Gajdzica 2012, s. 85). Tym samym dystans jest często wzajemny, czego nie uwzględniają badania postaw społecznych.

Brakuje również jednoznacznych odpowiedzi na moje podstawowe pytania: Jaki jest w dystansowaniu (rozumianym jako czynność, proces i stan) udział zachowań przestrzennych i odległości fizycznej? Jak ludzie wyrażają (realizują) przestrzennie dystans w różnych sferach lub dziedzinach życia? Jak różnicują, czy regulują, za pomocą dystansu fizycznego stopień bliskości i zażyłości w kontakcie społecznym? Brakuje szczegółowych opisów zachowań, uchwycenia niuansów zachowań, np. sposobów okazywania, że czyjaś obecność nam przeszkadza, sposobów manifestowania drobnych oznak lekceważenia, poczucia sympatii i bliskości, zwłaszcza tych „łżejszych”, jak o tym pisze Gajdzica (2012). Wyróżnione dwie podstawowe formy dystansowania się (w formie ograniczenia kontaktu oraz formy izolowania, wykluczenia społecznego w postaci zaniechania wzajemnych kontaktów, bądź ich zerwania) nie wyczerpują wielowymiarowości zjawiska. Badanie oznak dezaprobaty, niechęci, czy uchylania się od jednoznacznej deklaracji, stanowi dla badaczy wciąż duże wyzwanie (przede wszystkim metodologiczne).

Wymienione już wcześniej zostały liczne zastrzeżenia, zwłaszcza brakujące szczegóły dotyczące: konkretnych zachowań aktorów społecznych, przedmiotu ich wspólnych działań, intencji, a także kontekstu, w jakim do interakcji dochodzi, specyfiki miejsca i układów społecznych. Skalą Bogardusa bada się jedynie społeczną opinię o danej grupie czy kategorii społecznej, nie ma wymogu doświadczenia bezpośredniego kontaktu między badanym a „innym”. Badani określają hipotetyczny stopień bliskości w hipotetycznych sytuacjach kontaktu w hipotetycznych relacjach (np. sąsiad, członek rodziny). Poznajemy obraz „innego” wpisany w środowisko, kulturę (Tłuściak-Deliowska 2014a, s. 93), ale nie mamy danych o zachowaniach (dystansowaniu się) wobec i ze strony „tych innych”, z którymi wchodzimy w rzeczywisty kontakt. Analizowane są tu wyizolowane z kontekstu działania, częścię przekonania na ich temat (deklaracje badanego: „co bym zrobił, gdyby...”), w dodatku bez analizy reakcji odbiorcy. Milcząco przyjmuje się tym samym, że cały wysiłek (odpowiedzialność) utrzymania bliskiej relacji przypada wyłącznie stronie dystansującej się, co nie odpowiada rzeczywistości.

Zatem pojawia się potrzeba poszukiwania kategorii analitycznych dających większe możliwości poradzenia sobie z tak wyznaczonym polem badawczym. Możliwość przyjrzenia się skomplikowanym mechanizmom i procesom, w których działaniom społecznym nadany jest status elementów procesu wymiany komunikatów,

daje perspektywa komunikacyjna<sup>32</sup>. Wydaje się, iż zwrócenie się w kierunku ujęcia interakcyjnego (współpracy między aktorami) i procesualnego (sekwencji wielu między nimi wymian) może znacznie poszerzyć moje rozumienie dystansu.

### 1.3. Zachowania przestrzenne z perspektywy teorii komunikacji

Zagadnienie zachowań niewerbalnych jest przedmiotem intensywnych dociekań w badaniach, które skupiają się na zachowaniach językowych i językowi towarzyszących. Obserwujemy dynamiczny rozwój zainteresowań komunikacją niewerbalną, która stanowi pole badawcze rzetelnych naukowych studiów oraz wielu bardziej popularyzatorskich opracowań<sup>33</sup>.

Sięgnięcie po tak szeroką perspektywę badawczą może przynieść wiele nowych inspirujących odpowiedzi na pytania: czy posługiwanie się w relacjach społecznych ruchami ciała (szerzej – znakami niewerbalnymi) stanowi stały element komunikacji i czy pełni jakieś specyficzne i ściśle określone funkcje w sytuacji komunikacyjnej, skoro ludzie mają do dyspozycji język?<sup>34</sup> No i wreszcie dla tej pracy pytania najważniejsze: Czy istnieje zbiór sytuacji komunikacyjnych, w których pojawia się ten sam lub podobny wzorzec zachowań niewerbalnych, ze względu na jego znaczenie w sytuacji komunikacyjnej? Jaki schemat myślowy determinuje jego użycie

---

<sup>32</sup> Moje wcześniejsze doświadczenia związane z empiryczną analizą zdarzeń społecznych sprawiły, że w tym wątku analizy działań uczestników interakcji znacznie „bliżej” mi do językoznawców niż psychologów i socjologów. Przez wiele lat prowadziłam empiryczne analizy komunikatów pojawiających się w polu interakcji zachodzących w rzeczywistych sytuacjach społecznych. W innej pracy (Koniczna 2009) szeroko opisałam metodologię badań opartych na metodzie analizy dyskursu i analizy konwersacyjnej, z wykorzystaniem koncepcji aktów komunikacyjnych Aleksego Awdiejewa (1991) i Zbigniewa Nęcki (1996, 2000) oraz koncepcji strumieni działania Grace Wales Shugar (Babska, Shugar 1986).

<sup>33</sup> Badacze tego nurtu szukając związków między systemem znaków/gestów/zachowań przestrzennych a systemem językowym oferują również usystematyzowanie znaczeń symbolicznych spotykanych w praktyce społecznej zachowań niewerbalnych (w postaci licznych klasyfikacji) (m.in. Domachowski 1993; Nęcki 1996; Thiel 1992; Głodowski 1999; Knapp, Hall 2000; Janda-Dębek 2003; Andersen 2005; Adler, Rosenfeld, Proctor 2006; Leathers 2007; Głażewska 2007; Szejnberg, Jasiński 2007, 2011; Szejnberg 2007; Fisher, Shapiro 2009; Cohen 2010; Sikorski 2009, 2011, 2013; Kielbawska 2012).

<sup>34</sup> W badaniach w tym ujęciu znajdujemy wiele wiarygodnych odpowiedzi na pytania, które badacza zachowań społecznych niezwykle nurtują: Dlaczego mając do dyspozycji język używamy zachowań niewerbalnych (przestrzennych)? Czy język niewerbalny stanowi język równoważny w procesie porozumiewania się, czy jest elementem kodu ograniczonego, systemu komunikacji mniej zaawansowanego niż język? Czy wszyscy w równym stopniu używają ciała w komunikacji? Czy poziom kompetencji językowych różnicuje zachowania przestrzenne? Na przykład Jakub Niedbalski (2014, s. 139–140) pisze, że rozwojowo pierwotna, bardziej dostępna, jest mowa niewerbalna. Zwraca on uwagę na problem ograniczeń w zakresie komunikacji werbalnej osób z niepełnosprawnością intelektualną, a jednocześnie niezwykle bogaty repertuar sygnałów niewerbalnych: język gestów (ruchy, wskazywanie, pokazywanie), dotyk oraz mowę ciała (mimowolne miny, grymasy, zmarszczenia na twarzy) i rolę cielesności w relacjach z osobą upośledzoną.

i kształt? Jakie zasady, sposoby wyrażania sensu obowiązują komunikujące się strony, aby zaistniało porozumiewanie się, czyli nastąpiła „rozumiałość” komunikatu? (Jarząbek 2006).

Teoria komunikacji oferuje modele interpretacji zachowań niewerbalnych, które umożliwiają analizę samego aktu użycia konkretnych komunikatów przez konkretnego użytkownika, w konkretnym miejscu i czasie, wobec konkretnego odbiorcy. Mamy szansę analizy rzeczywistych zachowań społecznych jako realnych, złożonych przebiegów interakcji w typowych i nietypowych sytuacjach społecznych od strony semiotycznej, systemowej, kontekstowej, bez odrywania analizy od kulturowo-społecznego kontekstu funkcjonowania znaków. Analiza komunikacji, zdaniem Aleksego Awdiejewa (2005, s. 127), poza ustaleniem ogólnego celu komunikacyjnego, do którego dąży nadawca, zakłada dwie dodatkowe płaszczyzny badania: socjolingwistyczną, która daje możliwość wyjaśnienia motywacji społecznej określonego typu zachowania komunikacyjnego oraz psycholingwistyczną, umożliwiającą określenie subiektywnej motywacji interlokutorów. Rozpatrywane są zatem w tym podejściu językowe, społeczne i subiektywne parametry interakcji<sup>35</sup>.

Zachowania niewerbalne zostały dość wnikliwie opisane w badaniach z zakresu językoznawstwa, psychologii czy antropologii. Niestety z przyczyn koniecznych nie jest możliwe ukazanie całości tego bardzo złożonego zagadnienia, bez pewnych uproszczeń. Jednak na podstawowe kwestie chciałabym zwrócić uwagę.

Perspektywa komunikacyjna, stanowiąca ich podbudowę metodologiczną, pozwala rozumieć język jako narzędzie, sposób komunikowania się ludzi. W tym ujęciu zachowaniom, słownym i pozasłownym, nadany został status znaków. Każde zachowanie jest komunikatem, a każde spotkanie, każdy kontakt, rozpatrywany jest w kategoriach zdarzenia komunikacyjnego, w którym język odgrywa ważną, ale nie jedyną rolę (Załaźnińska 2007, s. 44–45). Aktywność komunikacyjna nadawcy i odbiorcy zachodząca w przestrzeni interakcyjnej ma charakter werbalny, niewerbalny bądź mieszany (Antas, Majewska 2006, s. 56–57). Przy czym zachowania słowne i pozasłowne<sup>36</sup> stanowią równoprawne środki wyrazu (Załaźnińska 2007, s. 44–45), współistniejące, przenikające oraz uzupełniające się wzajemnie (Jarząbek 2016, s. 37).

<sup>35</sup> Operowanie pojęciami interakcji i komunikacji skłania do sprecyzowania rozumienia tych pojęć. Interakcja koncentruje się na fizycznych, obserwowalnych aspektach komunikacji. Przybierają one formę współdziałania, wymiany komunikatów pomiędzy jej uczestnikami. Istotne jest także uwzględnianie interlokutorów przez siebie nawzajem, odnoszenie się do działań partnerów (Ziółkowski 1999, s. 350). W wielu definicjach komunikacji podkreślane są podobne cechy zachowań uczestników wymiany jak w interakcji, co sprawia, że terminy te rozumiane są zbieżnie. Np. w podejściu o nachyleniu socjolingwistycznym uwypuklony jest dynamiczny aspekt komunikacji i jej działaniowy charakter, a badania koncentrują się na analizie zdarzeń komunikacyjnych i „języka w użyciu” (van Dijk 2001; Howarth 2008).

<sup>36</sup> Za Krystyną Jarząbek (2016, s. 17) przyjmuję, że gałęzie nauki, które zajmują się analizą środków niewerbalnych uczestniczących w porozumiewaniu się ludzi, to: paralingwistyka, kinezyka i proksemika.

Zakłada się również, że celem komunikacji jest realizacja intencji, gdyż uczestnicy interakcji dążą do osiągnięcia swych celów komunikacyjnych (Awdiejew 2005, s. 127). Intencja zakomunikowania czegoś, chęć wyrażenia swoich zamiarów, oddania najpełniej danej myśli leży u podstaw komunikowania<sup>37</sup>. Działania komunikacyjne zatem w swoim wymiarze intencjonalnym służą zoperacjonalizowanym celom (Niedbalski 2014, s. 150).

Intencja komunikacyjna oddaje znaczenie nadrzędne, pozwala ustalić wewnętrzną „koherencję” działań. Akt mowy zaś to użyty w konkretnej sytuacji komunikacyjnej taki a nie inny zestaw znaków werbalnych i niewerbalnych, w takiej a nie innej konfiguracji, aby jak najlepiej i najpełniej oddać dane nadrzędne znaczenie (Załaźnińska 2007, s. 48). Przyjmując tę definicję możemy powiedzieć, że działanie komunikacyjne to inaczej sekwencja następujących po sobie zastosowanych typów aktów mowy podczas realizacji intencji (Awdiejew 2005, s. 127). Zaś każdą strategię można przedstawić jako działanie, którego skrótem jest jakiś akt mowy, stanowiący dominantę danej strategii<sup>38</sup>. Gdy cele komunikacyjne interlokutorów pokrywają się, zazwyczaj wystarcza ministategia (akty tworzące parę przylegającą), gdy są różne intencje, wtedy ciągi aktów tworzą złożone makrostrategie<sup>39</sup>. Przy czym realizacja własnego celu odbywa się w warunkach kooperacji z partnerem i wymaga uzyskania aprobaty odbiorcy (tamże, s. 132, 150). Niepowodzenie komunikacyjne w tym rozumieniu to efekt negatywnej reakcji odbiorcy na cel komunikacyjny nadawcy. Niemniej cały wysiłek utrzymywania dialogu, jak i odpowiedzialność za zaburzenie interakcji, przypada obu uczestnikom interakcji (tamże, s. 129, 131).

Badania nad perlokucją aktu mowy przynoszą wiedzę o tym, że intencja komunikatu odebrana (przez odbiorcę) nie zawsze pokrywa się z zamierzoną (przez nadawcę aktu). Jednocześnie potwierdzają, że w komunikacji międzyludzkiej sens (znaczenie) komunikatu budowany jest dwustronnie. Znaczenie znaków, które produkuje narrator, nie jest dane, lecz wytwarzane (Antas 2006, s. 191). Jest wytworem symbolicznym, bowiem „musi też zostać zauważone jako znaczące i tak odczytane” (tamże). Jest aktem komunikacyjnym i również „aktem transakcyjnym, ponieważ stanowi propozycję interpretacyjną czegoś” (tamże). Strategia konwersacyjna

---

<sup>37</sup> Znak, czy struktura znaków, to nośnik służący do wyrażenia intencji (Załaźnińska 2007, s. 48). Badanie samego kształtu komunikatów słowno-niewerbalnych nie ma sensu bez odkrycia tkwiących za nimi schematów konceptualnych (Antas 2006, s. 199). Przyjęcie aktu mowy jako jednostki analizy komunikacji powoduje, że badanie nie ogranicza się jedynie do słów, zdania czy wypowiedzi językowej, ale włącza w obręb analiz większe, nadrzędne całości intencjonalne, których częścią są zachowania niewerbalne (Niedbalski 2012).

<sup>38</sup> Pozostałe kroki strategiczne mają charakter wspomagający, gdyż nadawca swój cel komunikacyjny osiąga nie za pomocą tylko jednego aktu mowy (Awdiejew 2005, s. 133).

<sup>39</sup> Autor strategię konwersacyjną definiuje jako „świadomie kierowany przez nadawcę i interpretowany przez odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, za pomocą którego dążą oni do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego” (Awdiejew 2005, s. 129).

nie jest konfiguracją algorytmiczną. Nieskuteczność zastosowanej strategii może w każdym momencie spowodować dynamiczną zmianę celu komunikacyjnego, co pokazuje złożoność procesu dostosowywania się do partnera interakcji (Awdiejew 2005, s. 130).

Badacze podkreślają też, że akty mowy i zbudowane z nich strategie są stopniowalne, różnią się pod względem siły i charakteru oddziaływania<sup>40</sup> (tamże, s. 145). Z jednej strony mamy do czynienia ze stosunkowo łagodnym oddziaływaniem, a z drugiej – spotykamy przypadki drastycznego nacisku. Podobnie wiele jest różnych odcieni reakcji pozytywnych i negatywnych – czyli odpowiedzi w parze przylegającej (tamże, s. 130). Analiza elementów w ciągach strategicznych pod kątem spójności intencji w danej strategii pozwala wyróżnić: sekwencje nieantagonistyczne, które cechuje zbieżność celów komunikacyjnych uczestników interakcji i współpraca w ich realizacji oraz sekwencje antagonistyczne<sup>41</sup>, gdy cele nie są zbieżne, a także antystrategie, kiedy partner blokuje każde posunięcie oponenta lub w sposób ukryty dąży do celu sprzecznego z celem oponenta (tamże, s. 132–133).

Zgodnie z przyjętym tu perlokucyjnym ujęciem, znaki niewerbalne analizowane są jako znaczące dla odbiorcy, choć nie zawsze świadomie przez nadawcę nadawane. Zamiar zakomunikowania znaczeń nie musi być świadomie przez nadawcę nadawany, ale zawsze jest odczytany (Załaźńska 2007, s. 45), gdyż odbiorca świadomie reaguje na nie (Jarząbek 2016, s. 22). O tym czy odbiorca dane zachowanie rzeczywiście uznał za znaczące, orientujemy się po jego reakcji (jego odpowiedź zawiera ustosunkowanie do całości komunikatu zarówno werbalnego, jak i pozawerbalnego) (Załaźńska 2007, s. 45).

Perspektywa komunikacyjna daje również odpowiedzi na pytania dotyczące związku między zachowaniami niewerbalnymi i słowami, wskazując, że komunikaty to złożone semantycznie całości, w których elementy werbalne i niewerbalne współlistnieją ze sobą, są ze sobą „w zadziwiająco elastyczny, ale nierozzerwalny sposób połączone” (tamże, s. 48). Współwystępują razem i „oddziałują wspólnie na odbiorcę konstruującego znaczenie komunikatu” (tamże, s. 48). Między nimi zachodzi „szczególnego rodzaju współpraca komunikacyjna”<sup>42</sup> (tamże, s. 46). Komu-

<sup>40</sup> Awdiejew (2005, s. 133–134; 1991) łącząc akty mowy z intencją, wyróżnił cztery typy strategii komunikacyjnych: informacyjno-weryfikacyjne, aksjologiczno-emotywne, behawioralne i metadyskursywne. Ich nazwy wzięły się z tego, jaki akt mowy, jako dominujący, podstawowy, realizuje tego typu strategię i wyznacza jej podstawowe parametry. Ostatni typ strategii ma charakter pomocniczy i pozwala na analizę skuteczności zastosowanych aktów mowy oraz ich weryfikację (Awdiejew 2005, s. 134).

<sup>41</sup> Strategie antagonistyczne tworzą bardzo złożone ciągi negocjacyjne, ukierunkowane na to, aby wypracować kompromis: przystosować swój cel do potrzeb oponenta lub nakłonić go do przystosowania jego celu komunikacyjnego do swoich potrzeb, albo zakończyć strategię honorowym wycofaniem się partnerów z niekorzystnej dla nich sytuacji komunikacyjnej (Awdiejew 2005, s. 140–141).

<sup>42</sup> Jarząbek (2016, s. 29), podkreśla, że prawdziwy obraz porozumiewania się ludzi musi uwzględnić to, że w bezpośredniej, naturalnej komunikacji językowej sięga się po te kinestetyczne i proksemiczne środki obrazowania. Złożone współdziałanie środków werbalnych i niewerbalnych polega na tym,



nikat w danej sytuacji komunikacyjnej jest sumą słów i zachowań, która – jak pisze Aneta Załazińska (tamże, s. 45) – stanowi zintegrowaną całość, w najgorszym razie tylko dla odbiorcy.

Elementów niewerbalnych komunikacji nie da się w prosty sposób wydzielić, skatalogować i opisać<sup>43</sup>. Znaczenie elementów kształtowane jest ze względu na całość, której są częściami, tym samym znaczenie całości determinuje znaczenie jej poszczególnych elementów (tamże, s. 46). W przypadku elementów leksykalnych jest odwrotnie – poszczególne składniki determinują znaczenie całości, bowiem znaczenie całości to suma znaczeń kolejnych elementów (tamże).

Odczytywanie znaczeń niewerbalnych, „rozumienie potocznej mowy ciała” (Goffman 2003, s. 143), wycucie niuansów znaczeniowych należą do wyposażenia członków społeczności. Potwierdzeniem tego, że znaczenia niewerbalne na ogół są czytelne i nie prowadzą do relatywizmu w interpretacji, jest wysoka zgodność osób badanych w interpretowaniu zachowań niewerbalnych (Załazińska 2007, s. 47; Antas 2006, s. 191).

Spojrzenie na walory komunikacyjne zachowań pozasłownych (procesy negocjowania znaczeń między uczestnikami komunikacji) nie wyczerpuje studiów nad sferą zjawisk językowych. Język jest badany jako narzędzie zarówno komunikacji, jak i konceptualizacji. Zrozumienie jego mechanizmów pozwala dotrzeć do ludzkich struktur konceptualizacyjnych – czyli sposobów myślenia i ujmowania rzeczywistości przez człowieka (Załazińska 2007, s. 52). Przedmiotem badań w tym podejściu jest również wyróżnienie i uwzględnienie specyfiki sytuacji jako kontekstu komunikowania znaków. W polu badawczym zdarzenia komunikacyjnego znajdują się także relacje istniejące między interlokutorami, płaszczyzna interpersonalna dialogu, nastawienie interlokutorów względem siebie (Awdiejew 1991, 2005). Podczas dialogu tworzą się i manifestują relacje interpersonalne. Zachowania niewerbalne, które ze słowami współtworzą akt komunikacji, są znakami tych relacji (Załazińska 2013). Wymiar relacji szczególnie manifestuje się w kontekście sporu (tamże, s. 51). Znaki mogą być nie tylko przejawem agresji, lecz także tę agresję wyzwać (tamże, s. 49).

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na liczne korzyści poznawcze, powstałe nowe problemy dzięki perspektywie komunikacyjnej. Istotna jest nie tylko intencja komunikacyjna, lecz także zwrócenie uwagi, jak nastawienie interlokutorów względem siebie różnicuje komunikaty (zestawy znaków). Analiza konkretnych sytuacji komunikacyjnych prowadząca do odkrycia znaczeń nadrzędnych, owej intencji

---

że znaki wzajemnie się dopełniają, tworzą jeden system, mają wspólny cel, któremu podporządkowane jest ich użycie. Każdy z „trybów wyrażania”, nośników znaczeń, myśli, idei ma swoje odrębne funkcje, żaden nie ma przewagi, współdziałają w trakcie procesu komunikacji, „działają one raczej jak koła zębate maszyny, tzn. różnice te są właściwą siłą sprawczą komunikacji” (Załazińska 2007, s. 50). Nieporozumieniem jest myślenie, że „mogą się wzajemnie zastępować” (tamże).

<sup>43</sup> Trudno stworzyć coś na wzór słownika zachowań niewerbalnych, definiując w nim jednoznacznie znaczenie pojedynczej konfiguracji ruchu, choć takie słowniki spotykamy (np. Jarząbek 2016).

komunikacyjnej pojedynczego aktu mowy, pozwala wyodrębnić wzorce, dostrzec różnice między poszczególnymi zachowaniami niewerbalnymi, szczegółowo je opisać i trafnie nazwać.

Językowe ujęcie interakcji społecznych jako wypracowywania znaczeń w dialogu pozwala zwrócić uwagę na środki będące „nośnikami” znaczenia dystansu w relacjach. Może to być cenne przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, które tak mocno zostało postawione wcześniej (w poprzednim podrozdziale), o środki manifestowania obcości, zaznaczania odrębności, ustanawiania granic społecznych „my”, wyboru osób, z którymi chcemy budować określony stopień kontaktu i rodzaj kontaktu, stopień bliskości i zażyłości w kontakcie społecznym. A dzięki przyjrzeniu się sprzężeniom zwrotnym na płaszczyźnie interakcji może umożliwić uchwycenie choć cząstki procesu budowania dystansu w relacjach społecznych.

## 1.4. Problematyka komunikowania dystansu w badaniach nad zachowaniami niewerbalnymi

Wykorzystywanie przestrzeni podczas komunikacji w trakcie współpracy ludzi, jak i antagonizmów między nimi, jest przedmiotem badań proksemiki. Od razu wyjaśniam, że nie chodzi mi o wydzielenie badań proksemicznych jako odrębnej od badań nad komunikacją dziedziny. Raczej zależało mi na zgromadzeniu w jednym miejscu pewnej wiedzy o tym, jak wyrażamy dystans interakcyjny, jakimi regułami obwarowane jest poruszanie się, pozycja ciała, sposób siedzenia, wykorzystanie przestrzeni w komunikowaniu postaw wobec innych osób<sup>44</sup>. Nurty i koncepcje, które spotykamy na gruncie różnych dziedzin wiedzy, stanowią fragment rodzącej się większej całości – przestrzennej teorii człowieka (antropologii przestrzeni). Aleksander Wallis (1978 s. 16) we wstępie do pracy „Ukryty wymiar” napisał: „jesteśmy świadkami powstawania grupy nauk o zachowaniach przestrzennych człowieka”.

Powszechnie dostępne są liczne opracowania i klasyfikacje zachowań niewerbalnych (proksemicznych) – stąd nie widzę potrzeby ich powielania. Tu, jak sadzę, potrzebne jest raczej pewne uporządkowanie tych wybranych fragmentów wiedzy o zachowaniach przestrzennych, nie tyle ludzi w ogóle, czy w kulturze danego

---

<sup>44</sup> Warto tu wskazać, że na gruncie różnych dziedzin wiedzy postrzega się człowieka jako zorganizowaną przestrzennie istotę. Badacze niewerbalnych zachowań to zarówno socjologowie kultury (np. Mikułowski-Pomorski 1999; Głazewska 2007; Głazewska, Kusio 2012), czy badacze komunikacji interpersonalnej i społecznej (np. Głodowski 1999; Wasilewski 2006; 2009). Również liczni pedagodzy zajmują się zagadnieniem niewerbalnych zachowań (Palka 1985; Janowski 1989; Bonar 1997; Seul 1998; Sufa 1998, 2001, 2008; Grochowalska 2000, 2002; Wawrzyniak-Beszterda 2002; Chętkowski 2003; Grzegórzko 2003; Grzegórzko-Pułka 2003; Grabowska 2005; Bojarska 2009). Zaś zachowaniami niewerbalnymi z perspektywy glottodydaktyki zajmowali się m.in.: Korosadowicz 1993; Sosnowska 2001; Komorowska 2004; Lipińska 2004; Zawadzka 2004; Kowalikowa 2005; Mackiewicz 2005.

społeczeństwa, tylko nieco w węziej – tego co się dzieje w płaszczyźnie interakcyjnej (sfera mikro), w przestrzeni międzyludzkiej, w ujęciu bardziej podmiotowym. Pozwoli to, jak sądzę, na skonstruowanie ram analityczno-metodologicznych tej pracy.

Uporządkowanie dostępnych danych nie było proste. Wskazówką dla mnie była typologia dystansów proksemicznych Jana Franciszka Jacko (2012b), który wydzielił zachowania terytorialne i przestrzenne. Z pewnymi modyfikacjami podzieliłam zagadnienia i ich analizę na kilka obszarów:

- wzory dystansu oraz dystans konieczny dla realizacji zadań będących podstawą danej relacji;
- wzory modyfikacji dystansu (pomniejszanie lub powiększanie odległości między ludźmi wywołujące poczucie bliskości lub oddalenia);
- wzory dynamiki dystansu;
- wzory dystansu zbliżenia – dystans w przestrzeni osobistej i intymnej;
- wzory terytorialnych zachowań;
- zbyt mały dystans – zagarnianie terytorium, inwazja, stłoczenie;
- reakcje na naruszanie wzorów dystansu.

Proksemiczne standardy dystansu oraz reguły dynamiki i modyfikacji dystansu

Uzyskane dane ukazują, że każdy typ relacji społecznych ma swój wymiar przestrzenny, odzwierciedla się w postaci swoistego dla siebie wzorcowego dystansu<sup>45</sup> (Jacko 2012b, s. 66–67). Chodzi tutaj o wzorce dystansu panujące w danej kulturze (społeczności, grupie), standardowe odległości fizyczne, typowe dla określonych relacji społecznych. Ale też chodzi o dystans konieczny dla realizacji zadań będących podstawą danej relacji, gdyż jak pisze Hall (1997, s. 163), „wybór określonego dystansu zależy od danego układu; od więzi łączącej kontaktujących się osobników, od tego, co czują, co robią”. Można go nazwać też dystansem oczekiwanym, jego wzorzec obowiązuje w ramach większych struktur i także społeczności mikro. Nazywany jest również dystansem konwersacyjnym, gdyż ta nazwa akcentuje to, że konwersacja wymaga określonej odległości; odległości określają możliwości kontaktu, widoczność i słyszalność, zróżnicowaną w zależności od typu konwersacji (w diadzie, w grupie; kontakty intymne, urzędowe itd.).

Jeśli poddamy analizie to, jak relacje społeczne generują swoisty dla siebie dystans oraz jak odległości dzielące ludzi wpływają na relacje społeczne, to ujawniają się pewne prawidłowości. Porównywanie ze sobą przestrzennych wzorców relacji pozwala określić odległości typowe dla każdej relacji, gdy jest ona intymna, osobista, społeczna, publiczna (Jacko 2006, s. 77). Problem jednak, wciąż nierozwiązany,

---

<sup>45</sup> Ten wzorcowy dystans Jacko (2006, s. 73) nazywa „stereotypowym dystansem” lub „stereotypem dystansu” i definiuje jako „odpowiednia”, „poprawna”, „taktowna”, „bezpieczna”, „wygodna” odległość od drugiego człowieka.

polega na tym, że brak jest precyzyjnych kryteriów pozwalających efektywnie odróżnić od siebie relacje międzyludzkie, wyodrębnić cechy, dzięki którym relacja jest określana w proksemice jako intymna, osobista, społeczna, publiczna<sup>46</sup> (tamże, s. 76–77). Niemniej, pomimo tych metodologicznych niedopatrzeń, zależności między typem relacji międzyosobowych a znakami ciała układają się w pewne ogólne zasady.

Edward Twitchell Hall (1997; 2001, s. 148–162) przestrzeń wokół osoby nazywa terytorium i wyodrębnia intymne, osobnicze, społeczne i publiczne terytorium w zależności od tego, jaki rodzaj dystansu może być zachowany w granicach tej przestrzeni (określone odległości odpowiadają typom relacji: do 50 cm – relacje bliskie (zakochani, rodzice i dzieci) – dystans intymny; od 50 cm do 125 cm – przyjaciele i dobrzy znajomi – dystans osobisty; 120–360 cm – oficjalne rozmowy i załatwianie interesów – dystans społeczny; powyżej 360 cm – w wystąpieniach publicznych – dystans publiczny). Każdy z wymienionych rodzajów dystansu można jeszcze uszczegółowić, odróżniając fazę bliższą i dalszą.

Są to podziały powszechnie znane, cytowane, niemniej warte przywołania są ogólne ich cechy, np. to, że układają się w pewne kontinuum<sup>47</sup>. Można to wyjaśnić specyfiką rodzaju komunikatu, jaki się wiąże z odległością, np.: komunikat formalny, występ, kontakt pośredni, interes, sprawa do załatwienia, wymiana, rozmowa, dotyk. W różnych społeczeństwach odległości mogą odbiegać od tych miar podanych przez Halla (1997, 2001), niemniej typologie relacji pozostają niezmiennic i są układane na skali dystansu: intymne (bliskie), osobiste, oficjalne (Jacko 2006, s. 75).

<sup>46</sup> Zdroworozsądkowe rozumienie różnicy między wymienionymi tu relacjami międzyludzkimi nie wystarczy, jeśli próbujemy przełożyć wiedzę teoretyczną proksemiki na język praktyki. Relacje międzyludzkie są bowiem zmienną niezależną w badaniu proksemicznych wzorców (Jacko 2006, s. 76). Uzasadnienie różnicy między tymi czterema rodzajami relacji, przyjęcie kryterium rozróżnień, przekracza ramy tej pracy i wymaga bardziej szczegółowych analiz. Na tym etapie badań przedstawioną typologię relacji należy przyjąć jako porządkującą teoretycznie zjawisko proksemicznych dystansów.

<sup>47</sup> Rodzaj relacji jest tu przyjęty jako podstawowe kryterium typologii dystansu. Przestrzenne zachowania odzwierciedlają charakter danej relacji i ułożone są na kontinuum:

A) Dystans relacji intymnych jest najmniejszy, ponieważ naturalna symbolika jednoczenia wymaga zbliżenia, aby kogoś dotknąć, objąć, pocałować, trzeba być przy nim.

B) Przyjaźń wiąże się z komunikowaniem osobistych uczuć i postaw, te zaś są wyrażane głównie niuansami głosu i mimiki, które najłatwiej można zauważyć w dystansie osobistym.

C) Związki oficjalne, codzienne kontakty społeczne, nie powinny zbyt angażować emocjonalnie, wymagają jednak dobrej widoczności i słyszalności, które są warunkami udanej komunikacji, dlatego dystans oficjalny jest większy niż w przyjaźni, jednak niezbyt odległy, aby do utrzymania interakcji nie były potrzebne dodatkowe urządzenia; odległość, na którą odchodzimy, gdy ktoś mówi „stań tak, żebym mógł cię obejrzeć”; odległość, w jakiej załatwia się sprawy nieosobiste (kontakty urzędowe, nieformalne zebrania, współpraca); odległość umożliwiającą wykonywanie pracy w obecności kogoś innego; wzrok ogarnia całą postać.

D) Relacja publiczna wymaga dobrej widoczności i słyszalności w komunikowaniu się z grupą, w polu widzenia znajduje się więcej niż jedna postać, co w normalnych warunkach wymaga większego dystansu niż relacje oficjalne (Jacko 2006, s. 82).

Drugie ważne odkrycie odnosi się do tego, że wzorce dystansu w typowych okolicznościach mają stałą wielkość. Wzorcowy dystans w obrębie tej samej kultury pod względem wielkości przyjmuje postać stałą. Może się zmieniać ze względu na okoliczności, oscyluje jednak wokół stałych wielkości, jak pisze Jacko (tamże, s. 74).

Bardzo istotna sprawa to wskazanie na mechanizmy kulturowe dystansu, na kluczową rolę wychowania i socjalizacji. Strefy przestrzenne są „rozciągliwe lub kurczą się w zależności od kultury, grupy i kategorii społecznej” (Angutek 2013, s. 124). Dla właściwego funkcjonowania społecznego potrzebna jest znajomość kulturowych wzorów obowiązujących w danej zbiorowości (społeczności, grupie społecznej), która wyraża się przez właściwe dobieranie dystansów<sup>48</sup> (Jacko 2012b, s. 154). Wzorce dystansu pełnią tu rolę niepisanej normy zachowania, która mówi o tym, jakie zachowanie jest oczekiwane, taktowne, eleganckie, grzeczne w określonych sytuacjach społecznych. Psychiczny dyskomfort pojawia się, gdy norma ta nie jest respektowana. Gdy ktoś nie zdaje sobie sprawy z obowiązujących w tym zakresie reguł lub nie panuje nad nimi, jego zachowania traktowane są w kategoriach **błędów**<sup>49</sup> albo pewnego **nieporozumienia komunikacyjnego**<sup>50</sup>.

Owe błędy i nieporozumienia mają liczne źródła. Mogą wynikać z różnic kulturowych (odmiennych kulturowo wzorców posiadanych przez strony) oraz nieświadomości tej odmienności kulturowej (Jacko 2012b, s. 103–107). Ich przejawem jest przypisywanie innym miar każdemu z dystansów przez obie strony. Opisane nieporozumienie może również płynąć z odmiennego sposobu pojmowania relacji przez jej strony (np. jedna strona wysyła sygnały relacji przyjacielskiej, druga – powiększa odległość z intencją nadania relacji charakteru bardziej oficjalnego, np. braku zaufania) (Jacko 2007, s. 456). Dystans źle dobrany może wynikać również z indywidualnych przyzwyczajzeń związanych z nim czy nieuważności w trakcie interakcji na potrzeby i oczekiwania innych, no i przede wszystkim z nieznaności reguł komunikowania, norm regulujących dystans, co przynależy do wspomnianej tu kategorii odmienności kulturowej (Jacko 2006, s. 85). Warunkiem porozumienia jest przy tym nie tylko znajomość kulturowych kodów dystansu, lecz także znajomość kulturowych wzorców zachowań partnerów relacji (Jacko 2007, s. 447–448).

Nierespektowanie wzorców dystansów, świadome ignorowanie, traktowane jest również jako **zachowanie celowe (inwazja, ekspansja)**. Gdy wbrew woli i mimo próśb drugiej osoby, by tego nie robić, ktoś celowo narusza jej przestrzeń, albo robi

---

<sup>48</sup> Prawidłowe odczytanie wzorców oraz reguł ich ewentualnych modyfikacji gwarantuje, że dany dystans nie zostanie uznany za źle dobrany, np. jako „spoufalanie się”, „ochłodzenie” relacji (Jacko 2007, s. 447–448).

<sup>49</sup> Jacko (2006, s. 85 i nast.) posługuje się określeniem błędy proksemiczne lub błędy w zarządzaniu przestrzenią. Błędy te polegają na źle dobranym dystansie. Przy czym należy podkreślić, że **dystans źle dobrany**, celowo, czy z powodu opisanych błędów komunikacyjnych, **jest mylący, tj. świadczy o innej intencji niż rzeczywista** i wywołuje określone skutki w komunikacji (relacji) (Jacko 2006, s. 85).

<sup>50</sup> O warunkach udanej komunikacji niewerbalnej szeroko pisze wielu autorów (m.in. Birkenbihl 1998; Nęcki 2000; Rückle 2001; Szejnberg 2001; Fiske 2003).

to dla zaznaczenia siły, hierarchii, zwierzchnictwa, takie dostosowywanie dystansu do własnych potrzeb postrzegane jest jako wyraz nietolerancji (braku szacunku) (tamże, s. 451–453). Wymuszanie dystansu, ignorowanie oczekiwań przestrzennych rozmówcy, realizacja swoich przyzwyczajęń pomimo protestów, „narzucanie się” – to przykłady nierespektowania kulturowych wzorców, ale też dystansu uznano za rodzaj celowej inwazji (Jacko 2012b, s. 106; 2007, s. 447–448).

Zgodnie z „zasadą akomodacji dystansu” strony interakcji spontanicznie dostosowują dystans do typu relacji, która między nimi zachodzi (Jacko 2007, s. 456). Zatem rozbieżność w zajmowanej przez nich odległości ujawnia różnice dotyczące odmiennego sposobu pojmowania relacji lub różnice dotyczące odmiennych kulturowo wzorców dystansu. Rozwiązaniem w obu sytuacjach jest ustalenie dystansu, który jest w granicach tolerancji dla obu stron (Jacko 2007, s. 456; 2006, s. 90). Przy czym ustalenie właściwego dystansu sprowadza się do tego, że źle dobrany wcześniej dystans jest albo zmieniany, albo nie podlega modyfikacji. Bowiern można odrzucić sugerowaną modyfikację wzoru dystansu, lub ją przyjąć, co jest istotą uzgodnień.

Jacko (2009, s. 276) wprowadza pojęcie konfliktu proksemicznego do opisu rozbieżności od wzorca i przedstawia interakcyjne skrypty w postaci scenariuszy rozwoju sytuacji konfliktu:

- 1) wzajemne ustępstwa i kompromis – ustalenie dystansu akceptowanego przez wszystkich; w trakcie interakcji strony korygują swoje oczekiwania i dostosowują dystans oczekiwany do faktycznego;
- 2) kompensowanie dystansu symboliką przestrzenną – zastępowanie odległości przy pomocy symboli (wyrażeń, zachowań, przedmiotów); tworzą one wrażenie nieco innego dystansu niż ten rzeczywisty;
- 3) jednostronne ustępstwo – jedna ze stron narzuca swój dystans, druga go nie akceptuje, mimo to nie koryguje;
- 4) inwazja powodująca ucieczkę; podchodzenie za blisko wywołuje skorygowanie dystansu przez osobę, która powiększa dystans lub kończy kontakt; strony nie dochodzą do kompromisu (tamże, s. 276).

Warianty 3 i 4 mają charakter konfliktu terytorialnego, wywołują negatywne emocje u odbiorcy. Odpowiada to wyróżnionym przez Awdiejewa (2005, s. 132–133) strategiom antagonistycznym (negocjacyjnym) i antystrategiom, których istotą jest blokowanie posunięć partnera, mniej lub bardziej jawne<sup>51</sup>.

<sup>51</sup> Jak pisze Awdiejew (2005, s. 131), w normalnych sytuacjach przy braku zbieżności celów komunikacyjnych „każdy z interlokutorów dba o utrzymanie kontaktu”, czyli rozpoczynając i utrzymując strategię, partnerzy kierują się zasadą kooperacji, nie dążą do zaburzenia (przerwania) „normalnego toku interakcji”. Dążenie do obopólnej korzyści wiąże się z uwzględnieniem korzyści partnera lub jak najmniejszym kosztem partnera. Natomiast w sytuacji kłótni zmienia się kierunek jak i sposób wyrażania emocji, manifestowane są pozytywne emocje w stosunku do siebie lub do swych sprzymierzeńców, zaś partner jest degradowany (tamże, s. 132–133).

Dystanse przestrzenne (Jacko 2007, s. 456–457), w tym także celowe ich ignorowanie, czyli dystanse inwazyjne, podobnie jak wszelkie działania komunikacyjne mają swoje środki (pomniejszanie i powiększanie dystansu) (Jacko 2012b, s. 91–98). Mają również swoje cele, np. dla sytuacji negocjacyjnej Jacko (tamże, s. 82–90) wyróżnił trzy grupy: 1/ poznawcze: diagnozowanie determinantów dystansu (diagnozowanie cech rozmówcy, emocji i postaw, oczekiwań); 2/ kodowanie informacji; 3/ impresyjne i perswazyjne<sup>52</sup>.

Kolejna ważna sprawa to rola zachowań przestrzennych w metodycznym tworzeniu taktyk i strategii działania<sup>53</sup>. Jacko (2006, 2007, 2012b) omawia ważniejsze typy zachowań przestrzennych jako taktyk wizerunkowych<sup>54</sup> i perswazyjnych, stosowanych np. do realizacji celów typowych dla negocjacji, oraz analizuje warunki ich skuteczności w konkretnych sytuacjach działania. Jacko (2012c) przedstawia również wyniki swoich badań potwierdzające, że dystans wpływa na wizerunek negocjatora (w oczach uczestnika interakcji lub obserwatorów), biorąc pod uwagę różne cechy wizerunku<sup>55</sup>. Mimo, że autor kieruje uwagę na dziedzinę życia odległą od interakcji uczniowskich, bowiem skupia się na zastosowaniu zachowań przestrzennych w negocjacjach w zarządzaniu, to istotne jest zwrócenie uwagi na funkcje wizerunkowe dystansu. Autor pokazuje, jakie swoiste autoprezentacyjne intencje stoją za zmniejszaniem/zwiększaniem dystansu: ekspansja, agresja – siła i autorytet, pewność siebie, tworzenie wrażenia siły; wycofywanie się – nieśmiałość, skromność, pasywność, lęklivość (Jacko 2009, s. 282–283; Ruckle 2001, s. 328; Birkenbihl 1998, s. 153–156).

Jacko (2012b) przede wszystkim wskazuje na perswazyjną funkcję znaków dystansu. Perswazja w swoim specyficznym znaczeniu dotyczy wpływania na postawy (Aronson, Wilson, Akert 1997). Można jednak znaleźć również inne funkcje

---

<sup>52</sup> Pojęcie „determinantów dystansu” autor odnosi do wszelkich czynników osobowościowych, kontekstowych, które w sytuacji komunikacyjnej mogą zaważyć na wyborze dystansu oczekiwanego (zgodnego z kulturowymi wymaganiami) i wpływają na interpretację dystansu (Jacko 2012b, s. 111–130, 150–165; por. typologie determinantów dystansu, czynniki wpływu według Jandy-Dębek 2003).

<sup>53</sup> Strategie proksemiczne Jacko (2007, s. 446) definiuje jako metody wpływania na ludzi (rozmówców, słuchaczy, widzów) przy pomocy przestrzennych zachowań.

<sup>54</sup> Wizerunek osoby to sposób, w jaki inni ludzie ją spostrzegają, oceniają i interpretują jej działania (Jacko 2007, s. 446). Strategie autoprezentacji traktowane są jako wpływanie w zamierzony sposób na wizerunek.

<sup>55</sup> Brane pod uwagę były takie cechy wizerunku, jak: wiarygodność/brak wiarygodności; pewność siebie/brak pewności siebie; agresywność/łagodność; przyjazne/nieprzyjazne nastawienie do drugiej strony; taktowność/ brak taktu; sympatyczność/antypatyczność; zainteresowanie transakcją/brak zainteresowania transakcją; gotowość do kompromisu (uległość)/nieustępliwość; kompetencje poznawcze związane z przedmiotem negocjacji/niekompetencja poznawcza; władza (kompetencje organizacyjne, pozycja społeczna)/brak władzy; wysoka/niska pozycja społeczna; atrakcyjność/nieatrakcyjność fizyczna (Jacko 2012c, s. 146–147). Dobór elementów wizerunku negocjatora jest częściowo propozycją własną, częściowo zaś opiera się na literaturze przedmiotu dotyczącej związku zachowań przestrzennych z każdym z przedstawionych elementów wizerunku (tamże).

przypisane zmniejszaniu/zwiększaniu dystansu, np.: pragnienie zachowania dyskrecji; symbolizowanie poufności przekazu<sup>56</sup>; zainteresowanie na tle seksualnym; wyrażanie potrzeby bezpieczeństwa i opieki; oznaki sprawowania opieki<sup>57</sup>; szacunek (Jacko 2009, s. 280–284). Znaki zwykle pełnią też inne funkcje, takie jak: ekspresja (wyrażanie), impresja, zastępowanie, akcentowanie, maskowanie, regulowanie konwersacji i inne (Jacko 2012b, s. 141–149).

Dzięki analizom dotyczącym posługiwania się znakami dystansu jako taktykami, strategiami, autor uwyrażnia nam kwestie **autentyczności i uczciwości** stosowania strategii proksemicznych, gdy dystans służy do tworzenia pozorów dążenia do jakiegoś celu, choć zamiary są inne. Dystans, jak pisze Jacko (2009, s. 285–286), można wyrażać w sposób moralny albo niemoralny<sup>58</sup>.

#### Modyfikacje dystansu

Empiryczne badania proksemiczne wskazują, że dopuszczalne jest modyfikowanie dystansu, tj. zmniejszanie lub zwiększanie standardowych odległości. Dystans może znacznie odbiegać od przyjętego wzorca w specyficznych okolicznościach lub w niektórych środowiskach. Na przykład hałas, tłok mogą powodować, że odległość kontaktów się zmniejsza, a zwiększa się oddalenie od siebie, w stosunku do wzorca, przy małym stłoczeniu. W niektórych środowiskach proksemiczny dystans może również ulegać zmniejszeniu lub być stosunkowo duży, np. kiedy dystans przyjaźni zbliżony jest do oficjalnego (przesadne akcentowanie oficjalnej etykiety w relacjach prywatnych), a dystans oficjalny niewiele się różni od dystansu przyjaźni (Jacko 2006, s. 82–83).

Zjawisko to unaocznia, że istnieją konteksty typowe i nietypowe przestrzennych zachowań modyfikujące charakter danej relacji (tamże, s. 75). Jeszcze raz wracamy do tezy, że pomniejszanie lub powiększanie dystansu jest regulowane kulturowo. Prawidłowe odczytanie wzorców modyfikacji gwarantuje, że dany dystans nie zostanie uznany za źle dobrany.

---

<sup>56</sup> Symbolizowanie poufności przekazu to podkreślanie ważności przekazu oraz zaufania poprzez zmniejszanie dystansu, nawet gdy nie ma ryzyka, że przekaz ten zostanie usłyszany przez niepowołane osoby (Jacko 2009, s. 284).

<sup>57</sup> Wyrażanie potrzeby bezpieczeństwa i opieki: oznaki sprawowania opieki – osoby silniejsze zbliżają się do osób słabszych; odwrotnie – chronienie się przed niebezpieczeństwem; osoby słabsze, zagrożone, potrzebujące wsparcia zbliżają się do osób, które mogą je obronić (Jacko 2009, s. 284).

<sup>58</sup> Stosowanie strategii dystansu bez wyrażania autentycznych emocji lub postaw wiąże się z wyrachowaniem, jest formą manipulacji, kłamstwa, udawania, drobnej „sztuczki” (z zamiarem wybadania drugiej strony, gry na zwłokę, próby zjednania, poznania czyichś planów) (Jacko 2009, s. 285–286).

Kłamstwo jest przedmiotem analiz również innych badaczy (por. Ekman 2012). Wątek ten nie jest powszechnie rozwijany, pojawia się niejako na marginesie, ale został dostrzeżony i wywołuje refleksję nad dystansem jako taktyką w relacjach międzyludzkich. Ważne dla opracowania pełnego obrazu zjawiska są też dygresje Jacko (2013, s. 198) na temat dystansu jako elementu perswazji siłowej, wykorzystującej nieetyczne środki, np. szantaż, zastraszanie, nękanie.



### Dynamika dystansu

Zjawisko dynamiki dystansu również polega na pomniejszaniu lub powiększaniu dystansu. Modyfikowanie odległości w tym wypadku odzwierciedla to, jak zmienia się w trakcie trwania interakcji nastawienie ludzi względem siebie (Jacko 2007, s. 455). Związek dystansu i relacji międzyludzkiej jest obustronny, tj. emocje i intencje generują określony dla niej dystans, ale też zmiana dystansu może w istotny sposób wpływać na emocje i intencje ludzi (tamże).

Związek ten pozwala wyjaśnić np. zmiany dystansu w trakcie rozmowy: rozmówcy zbliżają się do siebie w chwilach intensywniejszej wymiany myśli, gdyż stają się wtedy psychicznie „bliźsi” sobie i relacja zaczyna przypominać relację przyjaźni. Gdy natomiast przyjacielska rozmowa przyjmuje oficjalny charakter, zwykle zwiększamy dystans (Jacko 2006, s. 83).

Szereg zachowań obserwowanych w sferze edukacji i biznesu wskazuje, że relacje te mają charakter pośredni (w znaczeniu pomiędzy – oficjalnymi i prywatnymi), zawierając w sobie kilka intencji. Przeważa raz jedna, raz druga intencja relacji. Dystans proksemiczny w takich przypadkach „waha się” (pomiędzy) odległością publiczną (przemówienia, wykłady), oficjalną (sytuacje szczególnie formalne, zwłaszcza gdy strony relacji słabo się znają) i osobistą (spotkania towarzyskie, przyjacielska wymiana zdań itp.).

Na wzory dynamiki dystansu można też patrzeć w kategoriach świadomych strategii. „Wchodzimy” na chwilę w inny typ relacji, wywołując poczucie bliskości lub oddalenia: zmniejszając dystans sugerujemy, że relacja jest „bliźsza” (osobista lub intymna), powiększając dystans sygnalizujemy, że relacja jest „dalsza”, bardziej oficjalna (Jacko 2007, s. 447). Przy pomocy dystansu bowiem możemy sygnalizować, która z intencji w danym momencie dominuje – oficjalna czy przyjacielska lub zmienić jej charakter<sup>59</sup>.

Zbyt statyczny dystans, tzn. nie odzwierciedlający dynamiki relacji, traktowany jest jako błąd proksemiczny (Jacko 2007, s. 455; 2006, s. 87; 2012b, s. 106). Utrzymywanie zbyt sztywno dystansu, zwłaszcza zbyt dużego, jest błędem wynikającym z niezrozumienia/nierespektowania reguł kulturowych. Zwiększając/zmniejszając dystans, możemy wyrazić swoje nastawienie, emocje, nawet gdy mają one charakter chwilowy. Jak podaje Jacko (2007, s. 455), jest to również przykład świadomej strategii ukierunkowanej na zmianę w relacjach (przez dystans można przywrócić

---

<sup>59</sup> Zwiększając dystans możemy przywrócić rozmowie oficjalny charakter. Na przykład, gdy podwładny nie bierze poważnie naszych słów, można przez powiększenie dystansu podkreślić, że rozmowa ma charakter służbowy (Jacko 2007, s. 455), „ochłodzić” relację (tamże, s. 447–448). W relacjach oficjalnych zaś przez zmniejszenie dystansu możemy sugerować, że rozmowa powinna przyjąć charakter bardziej przyjacielski. Utrzymywany schematycznie dystans oficjalny tworzy chłodną atmosferę (Jacko 2007, s. 455; 2006, s. 87). Nawet w twardych i trudnych negocjacjach są momenty, gdy intencja relacji zmienia się na przyjacielską. Na przykład w relacjach ściśle oficjalnych, wyrażając pozytywne uczucia – gratulując czegoś, wyrażając swoje uznanie itp. (Jacko 2006, s. 83).

rozmowie charakter relacji służbowej/oficjalnej lub bardziej przyjacielskiej, możemy też zmienić wrażenie, jakie chcemy wywołać i zostawić po sobie). Możemy również sugerować modyfikację relacji (Jacko 2006, s. 90).

Jest to bardzo ważna rola dystansu w ustanawianiu relacji, choć w publikacjach Jacko (2006, 2012b) akcent położony jest na celowe regulowanie dystansu, gdzie modyfikacja nie tyle „nadąża” za faktyczną zmianą w relacji i ją odzwierciedla, co ma wywoływać zmiany (chodzi o taktyczne zaplanowane wprowadzanie innej intencji jako środka osiągnięcia celów).

#### Wzory dystansu zbliżenia – dystans w przestrzeni osobistej i intymnej

Znaczące dla tej pracy poszerzenie rozumienia przestrzennych zachowań umożliwiają obserwacje, które koncentrują się wokół „języka przestrzeni osobistej”<sup>60</sup>, dystansu „zbliżenia” (Bańka 2016). Przybliżenie się sygnalizuje zainteresowanie i dążenie do bliższego kontaktu, może być oznaką sympatii, zażyłości. Może mieć też charakter negatywny świadczący o lekceważeniu, atakowaniu czy molestowaniu.

Podchodzenie blisko, na małą odległość przestrzenną, zwłaszcza gdy zbliżenie dotyczy terytorium osobistego, buforowej strefy ciała, to szczególnie trudna do realizacji sytuacja interakcyjna, gdyż naruszenie przestrzeni osobistej odczuwane jest jako nieprzyjemne zarówno przez osobę, której strefa jest naruszana, jak i przez intruza. Dodatkowo obwarowane jest szeregiem reguł, stąd warto temu zagadnieniu bliżej się przyjrzeć.

Przestrzeń osobista spełnia szereg funkcji, przede wszystkim ochrony przed utratą swobody działania. Obszar ten wiąże się z pojęciem komfortu i swobody, a także prywatności. Naruszenie tej strefy przez obcych, zbyt bliski dystans fizyczny, powoduje dyskomfort i poczucie zagrożenia. Obcy w obrębie dystansu intymnego (np. zatłoczona winda, tramwaj) jest źródłem maksymalnej niewygody, na poziomie fizjologicznym wywołuje wzrost pobudzenia, zaburzenie funkcji automatycznych. Przekroczenie granic strefy osobistej traktujemy z niechęcią i zazwyczaj

---

<sup>60</sup> Termin strefa przestrzenna służy do charakteryzowania dystansu fizycznego (odległości przestrzennych), jaki każdy człowiek utrzymuje w trakcie kontaktowania się z innymi ludźmi (Sikorski 2013, s. 92). Uczniowie mają dokładnie ustalone preferencje co do rozmiaru potrzebnej im przestrzeni fizycznej w czasie interakcji, którą mogą uznawać jako osobiste terytorium (tamże, s. 93). W literaturze przedmiotu tę preferencję dla pewnych odległości w stosunku do drugiej osoby nazywa się za Robertem Sommerem (1969) przestrzenią personalną (personal space) lub za Mardi Horowitzem (Horowitz, Duff, Stratton 1964) strefą buforową ciała, czy terytorium osobistym (Jacko 2012b, s. 67). Fizyczny wymiar odnosi się do otoczenia (otoczki), sfery najbliższej w otoczeniu ludzkiego ciała. Jak pisze Hall (1976, s. 173), „odległość tę potraktować można jako niewielką strefę ochronną czy też otoczkę izolującą dany organizm od innych”.

Zgodnie z typologią Halla (2001) dystans osobisty służy do normalnego, codziennego komunikowania się, zaś intymny jest odpowiedni w kontaktach ludzi pozostających w bliskim kontakcie emocjonalnym (para, małżeństwo). Dystans intymny jest tak mały (do 45 cm), że zachodzi bezpośredni kontakt dotykowy, a kontakt wzrokowy jest ograniczony do minimum (obraz zamazany, zniekształcony).

się odsuwamy. Wtargnięcie do tej strefy przez inną osobę może być odebrane jako agresja terytorialna (Jacko 2007, s. 446–447; 2012b, s. 70–71).

Reakcje na zbliżenie wiążą się z jednej strony z indywidualnymi i kulturowymi granicami tolerancji na nie, czy z walką o własne terytorium (Jacko 2012b, s. 71), z drugiej strony – są sygnałem, znakiem wzajemnych relacji. Na przykład próby utrzymania bezpiecznej odległości wskazują, iż odczuwana jest niechęć, albo lęk lub pragnienie zachowania prywatności (Jacko 2012b, s. 72). Odległością komunikujemy swoje preferencje i również sugerujemy modyfikacje w relacji, np. ochłodzenia–ocieplenia kontaktu, o czym była mowa wcześniej przy omawianiu wzorów dynamiki i modyfikacji (Jacko 2007, s. 446–448).

Jeśli interesują nas pewne wzorce zachowań w tym zakresie, zachowania rozpoznawalne przez innych użytkowników, to ważne są reguły okazywania sympatii, życzliwości przez zbliżanie (zmniejszanie dystansu). Takich norm regulujących dostęp do innych i wkraczanie w przestrzeń osobistą jest sporo. Są w literaturze opisywane jako taktyki i zawierają instrukcje, np. jak postępować w sposób nienarzucający się, zbyt mocno spoufalający wobec osób nieznanymi (tamże, s. 447–448). Określają, jaka jest granica bliskości, dystansu krytycznego pozwalającego zachować „terytorium Ja” nienaruszone (Leathers 2007, s. 418), czym różni się uszanowanie prywatności od przekroczenia granic w sytuacjach zawodowych (wykonywania usługi, np. medycznej, kosmetycznej) (Kubiak 2016).

Mechanizmy regulacji poziomu prywatności trudno opisać w kategoriach sztywnych uniwersalnych zasad bez uwzględnienia całej masy czynników wpływających na zakres ich stosowania. Niewątpliwie manipulowanie przestrzenią osobistą i preferowane dystanse są modyfikowane w zależności od charakteru interakcji. Zgromadzono szereg spostrzeżeń dotyczących tego, jak komunikujące się osoby mogą preferować różne dystanse i orientować swoje ciała w przestrzeni pod różnymi kątami<sup>61</sup> (Sztejnberg, Jasiński 2007).

Aleksander Sztejnberg i Tadeusz Jasiński (2011) przedstawiają wiele interesujących opisów szeregu podjętych w tym zakresie badań, dotyczących naruszenia buforowej strefy ciała. Wiele z nich pokazuje, że nie ma innej miary dystansu zbliżenia niż deklarowane preferencje i wyznaczane granice tolerancji na podstawie subiektywnie odczuwanego dyskomfortu.

---

<sup>61</sup> W jednym z badań osoby badane miały oszacować optymalną odległość w różnych przestrzeniach, np. pomiędzy osobami siedzącymi na ławce w parku, w czytelni biblioteki, stojącymi przy ladzie w kawiarni, w szpitalu, poczekalni lotniska (Sztejnberg, Jasiński 2011). W innych badaniach wyznaczenie granicy komfortowej konwersacji dotyczyło dystansów konwersacyjnych między nieznanymi osobami w warunkach domowych (Sztejnberg, Jasiński 2007, s. 72–75) czy pomiędzy osobami siedzącymi na ławkach w parku (tamże, s. 99–103). Wyniki wskazują także na to, że inne dystanse preferujemy kiedy szacowana jest odległość od dwóch obcych osób, a inne kiedy deklarujemy odległość od jednej obcej osoby (tamże, s. 81–98).

Miarą wielkości przestrzeni osobistej jest **subiektywna ocena granicy odczuwanego dyskomfortu**, co potwierdzają również badania prowadzone techniką bezpośrednią. Autorzy opisują szereg badań eksperymentalnych, w których badacz przybliżał się do osób badanych z różnych kierunków. Badany otrzymywał instrukcję: „Powiedz «STOP» w chwili gdy poczujesz, że osoba jest zbyt blisko Ciebie”. Natomiast wyjaśnienie słów „zbyt blisko” brzmiało następująco: „To jest preferowany przez Ciebie punkt, wskazujący, że osoba nie może już bliżej podejść i w tym punkcie odczuwasz dyskomfort” (Sztejnberg, Jasiński 2011, s. 146).

Jak widzimy, wyznaczenie granicy komfortowej konwersacji wiąże się z reakcją (np. reakcja werbalna „STOP” jest sygnałem odczuwania dyskomfortu w momencie naruszenia przestrzeni osobistej). Zasługą wspomnianych autorów jest również zwrócenie uwagi, i empiryczne udokumentowanie tego, jak istotny jest rodzaj interakcji, miejsce, rodzaj sytuacji (pozytywne/konfliktowe), znajomość/obcość komunikujących się osób (Sztejnberg, Jasiński 2007, 2011).

#### Wzory terytorialnego zachowania

Dystans oczekiwany (i wyrażany) w danej kulturze odnosi się także do zjawiska, którego istotą jest oznaczanie przestrzeni. Całość praktyk społecznych związana z **zajmowaniem przestrzeni, zagarnianiem jej, wyznaczaniem jej granic i skłonnością do jej obrony**, gdy ktoś niepowołany przekroczy jej granice jest zjawiskiem powszechnym. Są to zachowania przestrzenne służące kodowaniu własności terytorium za pomocą zachowań rozpoznawalnych przez innych użytkowników, przez co terytorium to staje się rozpoznawalne jako wyodrębniony w przestrzeni obszar, który ma być nie przekraczany.

Są one definiowane także jako zachowania obejmujące **zajmowanie obszaru, jego kontrolę i obronę** (Bell i in. 2004, s. 346). Zachowania terytorialne można odnieść przede wszystkim do wyborów przestrzennych (tamże, s. 348; Skolik 2015, s. 141). Obejmują **zachowania zawłaszczające, dzielenie się terytoriami, jak i wycofywanie się z terytorium, wyznaczanie fizycznych i symbolicznych granic, uszczelnianie granic, sygnalizowanie zakazu/możliwości wejścia do niego przez obcych, reakcje wobec intruza** na terytoriach traktowanych jako własne, obrona, gdy pożądana, ustanowiona odległość jest przekraczana. Zachowania zawłaszczające nazywane są agresją terytorialną, ekspansywnym zajmowaniem terytorium<sup>62</sup> (Knapp, Hall 2000).

Do tej grupy należą również próby odseparowania przestrzeni prywatnej od publicznej oraz wszelkie zachowania w przestrzeni fizycznej, gdy użytkownicy stosują różnego typu zabiegi, aby wytworzyć własne miejsce (Skolik 2017), zaspokoić

---

<sup>62</sup> Mark Knapp i Judith Hall (2000, s. 201–202) podkreślają, że zachowania terytorialne wynikają z określonego stosunku do otoczenia fizycznego, a także manifestowania praw własności do terytorium i jego obrony przed „intruzami”.

potrzeby własności (kontrola nad miejscem) i prywatności oraz wskazują swoim zachowaniem, że nie chcą, aby granice jakiegoś wyodrębnionego w przestrzeni obszaru były przekraczane. Do zachowań terytorialnych należy również **zamykanie i otwieranie terytoriów znacznikami terytorialnymi** (Jacko 2012b, s. 67–69).

Autor wyraźnie wyodrębnia zachowania przestrzenne i terytorialne<sup>63</sup> jako dwa rodzaje taktik proksemicznych, ze względu na środki, jakich podmiot używa dla realizacji celów (tamże, s. 91–98). Moim zdaniem zachowania terytorialne można potraktować jako rodzaj zachowań przestrzennych<sup>64</sup>. O ile jednak terytorialność dotyczy jakiegoś wyodrębnionego w przestrzeni obszaru, który jest brzońony przed intruzami, o tyle można też mówić o zachowaniach regulujących dystans wobec innych niezależnie od terytorium (Skolik 2015, s. 142). Zgodnie z tym ujęciem oba zjawiska w jakiś sposób **dotyczą dystansu osobistego**, strefy prywatnej, przestrzeni buforowej, komfortowej i oba obejmują sposoby jej regulowania za pomocą ustanawiania dystansu, obrony przed intruzami. W obu jest równie cieleśnie owa strefa doświadczana. W obu ma charakter przestrzeni nieformalnej, mogącej się powiększać bądź zmniejszać w zależności od rodzaju kontaktu, okoliczności, relacji między uczestnikami, ich cech osobowości, płci i wielu innych czynników (Hall 2003, s. 144–149). Są tu też pewne istotne różnice. Przestrzeń osobista może się łączyć ze zjawiskiem niestałości miejsca, ruchliwości jednostki, przemieszczania się (fizycznego). Jej istota wyjaśniana jest za pomocą metafory bańki powietrznej wokół jednostki i przestrzeni wewnątrz tej bańki<sup>65</sup>. Przemieszczając się, bańkę tę niejako zabieramy ze sobą. Inwazja w tym przypadku nie dotyczy zatem własności miejsca, tylko naruszenia prawa do strefy.

W przypadku zachowań terytorialnych obowiązują te same reguły dystansu osobistego i intymnego (komfortu, obrony przed intruzem) w stosunku do osób, które naruszają ustanowione granice – tyle, że dzieje się to w przestrzeni wyodrębnionej (oznaczonej jako miejsce własne, prywatne lub faktycznie stanowiące

---

<sup>63</sup> Wydaje się, że w zachowaniach codziennych człowieka nie są one aż tak wyraźnie rozdzielane. Strefa osobista, mimo mobilności, nie jest oderwana od miejsc. Miejsce własne (prywatne) na ogół przypisane jest do wydzielonego z fizycznej przestrzeni fragmentu. Jest to również skrawek obszaru-terytorium, wyodrębniony czasowo, na moment interakcji, czy chwilowe zawłaszczenie terytorium (ławka w parku). Wydaje mi się, że zachowania terytorialne różni od nieterytorialnych to, że podmiot dystansowania wchodzi dodatkowo w relację z przestrzenią (poczucie własności, prywatności). Mechanizm relacji z innymi, ustanawiania dystansu, jest jednak podobny.

<sup>64</sup> Wyodrębnienie zachowań przestrzennych terytorialnych i nieterytorialnych jest dobrym posunięciem, w moim przekonaniu, gdyż daje możliwość analizy dystansu przypisanego do stałych miejsc i „czasowych miejsc” interakcji. W drugim przypadku regulowanie dystansów w mniejszym stopniu jest wtedy zależne od terytorium, a bardziej od osób i sytuacji, w których wchodzi się, bądź nie chce się wejść, w interakcje (Skolik 2015, s. 143).

<sup>65</sup> Autorzy tak tłumaczą zjawisko przestrzeni osobistej: „Každy z nas, gdziekolwiek się znajduje, rozciąga wokół siebie rodzaj niewidzialnej bańki powietrznej – przestrzeń osobistą (...). Rozmiar tej przestrzeni zależy od kultury, w jakiej zostaliśmy wychowani, od tego z kim aktualnie przebywamy i od sytuacji” (Adler, Rosenfeld, Proctor 2006, s. 161).

własność). Z pojęciem „prywatności” najbliżiej związane jest pojęcie komfortu. Tym samym należy uwzględnić indywidualne rozumienia i preferencje (obejmujące treść, wielkość–rozmiar) granic przestrzeni prywatnej, dostępności (szczelności granicy), wyborów aktywności na rzecz budowania relacji czy tylko własnego samopoczucia, np. poczucia bezpieczeństwa. Budowanie prywatnego obszaru może zatem rozszerzać to własne terytorium, w stosunku do określonych przez Halla rozmiarów strefy osobistej.

Po tych wyjaśnieniach terminologicznych wróćmy do wzorów zachowań terytorialnych. Oznaki **znaczenia granic terytorium** – to ogrodzenia (np.: płoty, parkany, szlabany, linie graniczne) oraz nabywanie praw własności terytorium, takie jak akty prawne, umowy (Jacko 2007, s. 448, 454; 2012b, s. 68–69). Znaczenie terytorialne mają także symboliczne zachowania, regulowane kulturowo (Głazewska, Kusio 2012, s. 129; Hall 2003, s. 12). Podział terytorium dokonuje się najczęściej przy pomocy przedmiotów rozkładanych wokół siebie i symbolicznych zachowań w najbliższym otoczeniu swego ciała (Jacko 2006, s. 87). W opracowaniach znajdujemy wiele przykładów takich znaczników terytorialnych, sygnałów zamykania i otwierania terytoriów<sup>66</sup> (Jacko 2012b, s. 68–69).

„Prawa do przestrzeni” jako terytorium osobistego zwykle nie są nabywane przez jawny podział terytorium, słowne wyznaczenie granic, czy umowę dotyczącą tego, jaka przestrzeń nam przysługuje. Kryterium prawidłowego jej podziału, które decyduje o tym, ile się jej komu „należy”, tkwi w normach kulturowych. Zagarnianie terytorium, dzielenie się nim z innymi, ustanawianie granic jest zachowaniem kodowanym kulturowo (Jacko 2007, s. 457; 2006, s. 88–89). Naruszenie reguł (wzorców) wyznaczania terytorium traktowane jest jako błąd proksemiczny o charakterze inwazji (Jacko 2012b, s. 106).

Na ogół osoby o równej pozycji w hierarchii społecznej zajmują równe terytoria, np. każda z dwóch osób siedzących przy stole traktuje połowę stołu jako część swojej strefy intymnej (Birkenbihl 1998, s. 156). Jednak im wyższy jest status społeczny

<sup>66</sup> Oznaczanie granic przestrzeni (jako swojej strefy osobistej, swojego terytorium) może odbywać się przez pozostawianie przedmiotów, np. gdy wchodzimy do jakiegoś pomieszczenia, zostawiamy gdzieś paltó, kapelusz lub parasol, układamy swoje przedmioty na stole (Birkenbihl 1998, s. 153, 157–158), czy przez rozmieszczenie wokół siebie przedmiotów osobistych na ławce (Bell i inni 2004, s. 354). Książki rozłożone na stole w czytelnicy wyznaczają terytorium, które ktoś uznał za swoją przestrzeń osobistą (Jacko 2007, s. 448; 2006, s. 87). O podziale terytorium na stole świadczą rozstawione dłonie i łokcie (np. szeroko rozstawione mogą sygnalizować, że miejsce obok stanowi strefę osobistą, w której inni są niepożądanymi) (Birkenbihl 1998, s. 153). Granice terytorium, które traktujemy jako własne, mogą być ustanawiane symbolicznie także w inny sposób, np. przez wypełnienie papierami całego stołu, przy którym odbywa się spotkanie, tak, że nie ma na nim miejsca przeznaczonego dla drugiej osoby (Jacko 2007, s. 455–456; 2006, s. 88). Natomiast na terytorium publicznym, jeśli nie ma żadnych wskazówek co do statusu jednostek zajmujących w nim miejsce, osoby mogą wskazywać swoim zachowaniem (np. przez rozmieszczenie wokół siebie przedmiotów osobistych na ławce, z której korzysta się w parku), że nie chcą, aby ich dystans osobisty był przekraczany (Bell i in. 2004, s. 354; Skolik 2015, s. 142).

danej osoby, tym większe terytorium przyznaje się jej w grupie (tamże, s. 153, 155). Zajmowanie centralnej pozycji na danym terytorium w interakcji z grupą (np. przy stole) również podkreśla ich rangę i jest sygnałem posiadania władzy nad miejscem (Jacko 2007, s. 451). Jak pisze Vera Birkenbihl (1998, s. 155), tendencja do wyznaczenia większego terytorium to symptom ukrytych zależności, sygnał kto pełni rolę nadrzędną (zwierzchnika).

Oznaką **posiadania przestrzeni**, większego „prawa do przestrzeni”, poczuwania się do roli właściciela (gospodarza) miejsca, jest swobodne poruszanie się po swoim, czy też na zawłaszczonym terytorium (Skolik 2015, s. 147). Dla przykładu można wskazać, jak całość praktyk społecznych związana z przyjmowaniem gości ukazuje, do kogo dane terytorium należy (lub nie należy), np. przyjazne nastawienie okazujemy poprzez sygnały dzielenia się swoją przestrzenią, zachęcania do „rozgoszczenia się”<sup>67</sup> (Jacko 2007, s. 450–451; 2006, s. 87–88).

Zbyt mały dystans – zagarnianie terytorium, inwazja, stłoczenie

Przybliżanie się, wszelkie formy skracania odległości, jak i wymuszanie zbyt dużego dystansu, w pewnych okolicznościach wywołują poczucie zagrożenia, dyskomfort psychiczny (Jacko 2012b, s. 70–72). Najwięcej badań i opisów zachowań dotyczy inwazji w przestrzeń osobistą. Inwazyjny charakter przypisywany jest zjawisku zawłaszczania przestrzeni<sup>68</sup>, ekspansji i przekraczania granic terytorium innej osoby, czy sytuacjom stłoczenia (tamże).

Wszystkie te zjawiska traktowane są jako naruszanie wzorów dystansu i mogą mieć charakter działań celowych lub wynikających z nieuważności, nieświadomości kodów kulturowych, odmienności kulturowej, nieznamomości preferencji partnera interakcji itp. Zawłaszczanie terytorium jednak uznawane jest za zagrażające, niezależnie od faktycznych intencji, uświadomienia takich zachowań przez użytkowników, czy powielania wzorów zachowań.

---

<sup>67</sup> Jacko (2007, s. 449) opisuje, jak zajmowanie terytorium wiąże się z zachowaniami, po których rozpoznajemy do kogo dane terytorium należy/nie należy, kto jest „właścicielem (gospodarzem) miejsca” a kto „gościem”. Gospodarz dzieli się terytorium, czego oznaką jest zapraszanie gości, podchodzenie do zaproszonych gości i zachęcanie do rozgoszczenia się, przedstawianie sobie gości i wprowadzanie nowych osób. Autor opisuje także oznaki władzy nad miejscem (podejmowanie decyzji o tym, kto gdzie usiądzie, w którym miejscu odbędzie się rozmowa, podejmowanie decyzji o sposobie aranżacji przestrzeni) (tamże, s. 451, 455–456; Tabernacka 2018, s. 132).

<sup>68</sup> Zagarnianie terytorium przez nierówny podział, wkraczanie na terytorium oznaczone jako własne odbieramy jak inwazję. Na przykład przestawianie przedmiotów należących do kogoś albo układanie własnych przyborów na terytorium traktowanym, oznaczonym, jako własne (Jacko 2006, s. 87, 89–90), kładzenie na stole, w czyjejs strefie osobistej, swojej zapalniczki lub sztuczków sprawia, że czujemy się bardzo nieswojo (Birkenbihl 1998, s. 153, 156–157). Przypomnijmy, że zawłaszczanie czyjejs przestrzeni może występować nie tylko w postaci zajęcia terytorium, lecz także w postaci **symbolicznego zawłaszczania przestrzeni** oraz może mieć postać **ekspansji społecznej** – zmuszenia do zaangażowania w interakcję (Goffman 2008, s. 197–209).

Warto jednak zaznaczyć, że mamy wiele różnorodnych form zawłaszczania, nie zawsze jest ono jednoznacznie inwazyjne. Tam, gdzie terytorium nie jest chronione, pojawiają się spontaniczne zachowania polegające na chwilowym zawłaszczaniu przestrzeni – pisze Sebastian Skolik (2015, s. 143). Autor zwraca uwagę na przykłady poszerzania własnej przestrzeni osobistej, odwołując się do pojęcia przestrzeni oswojonej Tuana (1987). Przekształcanie się przestrzeni w miejsce jest funkcją czasu; jednostka tworzy własne miejsce poprzez zatrzymanie się na danym obszarze na dłuższy czas<sup>69</sup> (Skolik 2015, s. 143).

Do przekraczania dystansów osobniczych prowadzi też stłoczenie na małej przestrzeni, które Jacko (2012b, s. 72) nazywa przegęszczeniem. Stłoczenie<sup>70</sup> prowadzi do reakcji w postaci obrony terytorium oraz wywołuje negatywne skutki dla zdrowia wynikające z nadmiernego stresu (Hall 2001, s. 235); ma też pozytywne strony, sprzyja budowaniu bezpiecznej lokalności, np. samochody osobowe niejako „zamykają” swych pasażerów w „kokony” (tamże, s. 235, 223).

Inwazja zwykle ma postać mikrokonfliktu – dotyczącego władzy lub siły, pozycji w hierarchii społecznej (Jacko 2007, s. 448; 2012b, s. 70). Swoboda w dokonywaniu inwazji w przestrzeń intymną drugiej osoby może być oznaką asymetrii lub równości pozycji w relacjach, np. poklepywanie po plecach zależnie od okoliczności – w relacjach przyjacielskich jest to przyjazny gest i wyraża uznanie, w relacjach oficjalnych może być oznaką zwierzchności (Jacko 2007, s. 448). Istnieje przyzwolenie społeczne na to, by zwierzchnik mógł wejść w strefę osobistą podwładnego (Birkenbihl 1998, s. 155).

Wymuszanie dystansu, zawłaszczanie przestrzeni, wkraczanie w przestrzeń prywatną na ogół bywa czymś uciążliwym dla innych, jest też negatywnie wartościowane. O reakcjach na inwazję i ekspansję będzie mowa w dalszej części. Tu chciałabym jedynie podkreślić, że inwazja podlega ocenie etycznej, co uświadamia nam normatywny charakter zachowań przestrzennych. Wkroczenie w przestrzeń osobistą lub intymną drugiej osoby (jako wyraz lekceważenia/braku respektowania

<sup>69</sup> Zawłaszczanie ławki w parku to przykład tworzenia swojego tymczasowego terytorium, jak i podkreślenia dystansu, który nie powinien być przekroczony przez innych. Zawłaszczanie chwilowe, gdy przyswojenie miejsca jest doraźnie, nie wzmaga tendencji do obrony terytorium, jak w przypadku terytorium stałego, którego funkcją jest zapewnienie bezpieczeństwa, w tym ochronę oraz minimalizację agresji (Skolik 2015, s. 143).

<sup>70</sup> Jak pisze Wiesław Sikorski (2013, s. 92), zatłoczenie związane jest nie tylko ze specyfiką miejsca (wielkością pomieszczenia, dużą liczbą uczniów w klasie), lecz także z przestrzenią aktywności przebywających w nim osób (usytuowaniem stolików, ławek i krzeseł uczniowskich). Zatłoczenie jest pojęciem psychologicznym, w przeciwieństwie do zagęszczenia, które jest definiowane w ścisłe fizycznych kategoriach. Zatłoczenie jest stanem, który pojawia się wtedy, gdy uczniowi nie udaje się osiągnąć komfortowego poziomu prywatności (tamże, s. 93). Przy czym duże zagęszczenie prowadzi nie tylko do zatłoczenia (Knapp, Hall 2000; Hall 2003, s. 190), lecz także do zwiększenia agresywnych reakcji (Leathers 2007).



prawa drugiej osoby do proksemicznego dystansu<sup>71</sup>) jest narażone na negatywną ocenę moralną i może nawet podlegać sankcji karnej (Jacko 2007, s. 453; 2006, s. 84). Dolna granica dystansu osobistego i intymnego jest zwykle obwarowana normami moralnymi i prawnymi: prawem do przestrzeni osobistej i intymnej, prawem własności, integralności ciała, poszanowania wolności drugiej osoby (Birkenbihl 1998, s. 153; Jacko 2007, s. 455; 2006, s. 84). Ekspansja, inwazja nie jest tylko sprawą obyczajów, nie zależy od lokalnej etykiety, ale jest naruszaniem podstawowych praw człowieka do terytorium osobistego (Jacko 2006, s. 84; 2007, s. 455; 2012b, s. 67, 74–75). Wymaga zgody, pozwolenia, zaproszenia, o które można zapytać, poprosić (Jacko 2006, s. 87–89). Od uczestników interakcji wymaga się rozpoznania i respektowania tej przestrzeni traktowanej i oznaczonej jako „moja własność”, „moja przestrzeń” (tamże, s. 87), zgodnie z zasadą, że jeśli jestem gościem powinienem respektować prawa gospodarza do miejsca (tamże, s. 88–89).

#### Reakcje na naruszanie wzorów dystansu

Reakcje na inwazje w strefie osobistej (intymnej) oraz wobec intruza wkraczającego na terytoria traktowane jako własne wymagają, jak sądzę, osobnej analizy. Ze względu na przyjęte w pracy rozumienie interakcji jako wymiany są one odpowiedzią na zachowania przestrzenne, są również sygnałem o granicach (Skolik 2015, s. 142), o możliwości wejścia do zajmowanego obszaru przez obcych (Bell i in. 2004, s. 346). Tak jak sposobów wyrażania dystansu interakcyjnego jest bardzo wiele, tak też różnorodne są reakcje na inwazje i naruszenia akceptowanych odległości. Zmniejszenie dystansu może być dobrze przyjęte przez drugą osobę, wprowadzać atmosferę poufałości. Może też powodować pewnego rodzaju dyskomfort u jednostki (Głodowski 1999, s. 229–230) czy mobilizować do działań, których intencją jest skuteczna obrona (Hall 2003, s. 190).

Na inwazję (wkroczenie na terytorium prywatne lub strefę osobistą niepowołanej osoby) reagujemy zwykle na dwa sposoby – lękiem albo agresją (Jacko 2007, s. 448, 455; 2012b, s. 70–71). Przy czym na terytoriach traktowanych jako własne, gdzie osobnik czuje się najbezpieczniej, najbardziej prawdopodobną reakcją wobec intruza jest agresja (Skolik 2015, s. 143). Ta reakcja ujawnia granice tolerancji na inwazję, niezgody na zmniejszenie dystansu (Jacko 2006, s. 91). W asertywny taktowny sposób należy poinformować rozmówcę o swoich odczuciach (jeśli ktoś celowo narusza przestrzeń, prosimy tę osobę, by tego nie robiła) (Jacko 2007, s. 455–456). W bardziej subtelny sposób przejawia się to poprzez unikanie sytuacji lub zachowań, których sobie nie życzymy (Jacko 2006, s. 91). Autor wspomina również o „porzucaniu” terytorium i zajmowaniu minimalnego terytorium, nie

---

<sup>71</sup> Naturalne prawo do minimalnej przestrzeni dotyczy przestrzeni osobistej albo intymnej (Jacko 2006, s. 84). Wyrazem lekceważenia osoby jest nierespektowanie jej strefy intymnej (Birkenbihl 1998, s. 153).

tylko jako oznace skromności i szacunku dla drugiej osoby, czy błędu w dobieraniu zachowań przestrzennych, lecz także jako o reakcji o charakterze ucieczki, wycofywania się z terytorium (np. odsuwanie krzesła od ekspansywnej osoby) (Jacko 2007, s. 455–456).

Należy również wymienić bardziej pasywne oznaki obrony terytorium, za pomocą których ludzie sygnalizują chęć zwiększenia dystansu. Nie zawsze mamy możliwości decydowania o dystansie przez zmianę miejsca, zwiększenie odległości. Bez względu na fizyczną odległość znaki ciała zmniejszają/zwiększają subiektywny dystans; symbolicznie można się zbliżyć/oddalić, wywoływać poczucie bliskości/oddalenia<sup>72</sup>. Jest to forma obrony stosowana zwłaszcza wtedy, gdy dany osobnik nie ma możliwości wycofania się lub ewentualne wycofanie się jest utrudnione (Skolik 2015, s. 142).

W kontekście zachowań terytorialnych należy rozważyć **zjawiska naruszające poczucie bezpieczeństwa**, jak i **naruszenie komfortu** przebywania w danych miejscach na ogół nie wywołujące reakcji obronnych (np. opisane wcześniej chwilowe zawłaszczenie ławki w parku). Zawłaszczanie chwilowe, gdy przyswojenie miejsca jest doraźne, nie wzmacnia tendencji do obrony terytorium, jak w przypadku terytorium stałego, którego funkcją jest zapewnienie bezpieczeństwa, w tym ochrona oraz minimalizacja agresji (Skolik 2015, s. 143). Ale może też wywołać reakcje wobec intruza, który daną przestrzeń „naruszył”, w postaci wyrażania dezaprobaty, czy bardziej jawnego konfliktu.

Warto na koniec zaznaczyć, że źle dobrany dystans należy traktować jako efekt interakcji, wynik procesu wymiany, prowadzącej do ustalenia właściwego dystansu w rozmowie<sup>73</sup> (Jacko 2006, s. 91). Na niedostosowanie dystansu do typu relacji,

<sup>72</sup> Przy zbyt bliskiej odległości dystans może być symbolicznie powiększany, np. przez: odwracanie głowy lub korpusu, odchylenie się do tyłu, unikanie kontaktu wzrokowego, budowanie różnego rodzaju „barykad” (np. skrzyżowanie rąk, ustawianie przedmiotów na linii rozmowy, chowanie się za stołem) itp. (Birkenbihl 1998, s. 158–160; Jacko 2007, s. 458). Kontakt wzrokowy zbliża, natomiast odwracanie oczu, błędzenie spojrzeniem gdzieś nad głowę rozmówcy powiększa przestrzeń, wywołując poczucie oddalenia (Jacko 2006, s. 93). Ważny jest kierunek ustanowienia klatki piersiowej (czy korpus ciała zwrócony jest w kierunku danej osoby), dlatego w przepelnionej windzie ludzie zwykle zachowują się tak, jakby się nie dostrzegali: odwracają się do siebie bokiem lub plecami, unikają kontaktu wzrokowego, nie rozmawiają, słowem stwarzają wrażenie dużej przestrzeni między sobą (tamże). W ten sposób rekompensują sobie dyskomfort wynikający z naruszenia ich terytorium, minimalizując kontakt i symbolicznie wydłużając odległość. Są to swoiste substytuty (zamienniki) dystansu w języku ciała, których rolą jest zastępowanie dystansu (Jacko 2012b, s. 165–172). Proksemiczną symbolikę dystansu posiadają nie tylko zachowania, lecz także przedmioty. Na przykład duże biurka lub stoły tworzą poczucie większej odległości niż rzeczywistość i pomagają ustanowić dystans publiczny (Jacko 2007, s. 458). Do takich symptomów obronnych należy ustawianie przedmiotów na linii rozmowy, chowanie się za stołem (Rückle 2001, s. 329–334).

<sup>73</sup> Opisana wcześniej zasada akomodacji dystansu nakazuje ustalić właściwy dystans, dopasować go do typu relacji, usunąć rozbieżności między stronami dotyczące sposobu pojmowania relacji przez przyjęcie lub odrzucenie modyfikacji wzorca dystansu. Dystans jawi się jako efekt współpracy komunikacyjnej pomiędzy interakcyjnymi partnerami. W tym sensie brak skutecznej obrony często prowadzi do wzmocnienia inwazji (Skolik 2015, s. 149–150).

która zachodzi między stronami, należy bowiem spojrzeć jako na próbę kontrolowania relacji, prezentacji siły i władzy. Może być też przejawem niewrażliwości na proksemiczne symptomy dysfunkcji w relacji, odmiennego sposobu jej pojmowania, czy błędów komunikacyjnych i braków w umiejętności odczytywania proksemicznych symptomów czy oczekiwań partnera. Ale ostatecznie warunkiem ustalenia dystansu, który jest w granicach tolerancji dla obu stron, są tu **sygnały zwrotne (odbiorcy)** oraz **interpretacja sygnałów zwrotnych przez nadawcę**. To właśnie reakcje odbiorcy (sygnały zwrotne) komunikują, że dane zachowanie przestrzenne jest inwazją; komunikują zgodę, pozwolenie, zaproszenie do inwazji; pozwalają również wyrazić osobisty stosunek i indywidualną perspektywę (Gronbeck i in. 2001, s. 24). Są sygnałem odpowiedzi na inwazję: pozytywnej lub negatywnej.

Brak reakcji jest mylący, jak również wnioski z obserwacji tych reakcji mogą się okazać mylące (Jacko 2006, s. 91–92). Interpretacja reakcji wymaga dużej znajomości kontekstu sytuacyjnego i semiotycznych reguł rządzących ciałem (tamże, s. 94), jednym słowem wysokich kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. Bywa zawodne czerpanie wiedzy z obserwacji reakcji również ze względu na **zjawisko wyhamowywania proksemicznych symptomów**, tłumienie wyrazu reakcji na inwazję<sup>74</sup> (Jacko 2012b, s. 71).

Sprężenie zwrotne jako element skutecznej komunikacji jest opisywane w wielu publikacjach. Omawiane było także w poprzednim podrozdziale, gdy wyjaśniane było budowanie znaczenia i jego odbiór w aktach komunikacji (akt perlokucji). Porozumienie jest bowiem procesualnie wytwarzaną rzeczywistością wspólną dla funkcjonujących w niej aktorów, ze względu na to, że fundamentalnym celem wymiany jest uzgodnienie sposobu widzenia świata (Niedbalski 2014, s. 133, 151).

Każde zachowanie „coś” oznacza – nawet jeśli jest niespójność między tym, co oznacza dla tego, kto „koduje” i tego, kto „dekoduje” komunikat. Sprężenie

---

<sup>74</sup> Jak przekonuje Jacko (2006, s. 81), obserwacja nie jest niezawodną metodą stwierdzania intencji, zwłaszcza w sytuacjach, gdy intencja nie została wyrażona we właściwy lub zauważalny sposób oraz, gdy oznaka bliskości relacji pojawia się w akcie udawania intencji relacji – np. w kłamstwie lub aktorskiej grze (tamże, s. 81).

Pod wpływem nacisków wewnętrznych lub zewnętrznych człowiek może „wmawiać sobie” intencję lub się do niej nie przyznawać. Dzieje się tak np. gdy coś robi, kierując się chęcią zysku lub awansu społecznego; wówczas może nie przyznawać się do tego nawet sam przed sobą (tamże). Na przykład w relacji hierarchicznej podwładni czasem nie mają odwagi okazać zwierzchnikowi negatywnych uczuć (Birkenbihl 1998, s. 153–154). Przyjacielskie gesty nauczyciela, takie jak np. zmierzwienie włosów lub przytrzymanie ramienia, mogą wywoływać negatywne uczucia. Brak reakcji ucznia może utwierdzać nauczyciela w mylnym przekonaniu, że takie zachowanie jest poprawne (Jacko 2006, s. 92).

W poprzedniej pracy (Konieczna 2015) ukazano, że okazywanie reakcji na zachowania społeczne różnicowało uczniów. Tych izolowanych członków klasy uczniowie opisywali jako tych, o których niewiele wiedzą, ze względu na ich wycofanie/wyhamowywanie sygnałów. Nieudany przekaz preferencji dotyczących dystansu i niezgody na praktyki wykluczania uczniowie widzą po stronie samych wykluczanych. Są to jednak na razie tylko spostrzeżenia, które pojawiły się na marginesie głównych analiz i wymagają podjęcia gruntownych badań.

zwrotne jest sygnałem, że odbiorca rozumie znaczenie i zamiar nadawcy (Głodowski 1999, s. 139). To co nazywamy empatycznym odnoszeniem się do ludzi (np. uszanowaniem prywatności pacjenta), opiera się właśnie na umiejętności kodowania i dekodowania przekazów (Leathers 2007, s. 413, 418). Przy czym proces wymiany informacji między ludźmi następuje dwustronnie (Sztejnberg 2002, s. 25). Wymiana ta następuje także wtedy, gdy znaczenia przekazujemy niekonsekwentnie, spontanicznie, w sposób niezamierzony, nie kontrolując własnej ekspresji (Leathers 2009). Oczywiście gdy znaki ciała nie odznaczają się wyrazistością, sugestywnością, zrozumiałością, utrudnia to efektywne porozumiewanie się<sup>75</sup>.

Z perspektywy przyjętej teorii informacja zwrotna jest znaczącym, głównym czynnikiem modyfikacji, ustalania, dopasowywania, usuwania rozbieżności w sposobie pojmowania relacji i zakresu właściwego dystansu. Niestety ciągle niewiele, za mało wiemy, jak przebiega proces wymiany interakcyjnej, gdy kulturowe wzorce dystansu i reguły ich użycia są naruszane.

Czynniki wpływające na dobieranie dystansów przyjmowanych w interakcji. Idea przestrzeni konstytuowanej kulturowo

Respektowane w zachowaniach granice i dystanse terytorialne oraz zachowania przestrzenne odzwierciedlają zasady gatunkowe oraz modyfikacje kulturowe (Angutek 2013, s. 114). Zachowania te w niewielkim stopniu kontrolujemy i poddajemy refleksji, choć niewątpliwie kontrolowanie własnego ciała (wyhamowywanie swoich proksemicznych symptomów) jest na wyższym poziomie u człowieka niż u zwierząt (Jacko 2007, s. 458).

Te wpływające z naszej biologicznej natury zachowania proksemiczne zawsze są regulowane kulturowo (Hall 1987; Gładewska, Kusio 2012; Sztejnberg, Jasiński 2011, s. 70–71). Jak pisze Dorota Angutek (2013, s. 113), kultura je strukturyzuje i nadaje im rodzaj ekspresji, utrwała i modyfikuje „w sposób charakterystyczny i odmienny dla każdego narodu, grupy etnicznej czy warstwy społecznej”. Zatem są one ujednocicone społecznie i dość rygorystycznie przestrzegane w sposób typowy dla każdej kultury (tamże, s. 128). Członkowie społeczności przejmują wzorce swojego środowiska, odbywa się to w procesie socjalizacji w grupie. Kultura tym samym wyznacza proksemiczne standardy ustanawiania dystansów między ludźmi oraz wzory ich modyfikacji. Kultura też ustanawia interpretacyjne ramy odczytania danych niewerbalnych (Hall 1984, s. 115).

Jacko (2012a, s. 50–52) w swoim artykule poświęconym zasadzie (warunkowi) zrozumiałości w komunikacji sporo uwagi poświęca dostosowywaniu się do partnera, gdy pojawiają się różnice kulturowe<sup>76</sup>. Za Hallem (1976) podzielił kultury

---

<sup>75</sup> Rolę tę doskonale widać, gdy analizujemy kontakt z obcą społecznością lub podejmujemy się nauczania języka polskiego jako etnicznego i obcego (Jarząbek 1993).

<sup>76</sup> Przy kontaktach z przedstawicielami odmiennych kultur potrzebne są kompetencje odnoszące się do wrażliwości na kontekst wypowiedzi, regulowania ekspresyjności, dostrzegania lub ignorowania

na wysokiego i niskiego kontekstu, zaś za Richardem R. Gestelandem<sup>77</sup> (2000) wyróżnia kultury ekspresyjne i powściągliwe, protransakcyjne i propartnerskie, ceremonialne i nieceremonialne, ze względu na swoisty dla tych kultur sposób tworzenia i interpretowania znaków (komunikatów)<sup>78</sup>.

Wiele przejawów mowy ciała jest podobnie rozumiana na każdej szerokości geograficznej, ale niektóre zachowania proksemiczne mogą mieć inne znaczenie dla konkretnych narodów czy regionów (Sztejnberg, Jasiński 2007, s. 70–71). Dale Leathers (2007, s. 403) powołuje się na Petera Andersena, który wyróżnił obszary kulturowe skłonniejsze do bezpośredniości, tzw. kontaktujące się (np. Arabia Saudyjska, Francja, Grecja, Włochy), oraz mało kontaktujące się (np. Niemcy, Anglia, Japonia, Stany Zjednoczone)<sup>79</sup>.

---

kontekstu więzi społecznych, regulowania wpływu rytuałów (Jacko 2012a, s. 50–52). Nie chodzi tu tylko o interpretowanie (dekodowanie), lecz także o tworzenie komunikatów.

Przyjmując, że kod językowy jest częścią kodu kulturowego. Według kodu nadawca dobiera komunikat do informacji, którą chce przekazać odbiorcy. Proces ten nazywany jest „kodowaniem”. Natomiast odbiorca postępuje odwrotnie – „domyśla się” informacji zawartej w komunikacie (przyporządkowuje ją komunikatowi) według reguł kodu. Proces ten jest nazywany „dekodowaniem” komunikatu (Jacko 2012a, s. 37). Komunikacja udana prowadzi do podobnego rozumienia znaku przez nadawcę i odbiorcę. Jest to możliwe, wtedy gdy nadawca i odbiorca korzystają z tych samych reguł kodu w procesie kodowania i dekodowania (tamże).

<sup>77</sup> Gesteland (2000) jest autorem monografii na temat różnic kulturowych ujawniających się w sytuacjach biznesowych i które mogą zaważyć na wynikach negocjacji.

<sup>78</sup> Przy kontaktach z przedstawicielami kultur wysokokontekstowych ważna jest komunikacja nie bezpośrednia, sugerowanie znaczenia i ekspresja niewerbalna. Tym samym rozmówcy muszą starannie dekodować różne niuansy, które mają niejednoznaczny sens. W kulturach niskokontekstowych dba się o jednoznaczność, zwięzłość i bezpośredniość wypowiedzi. Rozmówcy skupiają się na dekodowaniu zasadniczego sensu wypowiedzi, niuansy są pomijane (Jacko 2012a, s. 50; por. Hall 2001, s. 60–61). Natomiast dla przedstawicieli kultur powściągliwych ważniejsza niż wyrażanie osobistych emocji i postaw jest płaszczyzna rzeczowa komunikatu, gdy w kulturach ekspresyjnych dopuszczalne jest podnoszenie głosu, częste przerywanie wypowiedzi, wzajemne dotykanie się (np. poklepywanie), długie patrzenie w oczy – postrzegane przez przedstawicieli kultur powściągliwych jako zbyt głośność, nachalność i gadatliwość (Jacko 2012a, s. 50). Podział na kultury ekspresyjne i powściągliwe nie jest ostry, gdyż dopuszczalne jest wyrażanie emocji np. tylko w jednej dziedzinie, albo silne wyrażanie niektórych emocji (tamże).

W kulturach propartnerskich ważne jest osobiste budowanie relacji międzyludzkich, budowanie wzajemnego zaufania i akcentowanie emocji interpersonalnych, a w protransakcyjnych szybko przechodzi się do rozmów o interesach i zadań, zaś emocje interpersonalne są marginalizowane, co postrzegane jest jako nietaktowne, natarczywe lub opryskliwe (tamże, s. 51). Natomiast dla przedstawicieli kultur ceremonialnych ważna jest hierarchia, pozycja społeczna, władza, tytułowanie, pewna niedostępność, dbałość o ceremoniał w kontakcie z innymi. W kulturach nieceremonialnych relacje są symetryczne i bardziej egalitarne, także w stosunku do zwierzchników, nieznajomi szybciej przechodzą na „ty”, co może być odebrane jako lekceważenie i zbyt duża poufałość (tamże, s. 52).

<sup>79</sup> Leathers (2007, s. 392) wskazuje, że mieszkańcy Ameryki Łacińskiej w porównaniu z sąsiadami z Ameryki Północnej cechują się potrzebą interakcji w mniejszej odległości. Porównanie proksemicznych zachowań Włochów, Niemców i Amerykanów prowadzi do wniosku, że Włosi przyjmują w kontakcie najmniejszy dystans, podczas gdy Amerykanie zachowują największą odległość w relacji z drugą osobą.

Wielu badaczy i popularyzatorów wiedzy o komunikatach niewerbalnych zaznacza, że naruszenie norm kulturowych może zwiększyć dystans lub poważnie zakłócić komunikację między stronami. Dlatego ważne jest zaznajomienie się z oczekiwaniami i normami zachowań cechującymi kulturę partnerów interakcji (Hall 2001, s. 47–48). Między innymi Bożena Janda-Dębek (2005a, s. 41) przestrzega przed generalizowaniem wyników badań Halla, bez uwzględniania różnicowań kulturowych, rasowych czy płciowych. Zgromadzono wiele dowodów empirycznych na temat tego, w jaki sposób różne czynniki wpływają na dobieranie dystansów, jakie przyjmujemy w interakcji (Sztejnberg, Jasiński 2011).

Takim często wskazywanym czynnikiem jest płeć i rodzaj kontaktu (Knapp, Hall 2000, s. 218). Przy czym kobiety doбираły mniejszy dystans konwersacyjny niż mężczyźni, ale tylko podczas naturalnych kontaktów (czyli takich, w których uczestnicy nie byli świadomi tego, że są obserwowani), stawiane bowiem w sytuacji strachu lub zagrożenia (w warunkach zainscenizowanych kontaktów) doбираły dystans fizyczny większy niż mężczyźni. Wynika to z tego, że w interakcjach przyjaznych lub neutralnych przysuwamy się bliżej niż w sytuacjach zagrożenia (Kaźmierczak 2015, s. 64). Zdaniem Michaela Argyle (1999, s. 57) przysuwamy się znacznie bliżej do ludzi, których lubimy, co jest zgodne z ogólną zasadą, że wielkość dystansu fizycznego odpowiada wielkości dystansu psychicznego między rozmówcami (Nęcki 1996, s. 244). Zmniejszanie dystansu obserwujemy również w kontaktach osób o równym statusie, a nie niższym (Knapp, Hall 2000, s. 219–220).

Płeć partnera interakcji również ma znaczenie – najbliższe dystanse obserwujemy w parach „kobieta–kobieta”, a najdłuższe w parach „mężczyzna–mężczyzna”, natomiast dystans w parze „kobieta–mężczyzn” jest pośredni (Knapp, Hall 2000, s. 219; Nęcki 1996, s. 244). Mniejszy dystans konwersacyjny u kobiet wyjaśniane jest poprzez wskazywanie na różnice osobowości i orientacji społecznej kobiet i mężczyzn<sup>80</sup>. To one również częściej używają dystansu wśród znaków sygnalizu-

---

<sup>80</sup> Jak zaznacza Agnieszka Kaźmierczak (2015, s. 69), nie występują one u wszystkich kobiet, lecz występują częściej u płci żeńskiej. Ponadto – pisze autorka – „kobiety mają większą umiejętność przesyłania i odbierania sygnałów niewerbalnych, częściej zauważają wygląd i zachowania niewerbalne innych osób, mają większą ekspresję mimiczną i wykorzystują więcej ekspresyjnych gestów, częściej się śmieją i uśmiechają, a także częściej patrzą na innych oraz zachowują mniejszy dystans w stosunku do rozmówców” (tamże).

Tradycyjny podział ról płciowych odzwierciedlają stereotypy: kobiety – specjalistki w dziedzinie relacji międzyludzkich i kierowania emocjami i męskiej asertywności czy przebojowości (Szarota 2006, s. 134–135). Kobiety doбираją dystanse kojarzone z ciepłem, zaufaniem i przyjaznym nastawieniem, gdyż pełnią prospołeczne role i są bardziej otwarte na kontakty społeczne. Ich zachowania niewerbalne odzwierciedlają troskę o dobre samopoczucie innych w toku interakcji (Knapp, Hall 2000, s. 219–220; Kaźmierczak 2015, s. 65).

Zwrócono także uwagę na różnice w intensywności ekspresji gestycznej u kobiet i mężczyzn (Brocki 2001, s. 185–186; Knapp, Hall 2000, s. 458–459). Jeżeli przyjmiemy, że ciepłe, przyjazne zachowania to uśmiech, otwarta postawa ciała, ekspresywne gesty, patrzenie w oczy, mniejszy dystans

jących chęć nawiązania bliższych relacji. Zauważono bowiem, że próby wywarcia pozytywnego wrażenia na partnerze kontaktu mają silny związek z dystansem, podobnie jak uwodzenie czy flirtowanie jako formy wyrażania chęci wejścia w bliższą relację czy nasilenia intymności<sup>81</sup>.

Kultura, w której funkcjonujemy, ma dość sporo do powiedzenia na temat tego, czy dane gesty i zachowania stosowane są akceptowane, czy nie. Niektóre odległości mogą nie pasować do przyjętego w danej kulturze wzorca, czy też mogą prowadzić do negatywnej oceny takiej osoby przez obserwatorów. Świadomość istnienia pewnych niepisanych norm w kulturze sprawia, że uczestnik interakcji będzie dobrze zrozumiany, a interpretacja jego zachowań zgodna z zamierzeniami (Kaźmierczak 2015, s. 69).

---

– to kobiety komunikują dużo ciepła i przyjaźni w interakcjach (Kaźmierczak 2015, s. 65). Szereg kobiecych zachowań niewerbalnych ma nie tylko przekazywać postawy prospołeczne, lecz także podkreślić ich atrakcyjność, walory (Kaźmierczak 2015, s. 69).

<sup>81</sup> Dystans interakcyjny spełnia ważną rolę w czasie flirtowania. Jego zmiany komunikują zainteresowanie, np. delikatne przelotne naruszenie czyjejs przestrzeni osobistej (np. stanięcie lub siadanie bliżej niż nakazują konwenanse, dotknięcie kogoś, czy nachylenie się ku danej osobie) sugeruje propozycję przejścia na bardziej intymne relacje (Kaźmierczak 2015, s. 66).

## 2. Charakterystyka podejścia badawczego

Na wstępie, kilka słów wyjaśnienia. Już w trakcie budowania części teoretycznej pracy natchodziły mnie wątpliwości, czy tak szeroki obszar jak komunikowanie dystansu można objąć w badaniach o mikroskopijnej skali. Ponadto nie brakuje przecież danych o zachowaniach przestrzennych ludzi, czy potrzeba zatem je wciąż na nowo badać. Kolejne wątpliwości dotyczyły kwestii metodologicznych. Zastanawiałam się, czy metodologia badań proksemicznych, stawiająca sobie za zadanie głównie opis zaobserwowanych faktów i poszukiwanie obiektywnych prawidłowości, pasuje do perspektywy badawczej korzystającej z interpretacji, ze względu na moje zainteresowanie wypowiedziami uczniów, i zakładane odrzucenie (odłożenie na bok) materiałów obserwacyjnych, które również zebrałam w trakcie tylu lat pracy nad tym problemem.

Wydaje mi się, że pomimo tych i innych obiekcji warto zająć się zagadnieniem dystansu i podjąć się badań. Po pierwsze – na pewno problematyka dystansu nie doczekała się takiego ujęcia cielesnego, gdzie w centrum analiz byłaby odległość przestrzenna, jaką utrzymują osoby wchodzące między sobą w interakcje, a nie deklarowane postawy. Zbyt mało wiemy o dystansie jako o zachowaniach stanowiących ważną część codziennych praktyk, naturalny element życia w społeczności.

Po drugie – znaki dystansu (zbliżanie–oddalanie się) nie różnią się od siebie w sensie fizycznym, odległości, natomiast różnica znajduje się w niemożliwym do zaobserwowania gołym okiem znaczeniu, jakie nadają tym czynnościom komunikujący się ze sobą uczestnicy interakcji. Obserwator patrzący na te zachowania z boku, ograniczając się jedynie do bezpośredniego opisu tego, co widzi, nie zauważyłby pomiędzy niektórymi zachowaniami przestrzennymi żadnej różnicy, podczas gdy różnice mogą być zasadnicze, ze względu na intencje (niewidoczne dla obserwatorów).

Po trzecie – spotykamy analizy zachowań przestrzennych w kontekstach materialno-społecznych, np. w obecności audytorium lub w konkretnych miejscach (biblioteka, ławka w parku), czy w środowiskach (rzadziej w grupach)



biznesowych, pracowniczych<sup>82</sup>. **Zachowania przestrzenne w świecie społecznym klasy szkolnej** w ich cielesnym parametrze pozostają nadal niezgłębione. A świat społeczny uczniów jest specyficzny i wymaga uznania (ukazania) jego odrębności.

Parametr „klasy szkolnej” wydaje się kluczowy w mojej analizie. Rozumienie klasy obejmuje dwa znaczenia. Po pierwsze, klasy – jako stałego terytorium i jako potencjalnej przestrzeni interakcyjnej. Po drugie zaś, klasy – jako (względnie) stałej społeczności, w obrębie której tworzy się etos (kultura grupy), ustalają się role, zachodzi socjalizacja grupowa, przebiegają codzienne interakcje polegające na ścieraniu się sposobów działania, wynikających z odmienności kulturowej i odmiennych sposobów rozumienia relacji.

Uczniowie (członkowie społeczności klasy szkolnej) podejmując działania społeczne używają społecznie zrozumiałego kodu (w tym zachowań przestrzennych). Są oni również obserwatorami działań podejmowanych przez aktorów społecznych należących do stosunkowo stałej społeczności, dokonują interpretacji ich znaczeń. Ale to kultura grupy (społeczności) stanowi pewien kontekst, w którym podejmowane działania nabierają sensu i która pod wpływem tychże działań nieustannie zmienia się. Stąd badań nad społecznymi interakcjami, procesem integracji społecznej, której dystans jest jednym z przejawów, nie da się prowadzić bez opisu kultury grup (społeczności klas szkolnych).

Mimo wielu dokonań badawczych brakuje zwartej i jednolitej metodologii, a tym samym gotowego i uniwersalnego modelu opisu zjawisk społecznych, zachowań interakcyjnych, kontekstu kulturowego działań. Mamy tu do dyspozycji ogromny, trudny do całościowego ujęcia, obszar szeroko rozumianej komunikacji niewerbalnej i wchodzących w jej zakres znaków opartych na ruchu, ustanawianiu odległości. Jest to obszar będący przedmiotem wzmoczonej refleksji na gruncie dyscyplin naukowych, takich jak antropologia kultury, psychologia społeczna, socjologia, politologia, literaturoznawstwo, językoznawstwo, historia, religioznawstwo, czy nawet biologia i informatyka.

Większość badaczy aplikuje i modyfikuje uznane metodologie do własnych celów, właśnie ze względu na brak jednej metodologii badawczej. Zachowania interakcyjne pojmowane jako kategoria językowo-komunikacyjna, kulturowa i aksjologiczna zmuszają do uwzględniania wielu perspektyw i doprecyzowania inspiracji i założeń teoretycznych w celu zbudowania ram analitycznych badań.

Na początku przedstawiam wyprowadzone z analizy teoretycznej pojęcia (kategorie analityczne), a następnie określone kierunki badań i sformułowane bardziej

---

<sup>82</sup> Problem zachowań przestrzennych najczęściej odnoszony jest do kultury danego społeczeństwa (w kategoriach narodowych), rzadziej do opisu światów społecznych czy grupy społecznej (subkultur), bądź kultury (Brocki 2000).

szczegółowe pytania badawcze. Następnie wyjaśnię metodę postępowania wyznaczającą sposób opisu badanych zjawisk.

Zachowania przestrzenne jako przedmiot badań – próba skonstruowania kategorii analitycznych

Zdaję sobie sprawę, że dotychczasowa wiedza o komunikowaniu nie może zostać bez namysłu przeniesiona i użyta do badania dystansu, wierzę jednak, że może znacząco pomóc w wypracowaniu adekwatnych narzędzi. Przede wszystkim z tej perspektywy dystans można sprowadzić do struktury dialogowej. Umożliwi to poznanie, jak dystans przejawia się i realizuje w praktyce. Podmiotowe ujęcie zaś pozwala wydobyć sam akt działania jako celowego regulowania relacji i przyjrzeć się jemu od strony podmiotu dystansującego się (jak tworzy znaczenia, jak zarządza przekazem, jakie ma możliwości opanowywania własnego ciała, jakie stosuje reguły ustanawiania odległości), również od strony odbiorcy (jak odkodowuje przekaz) oraz od strony samego aktu komunikowania (środki wyrażania intencji dystansu), czy kontekstu jego „użycia” (Dijk 2001).

Z ustaleń teoretycznych wynika przyjęty w pracy sposób rozumienia zachowań społecznych jako działań komunikacyjnych. Członkowie zbiorowości uczestniczą w stałym procesie komunikowania, który jest fundamentalnym procesem społecznym leżącym u podstaw stosunków międzyludzkich, jest środkiem, dzięki któremu trwają i rozwijają się te stosunki, jest warunkiem różnych form interakcji (Bokszański 1989, s. 62). Zachowania przestrzenne, jako podkategoria zachowań społecznych o charakterze niewerbalnym, są równoprawnymi środkami tworzenia i utrzymywania interakcji pomiędzy ludźmi i ich środowiskiem (Jarząbek 2016; Załazińska 2006).

Aby uzyskać wewnętrzną spójność konstrukcji analitycznej i móc zdefiniować przedmiot badań wraz z jego wskaźnikami, kilka kwestii wymaga uporządkowania:

– ***Struktura formalna zachowań przestrzennych jako znaków***

Zachowania społeczne z perspektywy procesu komunikowania mają swój kształt, intencję, niosą określone skutki społeczne. Przekazywane informacje, jakie są przedmiotem wymiany interakcyjnej, mają zakodowaną, ale możliwą do odczytania, zrozumiałą postać zestawu znaków (Niedbalski 2014, s. 133).

Przyjmuję, że znaki niewerbalne (w tym przestrzenne) jako element systemu językowego nie stanowią autonomicznego podsystemu. Przy tym znaki stanowią zamknięte całości nie tylko pod względem znaczeniowym, lecz także formalnym (Jarząbek 2016, s. 23). Tworzą formalną całość, której cechy podstawowe muszą być zachowane mimo pewnych różnic wynikających z indywidualnej realizacji znaku. Każdy znak niewerbalny składa się z elementów cząstkowych. Mają one tylko im właściwy kształt, wielkość, kierunek, siłę i tempo, a także czas trwania. Można ponadto wyodrębnić fazę początkową, fazę kulminacyjną i fazę końcową realizacji znaku.

– *Dominujący odcień znaczeniowy jako podstawa identyfikacji intencji znaków*

Za podstawową jednostkę znaczącą systemu komunikacji należy uznać nie pojedynczy znak/gest (w systemie językowym odpowiadający leksemowi), ale raczej akt mowy (Brocki 2001, s. 212–223; Kraczoń 2013, s. 98). Zawiera on nadrzędną intencję nadawcy i nadaje całości przekazu spójność.

Znaków niewerbalnych nie można wykonywać w sposób dowolny. Istnieją szczegółowe reguły określające wykonanie znaku w zależności od czynników związanych z interakcją, cechami jej uczestników (Jarząbek 2016, s. 23). Ilość reguł jest bardzo duża. Gwarantują one ścisłe, precyzyjne kodowanie znaczenia znaków i odczytywania ich.

– *Dynamiczny i procesualny charakter interakcji jako wymiany zachowań przestrzennych*

Jako działanie mające charakter wymiany interakcyjnej przekaz znaków dystansu opiera się na zaangażowaniu podmiotów aktywnie uczestniczących w tym działaniu (Awdiejew 1991, 2004, 2005; Woźniak 2006). Relacje społeczne układają się w całe sekwencje aktów tworzonych przez obu aktorów społecznych

Wskazywany jest relacyjny charakter interakcji jako procesu wysyłania i odbierania znaków. W tym ujęciu budowanie relacji jest procesem stale aktualizowanym. Jego istota tkwi we wzajemności, sprzężeniach zwrotnych, negocjowaniu, usuwaniu niejednoznaczności i złożoności w trakcie realizacji procesów komunikacyjnych. Trudno zatem znaleźć źródło, prapoczątek procesu, którego wynikiem jest dostrzegany w relacji dystans.

– *Kulturowo-społeczny kontekst funkcjonowania znaków*

Używane znaki są do pewnego stopnia wystandaryzowane, mają postać względnie stabilnych wzorów kooperacji (Konecki 1988, s. 235). Ich użycie stabilizują wspólnoty kulturowe (Nowotniak 2006, s. 66–67). Dzięki temu, że tkwią w sferze świadomości społecznej, stanowią składnik wiedzy obowiązującej jej członków, ich sens komunikacyjny jest zrozumiały (Jarząbek 2016, s. 22).

Interpretacja znaków nie jest dowolna. Jest możliwa dzięki zaistnieniu wystandaryzowanej, uniwersalnej i zasadniczo takiej samej dla wszystkich sfery zobiektywizowanych odniesień, ram interpretacyjnych, podzielanych znaczeń, uzgodnionych w obrębie współdziałających ze sobą osób (Szacki 2004, s. 581). Znaki mają zatem stałe, kulturowo zdefiniowane znaczenia (tamże). Kultura jest również źródłem wiążących reguł ich stosowania w praktyce. Ludzie postrzegają działania innej osoby przez pryzmat kategorii interpretacyjnych swojej kultury, przypisując, temu co widzą, określone znaczenia (Niedbalski 2014, s. 134).

Zgodnie z takim ujęciem zachowania społeczne (w tym przestrzenne) należy traktować w kategoriach wzorców zachowań rutynowych, praktyk, konwencjonalnych zachowań społecznych we wspólnotach. Zachowania przestrzenne można zatem ująć jako konstrukcje o stabilnej płaszczyźnie treści (semantycznej) i wyrażania

(formalnej). Są nośnikami znaczeń używanych na co dzień i rozpoznawanych w obrębie wspólnoty kulturowej<sup>83</sup>.

– *Znaczenia wytwarzane w dialogowej interakcji*

W danej kulturze istnieje wypracowany na podstawie wspólnych uzgodnień repertuar powszechnie używanych w danej społeczności znaków. Proces uzgodnienia sposobu widzenia świata zachodzi w społeczności oraz między jednostkami i polega na stworzeniu podobnych konstruktów w umysłach osób kontaktujących się wzajemnie w ramach danej kultury (Nęcki 1996, s. 36; Piotrowski 1998, s. 13).

– *Stażość i negocjowalność sposobów używania znaków we wspólnotach*

Znaki i reguły określające zakres ich stosowania podlegają transformacjom. Jak pisze Katarzyna Kraczoń (2013, s. 96), „są otwarte na nowe użycia, nowe interpretacje i nowe konteksty, pomnażając tym samym sferę swoich znaczeń symbolicznych”. Dyskurs kulturowy jest niekończącym się procesem, w toku którego wszelkie zjawiska kulturowe, a tym samym także zachowania niewerbalne, podlegają ciągłym przemianom, implikując nowe użycia i znaczenia (tamże, s. 101). Na poziomie mikro zasada ta dotyczy budowanej w obrębie mikrospołeczności kultury wiążących (obowiązujących) znaków i reguł, budowanej i przekształcanej w trakcie całego procesu.

Taka koncepcja analityczna wynikająca z ustaleń teoretycznych dotyczących językowo-komunikacyjnych właściwości procesu wymiany znaków pozwala na dalsze kroki, związane z ustaleniem kryteriów i definicji stosowanych pojęć, które posłużą do opisu i analizy zachowań przestrzennych (dystansu) jako kategorii badawczej.

Zbudowano model ich oparty na wieloaspektowej i wielopoziomowej interpretacji kontekstowej:

1) *elementy stałe zachowań przestrzennych – kryteria opisu zachowań uczniów (forma–intencje–skutki):*

- a) **rodzaj wzorca przestrzennego** – konstytuujące cechy „odczytanego” kształtu zachowań przestrzennych:
- forma: odległość (fizyczna, symboliczna, mieszana), kierunek (przybliżanie/oddalenie), dominujący element ruchu oraz ten organ ciała, który bierze udział w wykonaniu owego ruchu;
  - wielkość: dyskretne w formie, wyraziste;

<sup>83</sup> Wiąże się z tym też ich charakter obligatoryjny – uczestnicy komunikacji muszą wiedzieć, jak z nich korzystać (Jarząbek 2016, s. 24). Mając na względzie właściwie pojęty własny interes, pisze Jarząbek (tamże), powinni poznać również znaczenie znaków fakultatywnych („nieparlamentarnych”). Znajomość znaczenia owych znaków wśród uczestników aktu komunikacji stanowi o stopniu przyswojenia przez nich kompetencji komunikacyjnej i kulturowej (tamże).

- rodzaj powiązania znaku z warstwą werbalną i innymi zachowaniami niewerbalnymi;
  - inne cechy: czas realizacji, częstotliwość, siła<sup>84</sup>;
  - b) **motywy działań przestrzennych** – „odczytane” znaczenie intencji nadawcy znaku; co znakiem wyraża, sygnalizuje, o czym powiadamia, jaką rolę pełni funkcję i jaki ma w świadomości uczniów wydźwięk, nacechowanie; przykładowe kategorie analizy:
    - pragnienie kontaktu z partnerem/ami interakcji i rozwijania z nim/i bliższych związków, rozmowy, wydłużania kontaktu;
    - dążenie do zaspokojenia własnej potrzeby prywatności przy jednoczesnym pragnieniu utrzymania jedynie pozytywnych relacji czy też rozwijania bliższych związków;
  - c) **skutki zachowań przestrzennych** – „odczytane” reakcje: emocje i zachowania (wyraziste/dyskretne – intensywne i słabe), dostrzegane przez uczniów wpływ dystansu na stosunki między jednostkami i w grupie, dostrzegany wzajemny wpływ dystansów przestrzennych na sposób komunikacji;
- 2) **Reguły stosowania/zakres użycia** – dostrzegane przez uczniów znaczące reguły stosowania i modyfikacji wzorów dystansu w procesach interakcji w klasach szkolnych określające (zawężające funkcjonowanie znaku), w jakich kontaktach, sytuacjach i okolicznościach określony znak funkcjonuje, bywa zazwyczaj używany, a kiedy nie wolno go użyć, gdyż naruszenie tej reguły uznane jest w społeczności za niestosowne, niewłaściwe.

Kategorie opisu użycia znaków w działaniach komunikacyjnych:

- **skład**: w diadzie, w małych grupach, w grupach nieformalnych i formalnych;
- **pleć** uczestników interakcji;
- **sytuacje i okoliczności**, w tym również rodzaj zorganizowania przestrzeni;
- **status w grupie społecznej**: badanego, uczestników opisywanej interakcji;
- **relacje między uczestnikami opisywanych interakcji**: dominacji i podległości, przyjaźni, koleżeństwa, wrogości, unikania kontaktów (według kategorii i definicji, którymi posługują się uczniowie);
- **rola interakcyjna** – udział w działaniu (w opisywanych zdarzeniach): aktor (nadawca, odbiorca), obserwator działań innych osób;
- **stosunek badanego do uczestników opisywanych interakcji** – kiedy jest stroną opisywanej relacji dystansu lub gdy jest on jedynie obserwatorem

---

<sup>84</sup> Siła znaku odnosi się do siły wkładanej w ich realizację. Jarząbek (2016, s. 28) zwraca również uwagę na zaangażowanie niektórych części ciała w trakcie przekazywania znaków, analizując, które są najbardziej aktywne.

(neutralny, sojusznik, antagonist – jednej ze stron interakcji, czy obu stron interakcji);

- 3) **Wzorce zorganizowania przestrzeni (strefowania)** – kryteria analizy:
- subiektywne doświadczanie układów przestrzennych w klasie; typy układów przestrzennych przypisanych różnym formom aktywności;
  - własne dążenia/preferencje i ich realizacja poprzez działania przestrzenne w zakresie usytuowania w poszczególnych strefach (w ocenie uczniów); podejmowane próby zmiany/poprawy układów przestrzennych; ocena komfortu w zależności od usytuowania w poszczególnych strefach;
  - podział przestrzeni (w ocenie uczniów); przestrzenie prywatności (publiczne, nieformalne itp.); przypisane miejscom, podstrefom, obszarom w przestrzeni klasy emocje, preferencje, poczucie komfortu;
  - przestrzenne usytuowanie układu audytorium (uczestników zdarzeń dystansowania w klasie).

Kierunki poszukiwania pola analiz – pytania badawcze

Doprecyzowanie zachowań przestrzennych jako kategorii empirycznej nie kończy zawilego procesu rozstrzygnięć, jakie należało podjąć. Na początek uwagi dotyczące dokonanych wyborów w zakresie celu badań. Ustalenie problemu pracy wymagało m.in. rozstrzygnięcia, czy kierować się wyrazistością (wielkością), czy funkcją przekazów, a może tym kryterium wyboru powinny być reguły przestrzennych znaków dystansu przypisane do miejsc, okoliczności czy rodzajów kontaktu, w których są (czy też mogą być) używane, lub w których użycie (jako naruszenie reguł) naraża nadawcę na dezaprobatę i sankcje społeczne ze strony klasy.

Z perspektywy pedagoga nie widzę potrzeby tworzenia leksykonu znaków dystansu społecznego i analizy ich morfologii. Brakuje mi też językoznawczego warsztatu do takiej analizy anatomii znaków. A biorąc pod uwagę, że podążam za postrzeganiem znaków przez uczniów, trzeba się liczyć z tym, że dokładne widzenie tych elementów nie stanowi głównego przedmiotu takich obserwacji z punktu widzenia uczestników zdarzeń społecznych. Raczej należy tu mówić o pewnej interpretacji znaków w trakcie użycia w działaniach i relacjach społecznych (bardziej interpretacji całości znaczeniowych, a nie formalnych szczegółów, elementów składowych), na podstawie wiedzy obowiązującej członków danej społeczności oraz przyjętych, wynegocjowanych w niej reguł, określających jak znak może zostać użyty, stanowiących punkt odniesienia ich oceny w trakcie użycia.

Innymi słowy – ciekawe mogą być uczniowskie interpretacje wynikające z uczestnictwa w tym samym świecie symbolicznym. Jak uczniowie jako członkowie społeczności odczytują reguły stosowania działań przestrzennych w sytuacjach społecznych, jak definiują reguły konwencjonalnego użycia znaków dystansu, ze względu na sens komunikacyjny czytelny dla danej społeczności. Jak odczytują je

przez pryzmat wiedzy społecznej, budowanej w społeczności, której członkowie posługują się tymi znakami w codziennych kontaktach.

Można by wtedy ukazać obowiązujące w społecznościach klas szkolnych wzory odległości, stref przestrzennych, praktykowane reguły użytkowania przestrzeni między osobami w obrębie tej samej kultury organizacyjnej, dystanse realizowane w kontaktach codziennych. Analiza może zmierzać do odkrycia reguł i wzorców przez poszukiwanie, w jakich miejscach, okolicznościach, czy rodzajach kontaktu znaki dystansu występują. Z akcentem nie tyle na sam repertuar znaków dystansu społecznego (zachowań przestrzennych) i kontekst ich użycia, co opis codzienności życia w zamkniętej społeczności i rozpoznanie, jak znaki dystansu „zazwyczaj” występują, jak na stałe takie praktyki wplecione są w codzienność. Do tego potrzebne jest spojrzenie „z góry”, na całość życia grupy, okiem socjologa czy wychowawcy.

Paradoksalnie, analiza ukierunkowana na indywidualną realizację znaków daje szansę zbadania ustosunkowania podmiotów do sytuacji społecznych i aktorów, ale też ukazania, jak poprzez interakcje zmienia się relacja, jak aktorzy „przekuwają” postawy na relacje społeczne. Do wyjaśnienia zjawiska dystansu w klasach szkolnych najbardziej użyteczne wydaje mi się spojrzenie na zachowania przestrzenne od strony funkcji znaków w wyrażaniu i tworzeniu relacji, wskazując na jej dynamiczny i negocjowalny charakter.

Otwarcie deklaruję swoje stanowisko badawcze pedagoga, a także swoje obawy przed nadmiernym psychologizowaniem czy zapędami do budowania leksykonu (repertuaru) znaków dystansu. Ponieważ jednocześnie przyświeca mi cały czas chęć rozpoznania istoty członkostwa w klasach szkolnych, wynikająca z wcześniejszych planów badawczych, ważne jest dla mnie uchwycenie tego, jak aktorzy życia społecznego klas szkolnych używają intencjonalnie znaków dystansu w interakcjach i jaka jest ta intencja na płaszczyźnie budowania relacji społecznych.

Przekaz wiąże się z intencją, co oznacza, że celowe użycie znaków obejmuje sięganie po te środki, które najefektywniej (najlepiej i najekonomiczniej) w danym momencie doprowadzą do skutków, które nadawca chce osiągnąć. Zatem, po pierwsze, jakimi środkami komunikowany/budowany jest dystans. Po drugie – jeśli przez realizację znaku w działaniu komunikacyjnym rozumiemy przekaz dystansu celowo nadany przez nadawcę i świadomie odbierany przez odbiorcę, to w takim razie, jaki jest cel ich użycia oraz jaka jest rola sprzężenia zwrotnego w procesie tworzenia relacji.

Pierwszy kierunek analiz uwzględnia kulturową, drugi podmiotową perspektywę. Jak widzimy, problem dystansu w użyciu jest wielowymiarowy, trudny do całościowego objęcia, prowokuje do postawienia wielu pytań: Czy istnieją i jakie są wzorce, standardy zachowań przestrzennych i dystansów obowiązujące członków klas szkolnych? Jak zachodzi proces ustanawiania tych wzorców w społecznościach klas szkolnych? Jak zachodzi proces nabywania wiedzy o obowiązujących w społeczności wzorcach dystansu? Skąd członkowie klas szkolnych czerpią wiedzę o obowiązujących wzorcach dystansu i regułach ich stosowania? Jakże są

dopuszczalne (akceptowalne) wzory modyfikacji dystansu w tych społecznościach? Jakie i w jakich kontekstach zachowania przestrzenne członków klas szkolnych są nieadekwatne, niedopasowane, niezgodne z wzorcem i regułami ich użycia? Jakie są mechanizmy podtrzymujące relacje dystansu między członkami klas szkolnych? Czy, w jakim stopniu i w jaki sposób znaki dystansu podlegają przekształceniom związanym z oddziaływaniem grupy, naciskami z otoczenia? Jakie funkcje pełnią znaki dystansu w społeczności klas szkolnych i jej kulturze?

Nie wszystkie wyłonione problemy i pytania będzie można objąć badaniami, nie na wszystkie też będzie można na tym etapie odpowiedzieć, ze względu na możliwości czasowe badań i objętość pracy. Biorąc pod uwagę te przedstawione wyżej zastrzeżenia, trudności i wątpliwości, ostatecznie sformułowałam podstawowe dla pracy problemy i cele badawcze.

**Celem badań** jest rekonstrukcja sposobów kodowania znaków dystansu wraz z regułami ich stosowania obowiązujących w społeczności klas szkolnych. Podjęto próbę odtworzenia sposobów konceptualizacji kategorii dystansu w opisach doświadczenia obcości społecznej, które pozwolą wyjaśnić znaczenia komunikatów dystansu, jakimi uczniowie posługują się między sobą w codziennych kontaktach.

**Przedmiotem badań**, ujmując szeroko, są zachowania przestrzenne w społecznościach klas szkolnych i reguły ich użycia. Zawężając, można stwierdzić, że przedmiotem badań w tej pracy jest społeczne funkcjonowanie zachowań przestrzennych (znaków dystansu) w społeczności klasy szkolnej w percepcji uczniów, członków tej społeczności. Koncentruję się na znaczeniach, które są decydujące w procesie komunikowania się uczniów, na uchwyceniu wzajemnych oddziaływań, wymianie znaków, intencjach ich użycia.

**Problemy badawcze** sformułowane w postaci pytania, to:

- pytania dotyczące wiedzy społecznej, budowanej w społeczności klasy szkolnej, będącej podstawą posługiwania się znakami dystansu w codziennych kontaktach: Jak uczniowie definiują działania przestrzenne używane w praktyce, spotykane w codziennych interakcjach członków klas szkolnych? Przy pomocy jakich kategorii i wskaźników uczniowie opisują zachowania przestrzenne i dystans społeczny w społeczności klasowej? Czy i jakim zachowaniom przestrzennym spotykanym w interakcjach między członkami społeczności klas szkolnych uczniowie przypisują intencje dystansu? Jakie wzory zachowań przestrzennych są dostrzegane przez uczniów jako znaczące dla komunikowania/budowania dystansu w społeczności klas szkolnych?
- pytania dotyczące konstruowanych w społecznościach klas szkolnych reguł użycia znaków dystansu: Jakie cechy działania komunikacyjnego (jakie cechy znaku dystansu) oraz które elementy kontekstu spośród wielu możliwych są przez uczniów postrzegane jako konstytutywne dla użycia (zrozumiałego) w sytuacji komunikacyjnej w klasie szkolnej znaku dystansu? Jakie wzory



zachowań przestrzennych wraz z regułami ich stosowania są dostrzegane przez uczniów jako obowiązujące członków tej społeczności?

Metoda, technika badań i charakterystyka materiałów będących podstawą prowadzonych analiz

Podjęte przeze mnie studia nad nad praktykami społecznymi w obrębie społeczności klas szkolnych inspirowane są metodologią badań etnograficznych w naukach społecznych<sup>85</sup>. Badania etnografów skupione na rutynowym, codziennym życiu badanych społeczności pozwalają na uchwycenie znaczeń przypisywanych pewnym czynnościom i miejscom z perspektywy ich uczestników. Interpretacje są zatem silnie ugruntowane w empirii i w realnym życiu badanych. Szczególną atrakcyjność tego podejścia i argument za zastosowaniem go w swoich badaniach upatruję w ukierunkowaniu na opis kultury grup, zwłaszcza wiedzy ich członków, którą się posługują, podejmując codzienne działania. Etnografia zdaje się zajmować szczególne miejsce na gruncie badań jakościowych, gdyż pozwala na dostrzeżenie rzeczy, które wymykają się innym badaniom. Nie rości ona sobie prawa do interpretacji stanowiącej ostatecznie domkniętą całościową wiedzę na temat natury konkretnego zjawiska społecznego, nie służy też do tworzenia ogólnych teorii, jak np. w metodzie teorii ugruntowanej.

Opis nie jest opisem jedynym, uniwersalnym, niezmiennym, ostatecznym. Ma służyć zrozumieniu kultury jakiejś zbiorowości, wiedzy, którą posługują się badani, ale nie zawiera uniwersalnej prawdy na temat badanej kultury<sup>86</sup>. Mikroskopijna skala badań sprawia, że zbudowane interpretacje i wyjaśnienia dotyczą raczej poszczególnych przypadków, to rodzaj diagnoz „ulotnych” zdarzeń, opartych na bieżącym kontekście, w którym się pojawiają działania, a nie ogólnych wniosków na temat zjawisk i rządzących nimi praw. Ta diagnoza środowiska badanego może stanowić element badań pilotażowych.

Jako metoda badawcza podejście etnograficzne nie posiada ściśle skodyfikowanych sposobów postępowania i działania. Metoda przybiera różną formę, kształt

---

<sup>85</sup> Warto wymienić liczne inspiracje zaczerpnięte z metody etnograficznej (Wyka 1993; Kawecki 1996; Konecki 2000, 2010; Hammersley, Atkinson 2000; Kostera 2003; Babbie 2003; Krzychała 2004, 2007; Borowska-Beszta 2005; 2013; Bauman 2006, 2010, 2013; Krzychała, Zamorska 2008; Denzin, Lincoln 2009; Kubinowski 2010; Flick 2010; Gibbs 2011; Kostera, Krzyworzecka 2012).

<sup>86</sup> Ne sposób raz na zawsze opisać charakteru, istoty danej kultury i wszystkich zachodzących w niej procesów, gdyż nie jest to twór niezmienny, raczej pewien mechanizm determinujący określone działania jednostki. Kulturę jakiejś grupy należy ujmować raczej jako dynamiczny proces przeformułowywania i reinterpretacji. Kultura jest źródłem sensów i znaczeń, których nabierają podejmowane przez aktorów społecznych działania i pod wpływem tychże działań nieustannie zmienia się. To aktor społeczny (jako przedstawiciel badanej kultury) tworzy interpretacje sytuacji, wydarzeń i działań, i stosownie do nich reaguje. Stąd w centrum analiz są działania aktorów społecznych i sensory im przypisywane przez nich samych. Próbując wyjaśnić zachowania społeczne, badacz skupia się na okolicznościach i podejmowanych w ich kontekście działaniach. Koncentruje się tu na tym, co dane działanie wyraża w konkretnej sytuacji, jakie sensory ze sobą niesie w konkretnym użyciu.

i charakter, zależnie od okoliczności badań. Przyjęcie perspektywy pozwala jednak na dalsze kroki związane z projektowaniem metody analizy. Zgodnie z postawionymi celami i problemami badań odwołującymi się do analizy sposobu odczytania sensu komunikacyjnego działań przestrzennych w mikrospołeczności klasy szkolnej przez członków tych społeczności, należało poszukać odpowiedniego sposobu zgromadzenia danych, który dawałby szansę „podążania za” uczniami, ich sposobem konstruowania znaczeń. Innymi słowy wybór techniki musi uwzględniać nastawienie na uzyskanie danych empirycznych, które pozwoliłyby ukazać sposoby opisywania przez członków klasy zachowań społecznych, ich własne definicje i kryteria, kategorie służące im do wyodrębniania, opisywania, oceniania wzorców dystansu obowiązujących w społecznościach klas szkolnych, rozumianych z ich perspektywy jako komunikowanie/budowanie dystansu w relacjach społecznych w obrębie tych społeczności. Przyjęty sposób postępowania badawczego musi też gwarantować dotarcie do zdarzeń (wyodrębnionych przez badanych jako znaczących) oraz reguł postrzeganych jako obowiązujące w społecznościach klas szkolnych, kodowanych w obrębie kultury grupy.

Jak już zaznaczyłam na wstępie tego rozdziału, źródłem wiedzy o społecznym funkcjonowaniu zachowań przestrzennych w społeczności klas szkolnych nie są bezpośrednio obserwacje, ale opisy i oceny uczniów na temat zdarzeń, przebiegu interakcji społecznych w obrębie ich klasy, wyodrębnionych przez samych uczniów jako zachowania przestrzenne i znaki dystansu. Badacz musi zatem dotrzeć do wiedzy budowanej i używanej w społeczności (zespołu klasowego), w której uczniowie posługują się tymi znakami w codziennych kontaktach.

Za ważną przesłankę analiz postawiono sobie odczytanie, rekonstrukcję uczniowskich definicji. Stąd w procesie zbierania danych należało uzyskać jak najwięcej wypowiedzi o dystansie i przestrzennych zachowaniach członków klas szkolnych, ale opisywanych przez nich przy użyciu własnych kryteriów, ich własnej wiedzy na temat zachowań przestrzennych i dystansu społecznego. Dlatego przyjęta procedura postępowania w trakcie zbierania danych zakładała, że nie padnie ani jedno pytanie o dystans i jego przestrzenny wyraz. Uczniowie opisywali swoją klasę, jej członków i życie w grupie–klasie szkolnej. Narracja była inicjowana pytaniem/prośbą: „Opowiedz mi o swojej klasie”.

Uczniowie mieli za zadanie opisać swoje rozumienie zdarzeń z perspektywy uczestników interakcji, bądź ich obserwatorów, w obu przypadkach dokonując interpretacji zachowań społecznych spotykanych w praktyce, w konkretnych sytuacjach działania, w różnych sytuacjach grupowych i interpersonalnych w obrębie ich społeczności (naszej klasy). Interpretowanie sensów i znaczeń, to co dane działanie wyraża w konkretnej sytuacji, jakie sensory ze sobą niesie w konkretnym użyciu, było ważniejsze niż opis zaobserwowanych faktów i obiektywnych reguł determinujących określone obserwowane działania społeczne.

Zaprezentowane w niniejszej pracy badania opierają się na 45 wywiadach pogłębionych, jawnych, indywidualnych oraz częściowo skategoryzowanych,

przeprowadzonych w latach 2013–2019 z uczniami szkół publicznych ogólnodostępnych w wieku 11–18 lat. Techniki wywiadu, jako jedna z centralnych technik badań jakościowych, są dobrze opisane w metodologicznej literaturze przedmiotu i nie wymagają skupiania uwagi na ich charakterystyce<sup>87</sup>. Większą uwagę, zdaniem Piotra Chomczyńskiego (2014, s. 82), należy poświęcić „dostosowaniu narzędzi do okoliczności i specyfiki terenu badawczego oraz pewnej konfrontacji metodologii z praktyką”. Z perspektywy celów i metody badań istotne było zmodyfikowanie techniki tak, aby sprzyjała relacyjnemu i kontekstowemu ujęciu zdarzeń społecznych ujętych w konwencjonalne wzory lub powtarzalne schematy.

Wywiady najczęściej odbywały się w domach, gdzie badani i prowadzący wywiad mogli czuć się swobodnie. Jeśli na terenie placówek oświatowych, to w wyodrębnionej sali i za zgodą dyrekcji szkoły i rodziców<sup>88</sup>. Większość została zrealizowana przez studentów w obrębie własnej rodziny (rodzeństwo, krewni, przyjaciele rodzeństwa przychodzący do domów studentów). Było to ważne dla procesu uzyskiwania informacji. Niwelowało problemy, które wiążą się z zaufaniem, „oswajaniem się”, chęcią wzięcia udziału w wywiadzie, wystawieniem na negatywną ocenę osób z zewnątrz<sup>89</sup>. Udział studentów stwarzał też bardziej symetryczne relacje, umożliwiające poruszanie takich kwestii, które nie mogłyby wynikać w innych okolicznościach (np. przy znacznej różnicy wieku czy statusu społecznego badacza i respondenta). Takie rozmowy o szkole, klasie, sprawach składających się na życie codzienne, to dla nich (studentów i ich rodzeństwa lub osób z ich otoczenia dobrze przez nich znanych) nie tylko sytuacja naturalna (codzienna), to również w sposób naturalny pozostają oni „blisko” w takiej rozmowie. Szkoła i życie społeczne w klasie szkolnej to temat, który jest studentom dobrze znany; niedawno sami byli członkami klas szkolnych, a jako studentów pedagogiki żywo ich to zagadnienie interesuje ze względów zawodowych. Ma to również swoje minusy, gdyż mogą oni w procesie rozumienia świata badanych wpaść w pułapkę postrzegania zjawisk poprzez stosowane własne heurystyki, które dostarczają kategorii klasyfikacyjnych tego, co błahe albo istotne.

Podobny model wywiadu (rozumiejącego) proponuje m.in. Jean Claude Kaufmann (2010). Badacz uzyskuje informacje aktywnie uczestnicząc w wywiadzie oraz wywołując zaangażowanie osoby badanej w sytuację wywiadu, nakłaniając ją wręcz

---

<sup>87</sup> Można wskazać wiele źródeł (Urbaniak-Zajac 1999; Kvale 2000; Alheit 2000; Nicińska 2000; Jacob 2001; Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

<sup>88</sup> W przypadku tych badań ponad połowa wywiadów była realizowana w ramach środków przeznaczonych na badania statutowe uczelni. Studenci ostatniego roku studiów magisterskich, po odpowiednim przeszkoleniu, prowadzili wywiady za wynagrodzeniem finansowym na terenie szkół, które zapewniły specjalne pomieszczenie.

<sup>89</sup> Zdobywanie danych za pomocą wywiadu jest obarczone ryzykiem popełnienia wielu błędów, tkwiących po stronie osoby badanej (np. świadomość, celowe zafalszowanie informacji), jak i po stronie osoby poznającej (np. nastawienia do podmiotu i przedmiotu poznania, poznawcze funkcjonowanie człowieka) oraz w samej relacji między podmiotem badanym a badającym (np. opór badanego) (Wysocka 2008, s. 56).

do rozmowy dalekiej od zdystansowanego wywiadu badawczego. Docieranie do tego, co wiedzą badani, przyglądanie się różnym używanym przez nich sposobom percepcji i interpretacji wymaga wypracowania wspólnych definicji, pozwalających na zgłębianie kwestii tak silnie opartych do doświadczeniu. Stąd studenci są dobrymi „partnerami” do skłaniania uczniów do takiej refleksji, gdyż najlepiej potrafią wywołać zaangażowanie w spotkanie.

Wywiady niekiedy naturalnie ewoluowały w kierunku wywiadu narracyjnego, gdyż badani dzielili się rozległą opowieścią na temat badanej rzeczywistości. Świadczy o tym średnia długość wywiadu – 1,5 godziny, choć zdarzały się nierzadko ponad dwugodzinne. Podstawę wywiadu stanowiły ustalone wątki tematyczne, ale same pytania nie były standaryzowane, a o kolejności ich zadawania decydował prowadzący wywiad, który mógł stawiać także pytania dodatkowe (pogłębiające) (Wysocka 2008). Ważną zasadą procedury była dociekliwość, uważne słuchanie i dopytywanie się o coś, co jest dla prowadzącego wywiad niejasne (Nicińska 2000, s. 39–50). Zadaniem badającego było podtrzymywanie narracji i zachęcanie badanego do rozwinięcia i uszczegółowienia informacji oraz subiektywnych interpretacji. Rozmowy były nagrywane na dyktafon, za zgodą badanych i ich rodziców, a następnie spisywane w postaci skryptu. Na stoliku znajdowały się kartki i pisaki. Materiał empiryczny stanowią opowiadania i rysunki klasy szkolnej. Wielu badaczy zaznacza, że wywiady można łączyć z technikami rysunkowymi rekonstrukcyjnymi (np. plan mieszkania, mapa)<sup>90</sup>. Osoba badana rysuje „swój świat”, korzystając z podanych znaków graficznych i reguł. Rysowaniu towarzyszy opowiadanie. Ale też w czasie rozmowy można nawiązywać do treści odzwierciedlonych na rysunku. Techniki umożliwiające takie zarysowanie emocjonalno-społecznej mapy przestrzeni opisuje również Małgorzata Kubacka (2017).

---

<sup>90</sup> Takie rysunki wchodzą z zakres metod wizualnych stosowanych w socjologicznych badaniach map mentalnych i zachowań terytorialnych ludzi i szeroko są omówione w pracy Marcjanny Nózki i Natalii Martini (2015). Pomocne mogą być również techniki projekcyjne i wizualizacje opisane w innych pracach (zob. Konecki 2005a, 2005b; Sztompka 2005; Krzychała-Zamorska 2008; Słowik 2012; Zwiernik 2017; Nowotniak 2018).

### 3. Wyniki badań

Celem tego rozdziału jest przybliżenie tego, jak w tym ściśle przestrzennym kontekście życia danej wspólnoty, jakim jest sala lekcyjna, konkretyzuje się sens dystansowania wobec członków społeczności klasowej, w jaki sposób dystans jest praktykowany z punktu widzenia aktorów społecznych.

Na początku chciałabym się skupić na podstawowych kwestiach:

- Czym dla uczniów jest dystans wobec członków klasy, a zwłaszcza jego przestrzenna postać? (Czy jest podkategorią, czy kategorią odrębną wobec obcości społecznej?)
- Jaką funkcję pełni dystans w procesie konstruowania relacji społecznych i ustanawiania granic nieformalnych podgrup? W jaki sposób uczniowie porządkują społeczność klasy szkolnej przy użyciu kategorii dystansu?

W kolejnych podrozdziałach spróbuję odpowiedzieć na kolejne pytania:

- Jak uczniowie w społeczności swoich klas szkolnych wyrażają intencję relacji społecznej za pomocą środków dystansu przestrzennego?
- Jakie obowiązują ich jako członków społeczności zasady? Jak wygląda „właściwy” sposób wyrażania dystansu? Co wolno robić, a czego nie w zakresie okazywania dystansu? Na jakich przesłankach opierają swoje działanie w zakresie dystansowania w interakcjach z członkami klas szkolnych?
- Poprzez jakie praktyki dochodzi do budowania dystansu? W jakie wzory układają się te praktyki?

W pierwszej części tekstu skupiam się na konceptualizacjach aktorów społecznych odnoszących się do procesu dystansowania. W drugim podrozdziale w centrum uwagi będą sposoby używania znaków dystansu w konkretnych sytuacjach działania. Analizą objęte są nie tylko sposoby kodowania dystansu, lecz także wzory dynamiki i warunki regulujące funkcjonowanie oraz ich skuteczność.

### 3.1. Postrzeganie dystansu interakcyjnego – sposoby definiowania zachowań przestrzennych w społecznościach klas szkolnych

Pierwszy etap postępowania badawczego miał na celu odtworzenie świata społecznych dystansów przedstawionego w wywiadach, posługując się językiem osób badanych. Nie istnieje jednak żaden uniwersalny kod czy algorytm reguł interpretacyjnych, według którego badacz mógłby odszyfrować ów „tekst” stanowiący odbicie subiektywnego doświadczenia uczniów. Zwłaszcza że opis społeczności klasy stanowi bardzo złożoną, wielowymiarową „mozaikę” wątków obejmujących opisy zdarzeń, przeżyć, relacje z przemyśleniami, interpretacje zachowań czy stopnia integracji społecznej.

Przedstawiane przez badanych wątki tematyczne w „opowieści o mojej klasie” wymagały bardzo szerokiej i wnikliwej perspektywy, a także wielokrotnej segregacji danych. Zrekonstruowanie ram interpretacyjnych, swoistej siatki pojęć, służących uczniom do tego, by efektywnie porządkować gromadzoną wiedzę i obserwacje na temat zachowań wyrażających dystans, wymagało nie tylko wyodrębnienia „jednostek analizy”, ale przede wszystkim kryteriów i definicji, do których badani uczniowie najczęściej się odwołują. Sięganie po interpretacje uczniów daje pewną przewagę wobec badań opartych na obserwacji zachowań uczniów dokonanej przez badacza. Dzięki opisom uczniów dowiadujemy się, jaki sens przypisują oni danym zachowaniom, a zatem – jak dystans jest „odczytany” przez członków klasy (jako obserwatorów lub uczestników procesów dystansowania). W centrum analiz są więc interpretacje uczniów odnoszące się do tego, co dystans wyraża, sygnalizuje, jaki ma wydźwięk, jaką rolę pełni, zgodnie z jego znaczeniem dla samych badanych. Po wielu żmudnych próbach wyłoniły się wymiary i kryteria, do których badani najczęściej się odwoływali i którym nadawali status znaczących. Uszczegóławiając te kategorie, zaczęłam dostrzegać, jak uczniowie **różnicują relacje społeczne za pomocą miary dystansu społecznego**.

Zdaję sobie sprawę z istniejących technik i narzędzi diagnostycznych dotyczących grup społecznych (np. oferowanych wychowawcom, aby mogli „lepiej poznać” swoją klasę). Mocno starałam się „podążać za” uczniami w ich sposobie rozumienia rzeczywistości i jej opisywania. Kategorie pojęciowe stosowane przez dorosłych starałam się odłożyć na bok, oczywiście mając świadomość własnych trudności w tym zakresie, pewnej sztywności utartych w pedagogice sposobów interpretowania społecznych zachowań w rzeczywistości szkolnej.

Na wstępie z całą mocą chciałabym zaznaczyć, że poczucie zdystansowania i obcości w narracjach uczniów nie odnosi się jedynie do relacji z osobami zmarginalizowanymi. Łączone jest przede wszystkim z podziałem wewnątrzgrupowym. Jest kategorią służącą do opisu ustrukturyzowania społeczności, jak i wyjaśniania procesów prowadzących do tego wewnętrznego zróżnicowania.

Dystans definiowany jest jako **znak granicy ustalonych podziałów**, przejaw istnienia tych granic. Niejako **koduje stan aktualnych granic społecznych** w sensie

socjometrycznym, odzwierciedlając ustanowione granice wewnętrzne w społeczności. W tym ujęciu na ogół jest pasywny, dość trwały, niezmienny. Ma swój wyraźny wyraz przestrzenny, ale nie zawsze jest on w opisach pierwszoplanowy.

Zdarza się, że dystans jest przedstawiany jako **działanie** (lub w opisie dystansu jako stanu można doszukiwać się informacji o procesie ustanawiania granic, o zdarzeniach poprzedzających to „jak jest” obecnie, lub jak doszło do zmiany w relacjach). Jest wtedy na ogół przedstawiany jako **defensywny**. Ma powstrzymać innych przed wchodzeniem w czyjąś przestrzeń. Dystans reguluje kontakty, ma jednak przede wszystkim ochronić, zaznaczyć granice, na nowo je ustanowić. Granice w tym sensie przede wszystkim mają swój funkcjonalny aspekt. W badanych narracjach inwazja (np. agresja, zachowanie irytujące) łamie, przekracza pożądany dystans, zaś dystans ma między innymi zapobiegać inwazji. Zdarza się, że odpowiedź na agresję wykracza poza sam dystans i wiąże się z czynną agresją (taki opis pojawia się jednak w mikroułamkowym zakresie).

Warto podkreślić, że proces współkreowania dystansu jest w tych opisach znacznie zniekształcony. Dystans występuje albo jako efekt globalny przebiegu dotychczasowych interakcji, albo **wtórowanie** w interakcji (rzadko opisy dotyczą inicjowania).

Wątki te będą szczegółowo rozwijane w dalszych częściach rozdziału. Tutaj jednak takie wstępne naszkicowanie, jaki charakter ma dystans w opisach uczniów, pozwala ukierunkować analizy dwutorowo: na opis dystansu traktowanego jako stan relacji społecznych i jako działanie.

#### 3.1.1. Linie podziałów i granice w społeczności klasy – w opowieściach uczniów o „naszej klasie”

Granice są niewidzialnymi barierami. Tworzą jednak dość trwale i niekiedy wyraźne linie podziałów na mentalnej mapie społeczności. Są nie tylko konstruktem poznawczym, odzwierciedlając refleksję uczniów na temat postrzeganych podziałów wewnątrz społeczności. Dystans nadaje im realności, sprawia, że te granice są odczuwalnymi barierami. W tym sensie granice i podziały w klasie szkolnej nie są tylko wyobrażeniem i złudzeniem. Są dla opowiadających o swojej klasie uczniów częścią ich codzienności, życia w podzielonej i „wykluczającej” społeczności. Są wyrazem też ich kompetencji diagnostycznych, co potwierdzają analizy dotyczące studiów przypadku całych społeczności<sup>91</sup>. Zgodność członków danego zespołu klasowego co do kwestii, gdzie przebiegają linie podziałów w ich społeczności, mimo pewnych różnic dotyczących niektórych szczegółów, pokazuje, że są one intersubiektywne. Uczniowie poszczególnych klas wyznaczają granice społeczne niebywale zgodnie.

---

<sup>91</sup> Np. monografie klas szkolnych (Konieczna 2015; Hajnicz, Konieczna 2018) i prace badawcze prowadzone pod moim kierunkiem przez studentów seminarium magisterskiego (m.in. Bartosiewicz 2018; Olszak 2018).

Granice odrębności społecznej i obcości/bliskości odnoszą się do trzech płaszczyzn relacji: granic interpersonalnych, międzygrupowych i z otoczeniem zewnętrznym. Opisy relacji społecznych między członkami społeczności klas szkolnych obejmują bowiem te trzy sposoby porządkowania wiedzy o wewnętrznym zróżnicowaniu społeczności.

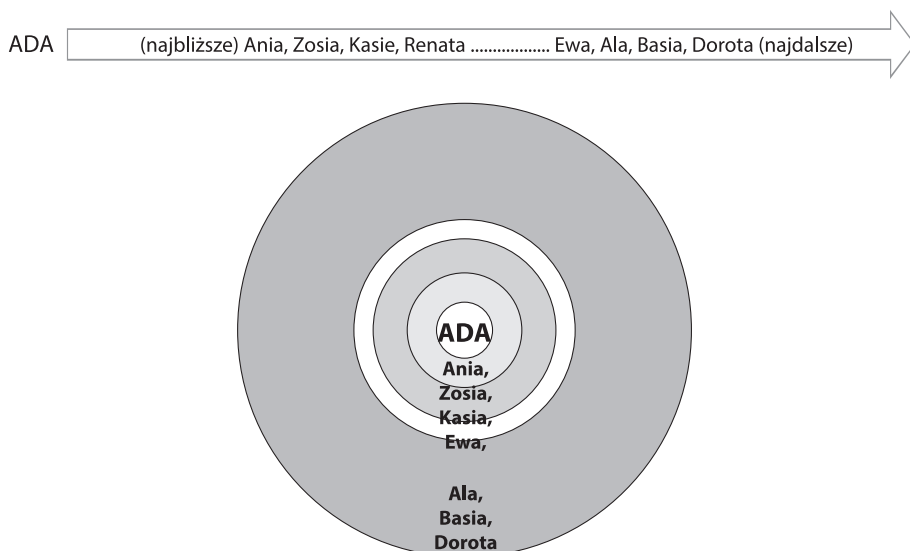
Mimo że najczęstszym tematem opisów były dystanse interpersonalne, to rozpoczynam analizy od analizy granic międzygrupowych, gdyż był to rodzaj dystansu najbardziej przez uczniów poddany refleksji. Opis podziałów międzygrupowych w klasie w kompozycji „opowieści o naszej klasie” stanowił kluczowy i pierwszoplanowy sposób charakteryzowania społeczności. Dystans użyty w opisach pozwala na uproszczoną wizję całości – oddaje kwintesencję wiedzy społecznej uczniów, podobnie jak etykieta na produkcie czy nagłówek w gazecie. Traktuję tę część wypowiedzi badanych jak autoprezentację w części powitalnej w trakcie spotkania z obcym (badaczem). W kontaktach z osobą nieznaną ludzie dokonują takiej autoprezentacji, zwłaszcza że w tym wypadku badacz pyta o to, jak widzą klasę szkolną. Autocharakterystyka (jacy jesteśmy jako społeczność) w tym kontekście (spotkania z badaczem) wymaga pewnego skrótu, esencji, wyłonienia tego, co kluczowe, określające specyfikę, stanowiące „istotę”. **Definiowanie społeczności klasy, ukazanie jej specyfiki przez charakterystykę integracyjno-strukturalizacyjnych właściwości**, których kluczowym elementem była kategoria dystansów międzygrupowych, było powtarzalną i właściwie jedyną strategią stosowaną podczas próby takiej autocharakterystyki. Uczniowie porządkują społeczność poprzez **wskazanie istniejących podgrup** (pewnych całości społecznych w obrębie społeczności) i **ukazanie ich odrębności** wobec innych podgrup. Opis z użyciem kategorii dystansu pomaga uczniom ukazać poziom scalenia społeczności jako całości i koncentruje się na odczytanej inności (podobieństwie i różnicach) członków tych mniejszych struktur.

Niemniej zarysowane na początku granice podgrup (oparte na pierwotnej identyfikacji członków klasy jako przynależących do tych struktur) w trakcie „opowieści o naszej klasie” zmieniały się. Kolejne linie podziałów międzygrupowych dzieliły społeczność klasową na nieco inne struktury (podgrupy). Kolejny bowiem krok w narracjach, który można odczytać, polegał na tym, że uczniowie niejako „doprecyzowywali” granice międzygrupowe. Przedstawiane przez nich dystanse międzygrupowe służyły bardziej **zdefiniowaniu relacji społecznych** niż ukazaniu struktury społeczności. Wyraźnie pierwotne przypisanie do podgrup w miarę rozmowy przestawało mieć znaczenie. Opisy koncentrują się w dużym stopniu na kwestiach integracji społecznej danego członka i wzorach jego funkcjonowania w sieci społecznej, na przynależności, która aktualizuje się w sposobie życia czy stycznościach społecznych codziennych, jest zatem ujawniana w praktyce. Dystans jest tu wyrazem stosunków wynikających z uczestnictwa w wymianie, w procesach kooperacji, a nie samej przynależności do podgrup „my” w organizmie społecznym. Jest wskaźnikiem jakości i zróżnicowania relacji wewnętrznych w obrębie społeczności.



W dalszych fazach „opowieści o naszej klasie”, po autoprezentacji i fazie doprecyzowania, opinie o klasie, jak i opisy zdarzeń na ogół przedstawiane są jako indywidualne, spersonalizowane, czyli międzyludzkie. Najczęściej opisywane są własne relacje z poszczególnymi członkami klasy. Ale też uczniowie opisujący swoje klasy szkolne starali się podejść do zadania rzetelnie i maksymalnie obiektywnie przedstawić, jak widzą relacje społeczne pomiędzy wszystkimi osobami w obrębie społeczności. Liczne fragmenty opowieści są więc próbą szczegółowej diagnozy relacji społecznych pomiędzy członkami klasy (dystans „jego/jej”; dystans „wobec niego/niej”), nie tylko własnych (dystans „mój”; czy „wobec mnie”). Dystanse są tu nieco częściej przedstawiane jako środek **kształtowania i modyfikacji relacji społecznych**, ale często też jako **stan (ustabilizowany efekt procesu współżycia społecznego)**. Rzadziej dystans jest przedstawiany jako sytuacyjny, występujący czasowo lub w określonym kontekście społecznym. W opisach uczniów dystans w wymiarze interpersonalnym jest powszechnie praktykowany, codziennie realizuje się w procesie współżycia i współdziałania członków. Jest on jednak dość trwały, gdyż odzwierciedla stały charakter układów społecznych i jakość relacji pomiędzy poszczególnymi osobami, która została wypracowana.

Uczniowie przedstawiają na skali dystansu relacje społeczne (własne lub dowolnej osoby) według klucza „z każdym z naszej klasy po kolei” lub ukazują niektóre wybiórcze wyraziste dystanse interpersonalne w wybranych układach społecznych, np. w diadach, zwłaszcza jeśli doszło do zdarzenia, które narusza porządek społeczny i sprawia, że czyjeś zachowanie zostaje poddane refleksji.



Rys. 1. Strefy dystansu ze względu na kryterium obcości (bliskości) społecznej i kierunku dystansu (oddalanie) – w układzie liniowym i w postaci kręgów.

Ten pierwszy sposób opisu dystansów interpersonalnych („z każdym z naszej klasy po kolei”) oznacza, że dla danej osoby (np. Ady) można stworzyć skalę dystansu od najmniejszego do największego i umiejscowić na niej wszystkich członków społeczności. Korzystając z koncepcji i typologii dystansów interakcyjnych Halla, wokół danej osoby utworzone są strefy. Graficznie można je przedstawić w formie liniowej i w postaci kręgów (rys. 1).

Tym samym w dużym uproszczeniu społeczność zostaje podzielona według stref (bliżsi–dalsi), z jednoczesnym zróżnicowaniem każdej relacji społecznej względem innych relacji (jako bliższej lub dalszej od innych). Dystans obcości jest tutaj miarą tego zróżnicowania, traktowanego interpersonalnie.

Nie jest to prawdziwy obraz społeczności, ten który widzą (którym dzielą się) uczniowie. Skale dystansu przedstawione w postaci stref nie uwzględniają podziałów międzygrupowych. Społeczność dla Ady rzeczywiście dzieli się na strefy i podstrefy. Jednak każdy członek społeczności klasy jest tutaj oznaczony (identyfikowany) jako członek mikrostruktur wyróżnionych na początku narracji o klasie szkolnej. Dlatego, jak sądzę, podziały i granice międzygrupowe pozwalają nam zrozumieć logikę i tok percepcji dystansów przez uczniów. Od nich zatem zaczynam prezentację wyników badań.

Odwołując się do konstruowanych przez uczniów zdroworozsądkowych teorii rzeczywistości i interpretacji zdarzeń w społeczności klasy, jakich byli obserwatorami czy uczestnikami, można podjąć próbę zrozumienia, jak porządkują społeczność, a także to, jak widzą proces tworzenia granic przez podgrupy i mechanizmy podtrzymujące relacje dystansu.

Opisy jak „się grupujemy” w klasie (stałe i zmienne granice oraz dystanse międzygrupowe wewnątrz społeczności)

Jak zaznaczyłam wcześniej, charakterystyczną rzeczą, którą spotykamy w „opowieściach o naszej klasie”, jest definiowanie (siebie i innych członków) w kategoriach wspólnotowych. Uczniowie opisują powstające (przedstawiane raczej jako istniejące, wręcz zastałe, zastygłe) w obrębie społeczności klasy liczne mikrospołeczności (podgrupy), czasami wydzielone też fizycznie, co pokażą dalsze przykłady. Identyfikowanie, „oznaczanie” członków klasy jako swoich i obcych w obrębie społeczności w pierwszej kolejności ma charakter międzygrupowy. Osią istniejących podziałów jest przynależność. Jednak członkowie społeczności w istocie są podwójnie (a nieraz wręcz wielokrotnie) identyfikowani jako członkowie podgrup. Identyfikowani są raz jako członkowie struktur „my” (tożsamość społeczna), a raz jako członkowie kręgów społecznych, w ramach których przebiega codzienna interakcja.

Wyróżnione przez uczniów struktury odzwierciedlają fakt, że w społeczności klasy szkolnej życie społeczne ma swoje strukturalne ramy. W opisach uczniów granice owych podgrup mają ścisły charakter, a struktury są na ogół trwałe. Linie podziałów międzygrupowych ukazują zróżnicowanie społeczności, ale i samych

struktur, gdyż odzwierciedlają mikropodziały wewnątrzgrupowe. Pokazują jednak przede wszystkim, że życie członka społeczności toczy się równolegle w wielu grupach: w podgrupach wspólnotowych, kręgach towarzyskich i czasowych strukturach o charakterze zrzeszeniowym.

Udało się wyróżnić trzy typy takich struktur, ze względu na trzy kryteria podziałów stosowane przez uczniów jako dominujące w narracjach: podgrupy „my” (przynależność), podgrupy towarzyskie (stałe kręgi społeczne), podgrupy kooperacji czasowej. Granice tych struktur są do siebie zbliżone, w dużym stopniu nakładają się na siebie. Ale nie są tożsame (zob. rys. 3a i 3b). Identyfikacje („my”) bazujące na przynależności i wyrażające je dystanse (my–on, my–oni) w codziennym życiu w społeczności są dość rzadkie, ale to do tych wspólnot uczniowie odwołują się w opisie integracji społeczności jako całości.

Faktyczna linia podziałów międzygrupowych swoi–obcy przebiega jednak inaczej niż według kryterium identyfikacji „my”. I jak dalej zostanie to pokazane, konstruowanie tej granicy opiera się w znacznym stopniu na wyrażanym dystansie. Przynależność do podgrupy „my” traci swoje znaczenie w codziennych działaniach i kontaktach, czy sprawach, które angażują społecznie. Zostaje zastąpiona uczestnictwem społecznym, odnoszącym się bardziej do obiektywnie zachodzących kontaktów niż do dzielanych wartości i poczucia przynależności (umiejscowienia w podgrupach). Granice wspólnot uczestnictwa wyznaczone przebiegiem codziennych styczności społecznych i podejmowanych kooperacji nie są jednak elastyczne. Nie ma tu mowy o integracji „każdego z każdym”. Osób, które utrzymują częste kontakty z wieloma innymi członkami społeczności poza obrębem mikrowspólnoty, jest śladowa liczba. Do tego struktury uczestnictwa są dość trwałe i ograniczone w swoim składzie (odnoszą się do stałego układu interpersonalnego). Obserwuje się tu również wyraźną tendencję do redukcjonowania/zamykania się tych mikrowspólnot.

Dystanse i podziały związane z tożsamością społeczną – kryterium przynależności do grup nieformalnych „my”

Dla uczniów granice „my” są ważnym elementem identyfikacji, pomagają określić ich tożsamość społeczną. Identyfikacja jest tu rozumiana jako poczucie czy przekonanie o przynależności do konkretnej podgrupy, w której członkostwo ma emocjonalne i wartościowe znaczenie (Strelau, Doliński 2008, s. 270). Przynależność ta nadaje jednostce tożsamość. Dookreślanie tożsamości społecznej polega na odpowiedzi na pytanie „kim jestem jako istota społeczna?” Dzięki tej tożsamości jednostka lokuje siebie w konkretnej części rzeczywistości społecznej, definiuje siebie. To rodzaj społecznego kodu, który sprawia, że każdy jest inny, gdyż każdy posiada unikalny świat osób dla niego ważnych (Sztompka 2009, s. 7). Opiera się na poczuciu członków, że razem tworzą podgrupę, mają wspólne życie, wzajemny stosunek emocjonalny oparty na poczuciu łączności z drugimi i mają możliwość uzyskania wsparcia. Przynależność do podgrupy „my” nie musi mieć wymiernych

oznak w postaci manifestacji poczucia łączności w postawach i zachowaniach. Jest ona jednak na wyłączność (nie można być członkiem dwóch podgrup „my”).

Próby opisu społeczności klasy jako całości oraz przedstawienia jej osobie z zewnątrz (badaczowi) w sposób graficzny zaznaczając istotne elementy, ukazują kilka ciekawych kwestii. Przede wszystkim każdy z uczniów podzielił swoją klasę na mniejsze części<sup>92</sup>. Większość z nich widziała swoją klasę jako kilka odrębnych podgrup. Na rysunkach były to paczki, kliki czy pary. Podziałów dokonywali zazwyczaj ze względu na widoczne dla obserwatorów skupienie społeczne członków, mające też swój wymiar skupienia przestrzennego w postaci częstego przebywania razem w klasie, jak również na przerwie i poza szkołą. Część osób wydzieliła podgrupy, których granice nie były wyraźne, zacierały się. Jednak większość uczniów rysowała podgrupy zaznaczając ich odrębność za pomocą odległości, dodatkowych linii pogrubiających brzeg zewnętrzny, klamer czy obrysowywania (zob. rys. 2 a–d). Zdarzało się, że uczniowie dodatkowo otaczali podgrupy pętelką lub nadawali im nazwy (pochodzące od nazwy cechy dostrzeganej jako wspólnej: dzieci melanżu, kujony–lizusy, wariaci klasowi, szaleni imprezowicze, klasowe piękności), co potęgowało wrażenie obcości/odległości. Dodatkowym znakiem graficznym, określającym relacje w opisywanych klasach, było rysowanie linii, strzałek łączących pojedyncze osoby z innymi podgrupami, bądź nachodzących na siebie pętli określających kontakty międzygrupowe czy ponad–grupowe (zob. rys. 2a–d).

Ten swoisty proces segregacji społeczno–przestrzennej i selekcji członków danej społeczności służy wyodrębnieniu czegoś na kształt małych obszarów kulturowych przynależnych odpowiednim podgrupom społecznym. Centralną kategorią analityczną są **mikrowspólnoty**, na ogół ekskluzywne (często prezentowane jako struktury o charakterze klanowym). Podgrupy „my” tworzą dość stabilne mikrospołeczności, traktowane jako prywatne światy.

*No i my tworzymy taką grupkę (ja, Asia, Marta, Ania, Renata, Ewa). Wszystko robimy razem. Odrabiamy prace domowe razem, do łazienki też ходzimy razem. Czasami robimy prace domowe razem, uczymy się do sprawdzianów [Luiza, I klasa gimnazjum; duże miasto].*

Nie tylko rozłam po–konflikcie stabilizuje międzygrupowe dystanse „my–oni”. Uczniowie dostrzegają różnice w stylu funkcjonowania (np. luzacy–sztywniacy), które napędzają odczuwaną przez nich skrajność dystansu.

*Jeśli mam ocenić całość grupy, to na pierwszy rzut oka widać, że jesteśmy podzieleni na dwie skrajne grupy. My jesteśmy postrzegani jako luzaki, ciągle się nabijamy, śmiejemy i żartujemy. Często robimy sobie głupie dowcipy i jesteśmy raczej głośno na zajęciach. Z drugiej strony mamy dewotki, które na*

<sup>92</sup> Szereg takich graficznych prób przedstawienia struktury klasy i jednocześnie dystansów zawiera inna praca, będąca monografią konkretnej klasy szóstoklasistów (Konieczna 2015). Każdy z członków społeczności dokonywał oddzielnie, niezależnie od innych, opisu klasy jako całości, przez próbę przedstawienia jej osobie nieznanemu (badaczowi) przy użyciu rysunku. Mimo różnic indywidualnych w zakresie postrzegania relacji społecznych, uczniowie zgodni są co do kwestii przynależności poszczególnych członków do wyróżnionych mikrostruktur.



do rozmów o lekcjach, nie poszukiwanie wiedzy na czyjś temat). Z niektórymi członkami innej podgrupy daje się pogadać, ale trudno znaleźć wspólny temat.

*[grupka dziewczyn tych plastików, tak nazwałam je tak roboczo] przejdźmy do grupy naszych klasowych piękności. Z tą grupką, że się tak wyrażę, nigdy się nie identyfikowałam i nigdy raczej nie będę się identyfikować. Krótko mówiąc, nie mam ochoty z nimi rozmawiać. Tak o lekcjach, o zajęciach mogę porozmawiać, ale poza tym nie. Mam wrażenie, że one spędzają czas nad zastanawianiem się jak wyglądają, tym jak się umalują, czy w co się ubiorą, a jeszcze między tym, że z kim się ostatnio całowały i jak to ostatnio było na imprezie (...). wrywanie [chłopaków] to jest ich hobby. (...) (Co jeszcze byś mogła więcej o nich powiedzieć?) Bo tak naprawdę, to mało mogę o nich powiedzieć. Tak jak mówię, nie trzymałam się z nimi, nie wiem za dużo o ich zainteresowaniach, o ich przeżyciach, rodzinach i tak dalej, yyy mówię, jak się z kimś nie trzymałam, to mnie on nie interesował. Bo to nie jest mój problem, to nie była moja sprawa [Kinga, III klasa liceum, szkoła miejska powyżej 10 tysięcy, wielkość szkoły: ok. 400 uczniów; wielkość klasy: 22 osoby].*

Zaznaczany jest nie tylko brak wspólnych tematów, ze względu na różnice w stylu życia i zainteresowaniach, lecz także pewna wyższość („uważają się za lepsze”). Ta diagnoza wynika z obserwacji uczniów i oznacza, że widzą oni różnice w sposobie traktowania podgrup sąsiednich. Pojawia się również wartościowanie o charakterze deprecjacji, czasem bardziej pobłażliwe, ale krytyczne (narrator wytyka członkom „tamtej” podgrupy, że są płytki, nie nadający się do życia i funkcjonowania; ich rozmowy kręcą się wokół wyglądu, chłopaków i seksu; nie można normalnie porozmawiać na normalne tematy).

*Z osobami z tych zabitych dechami miejscowości dało się porozmawiać, dało się poprowadzić normalną rozmowę, podyskutować na normalne tematy, tudzież książki, filmy, kino, wyjścia, spacer, imprezy, to nie kręciło się wszystko wokół ciuchów, kosmetyków, ubrań, imprez, całowania się, tudzież innych aktów wymiany płynów fizjologicznych. Osoby z [miejscowości X] z kolei uważają się za lepsze, podkreślam lepsze niż osoby z innych miejscowości. Mimo, że są bardzo często płytkie, w ogóle nie nadające się czasem do życia i funkcjonowania. (...) Ogólnie wszystkie osoby są w porządku, tak. Ale i tak za dużo takich wspólnych tematów nie ma. Nie było nigdy tak, że ktoś podwalał do kogoś, podwalał kogoś, oprócz Karoliny, ona właśnie jest z [miejscowości X] i ona jest bardzo dobrym przykładem tego, jak [miejscowość X] wyżej sra niż d... ma [Kinga, III klasa liceum].*

Dystans międzygrupowy nie musi mieć elementów faworyzowania własnej grupy. Koegzystencja tych światów może być neutralna lub nawet oparta na uznaniu (podziwie, szacunku). Takich przykładów ledwo zauważania się wzajemnie jest jednak najwięcej.

Warto zaznaczyć, że proces identyfikacji członków przez przypisanie im przynależności ukazywał jednocześnie nieefektywność procesu integracji w zróżnicowanych kulturowo społecznościach klas szkolnych. Uczniowie podkreślali, że podziały w klasie są barierą w osiągnięciu spójności społeczności. Są podstawą rozłam, który ma znaczenie w ocenie globalnej integracji klasy. Im, w ocenie badanych, mniej zgrana klasa – tym bardziej podzielona. Do tego podgrupy „nie mieszają się między sobą”, czyli przynależność określa dystans z tymi na zewnątrz:

*Nasza klasa jest po prostu bardzo różnorodna i zdecydowanie jesteśmy takim idealnym przykładem niezgranej klasy, w której są po prostu takie grupki [Matylda, II klasa liceum].*

Przestrzenne skupienie członków podgrup uwidocznione na rysunkach uczniów (zob. rys. 2a–d) odzwierciedla spędzanie razem czasu, łączność w zakresie zainteresowań oraz sympatie. Tak uczniowie wyjaśniali przestrzenne uporządkowanie społecznych struktur i zaznaczaną na rysunkach odrębność. Opisy dystansów międzygrupowych ujawniają jednak, że podgrupy te są przede wszystkim wspólnotą podzielanych znaczeń, wartości, co wyraźnie pokazuje przykład dystansu podgrup luzaków–dewotek przedstawiony wcześniej (por. podrozdział 3.2.3.)

Dystans w ocenie uczniów jest miarą, w jakim stopniu te mikrowspólnoty różnią się i izolują. Wyraża obcość członków podgrup „my” do osób na zewnątrz „my”, pozwala wyraźnie określić własną odrębność ze względu na posiadane wspólne wartości. „My” jest tu przede wszystkim pewną wspólnotą postaw. Odczucie wspólnoty opiera się bardziej na „wspólnościach kulturowych”, zaś poczucie obcości na kulturowych różnicach. Inne przykłady na to zgromadzone zostały w podrozdziale 3.2.3.

Obcość i dystans na zewnątrz kręgów towarzyskich – kryterium uczestnictwa we wspólnych działaniach i jakości relacji

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego dało się zidentyfikować podgrupy, w ramach których przebiega codzienna interakcja, określana i rozumiana przez uczniów jako towarzyska czy towarzysko-przyjacielska. Dla podkreślenia ich specyfiki i odmienności wobec struktur „my” nazwane zostały kręgami społecznymi. Są to nieformalne struktury społeczno-przestrzenne odzwierciedlające indywidualne oraz grupowe relacje towarzyskie w społeczności klas szkolnych, struktury zachodzących interakcji towarzyskich, w miarę powtarzalnych, we względnie stałych składach, jeśli chodzi o członków.

Struktury te mają różne cechy, nie muszą to być kręgi przyjacielskie. Jedne są bardziej rzeczowe, inne osobiste, jedne bardziej trwałe, inne mniej. Niektóre wydają się nawet dość „interesowne”, oparte na korzystaniu z zasobów innych członków: z ich kapitału społecznego bądź ekonomicznego, czy różnych rodzajów wsparcia (informacyjnego, usługowego). Kręgi społeczne, niezależnie od ich charakteru, stanowiły niejako „centrum afiliacyjno-afektywne”. Pełniły funkcję grupy odniesienia, ważnej w perspektywie relacji emocjonalnych i zaspokojenia potrzeb afiliacyjno-afektywnych.

*To jest raczej podział na dwie grupy, czyli jedna to: Dominik, Piotrek, Kasia, Marta, ja, Paula, Kamil, Adam, Wojtek, Przemek i Karol, a reszta to ta druga grupa. Aaa no i też do osobnej grupki można zaliczyć Patrycję i Monikę, czyli dwie dziewczyny, które ciągle spędzają ze sobą czas. Dlatego tak podzieliłam, bo my najczęściej ze sobą rozmawiamy, spędzamy ze sobą czas po lekcjach, no i jeśli chodzi o naukę to też jakoś tak bardziej się wspieramy, nawet chłopakom pomagamy często. A z resztą klasy bardzo rzadko się cokolwiek odzywamy, bo dziewczyny są zazwyczaj zafascynowane nauką i jakimiś tam swoimi tematami. (...) reszta to jest z takich okolicznych wsi, no i te dziewczyny są kompletnie jakieś dziwne, naprawdę. Z nimi w ogóle nie można o niczym pogadać, takie wieśniary. Gdyby one na przykład jeszcze wykazywały chęć jakiegoś poznania się czy pogadania, ale one oczywiście nie. My z dziewczynami próbowałyśmy zagadywać, no żeby jakaś integracja w klasie była, ale one chyba mają o nas opinię, że my się niewiedomo jak wywyższamy. A tak jeszcze między tym podziałem na dwie części, to raczej się tak*

*trzymamy w ten sposób jak siedzimy, bo zazwyczaj właśnie trzymamy się dwójkami, no bo mamy ze sobą najlepszy kontakt przez to, że się tak siedzi. No ja z Paulą mam najlepszy z całej klasy, bo nie dość, że na przerwach ciągle ze sobą spędzamy czas, no to jeszcze na każdej lekcji. No i tak to jest* [Kasia, II klasa gimnazjum].

Kręgi społeczne budują granice zewnętrzne. Granice są tutaj określone relacjami społecznymi pomiędzy ich członkami. Można powiedzieć, że są one wynikiem procesów integracyjnych zachodzących w podsystemach społeczności i podstawą tych procesów. Tym samym dystans wobec osób na zewnątrz kręgu społecznego odzwierciedla poziom scalenia wewnętrznego kręgu na skali integracji–dezintegracji.

Granice te nie służą wyłącznie izolacji. Służą do ustanawiania, regulowania kontaktów z tymi na zewnątrz kręgu. Naruszenie wyznaczonych granic społecznych podsystemów jest postrzegane jako niewłaściwe, zaś właściwe jest reagowanie niezgodą na takie naruszenie. Dla ilustracji tego zjawiska warto zacytować wypowiedź Marty (VI klasa), która obawiała się naruszenia spójności jej diady z przyjaciółką Antosią w wyniku inwazji osoby z zewnątrz. Marta podkreśla, że Zuzia „chciała się wkleić pomiędzy mnie a Antosię”. Została tym samym skutek ingerencji trzeciej osoby zagrożona pewna wyłączność zbudowana w relacji.

Nie zawsze też podgrupa postrzegana jest przez uczniów jako struktura społeczna silnie zintegrowana wewnątrz, ale zawsze z wyraźnie rozpoznawalną granicą zewnętrzną. Świadczą o tym opisy reakcji, gdy ktoś próbuje te granice przekroczyć (podgrupa nie chce wpuścić do kręgu, nie pozwala intruzowi z zewnątrz uczestniczyć w interakcji). Badane podgrupy, jak wynika z opisów, wręcz budują przysłowiowe mury, po drugiej stronie umieszczając innych i wyłączając ich. **Granica przebiega w tym wypadku na zewnątrz kręgów**, a osoby na zewnątrz uznawane są za obcych. Konstruowanie granicy ma tutaj podmiotowy wymiar, odnoszący się do preferencji i wyborów osób ważnych w perspektywie relacji emocjonalnych oraz afiliacji i więzi. Hermetyczny i izolujący charakter kręgu ujawnia się w wycofaniu z interakcji z niepożądanym intruzem i okazywaniu mu dezaprobaty.

*Jeszcze jest taka grupa kujonów (eeeee), taka grupa szarych myszek. I tam jest też Malwina, która strasznie się chce do naszej grupy przyczepić i cały czas siedzi przed nami i jak jest coś śmiesznego, to ona się do nas odwraca i się śmieje, głupia. (Czemu jej nie chcecie do swojej grupy?) No, bo ona jest jakaś dziwna!* [Ada, III klasa gimnazjum].

Budowanie granicy następuje najczęściej na zasadzie ostrego cięcia, zdecydowanego odizolowania się od osób, z którymi nie interesuje uczniów podtrzymywanie stosunków społecznych. Taka zdecydowana separacja od pozostałych członków społeczności, związana z rezygnacją z kontaktów łączących członków podgrupy z osobami na zewnątrz wcale nie jest odosobniona (por. podrozdział 3.2.3.). Uczniowie dostrzegają, że kontakty poszczególnych osób mogą się ograniczać do kilku członków klasy (w ramach jednego podsystemu lub pomiędzy wybranymi podsystemami). Uczniowie niewiele mówią o interakcjach między podgrupami i osobami spoza kręgów, do których przynależą. Oceniają jednak wyróżnione podgrupy raczej



pozytywnie – jako oparte na osobistych kontaktach członków i emocjonalnie pożądanym.

Granice podziałów odzwierciedlają hermetyczny lub otwarty charakter struktur. Jedne podgrupy cechuje klanowość, familiarność, są one wyraźnie odgradzające się od innych. Inne mają granice elastyczne i przepuszczalne, umożliwiające przejścia pomiędzy podgrupami. Spotykamy tu kręgi społeczne ekskluzywne, elitarne, dostępne dla niektórych nielicznych wybranych członków będących na zewnątrz kręgu. Wyraźnie uwidacznia się tutaj zamknięcie, jak również zawężanie zakresu potencjalnych osób dopuszczanych do uczestnictwa w interakcji w kręgu. W kategoriach przestrzennych taka separacja przejawia się spędzaniem czasu razem przy jednoczesnym postawieniu wyraźnych granic dla tych na zewnątrz. Hermetyczność ujawnia się tym, że osoby z zewnątrz nie mogą się do podgrupy przyłączyć, próby wejścia traktowane są bowiem jako inwazja. Korygowanie dystansu może mieć postać „odganiań” i separowania się. Dostrzegany dystans odczytywany jest jako wykluczający i niszczący pozycję społeczną (wyrzutek, zaczepka, piąte koło u wozu).

*każdy ją [Zuzię] odganiał i ona spędzała czas z innymi koleżankami z innych klas. (Mhm, a czemu ją odganiałicie?) Bo nikt jej nie lubił [Iga, V klasa, przełom marca/kwietnia].*

*[Byłam] taką zaczepką, takim piątym kołem u wozu (...) taka osamotniona byłam, non stop płakałam w domu bardzo, bo nie miałam z kim zaprzyjaźnić się, a większość dziewczyn trzymała mnie na dystans (...) dziewczyny [Olę] też trzymały na dystans (...) niby ona chodziła z nami do klasy, ale jednak została takim też wyrzutkiem, takim piątym kołem u wozu [Amelia, V klasa, przełom marca/kwietnia].*

Uczniowie opisują także tendencje separacyjne niektórych kręgów, traktowane jako ich dążenie do prywatności. Zaufanie wymaga intymności, izolacji od niepożądanych słuchaczy. Uczniowie dostrzegają, że niektóre mikrowspólnoty szczególnie się oddzielają, np. „znikają” na przerwie, szepczą coś, oddalają się, co odczytywane jest jako dążenie do ochrony tajemnic. Dotyczy to zwłaszcza mikrowspólnot, które swoje relacje budują na intymności (na którą składa się odkrywanie przed przyjaciółmi własnych słabości, wymiana uczuć, opinii oraz przeżyć, ufność, dzielenie się swoimi sekretami, wrażliwość na potrzeby przyjaciela) i emocjonalnym bezpieczeństwie, dającym komfort przy danej osobie, oparcie. Wyróżnikiem takiej wspólnoty jest możliwość ekspresji uczuć i rozmowy na każdy temat. Zwraca uwagę uczniów szczególna bliskość fizyczna (mała odległość) w tych kręgach. Kluczowym wskaźnikiem pozwalającym badanym odróżnić takie przyjaźnie od innych jest też szczególna szczelność granic, którą wyraża dbałość o niedopuszczanie osób trzecich.

Życie społeczne toczy się w kręgach zamkniętych, wydzielonych przestrzennie i mających wyraźnie określone granice. Nie dla wszystkich na zewnątrz są jednako hermetyczne. Jeśli chodzi o członkostwo, to dostępność dla osób z zewnątrz jest zróżnicowana. W tym sensie granice są też zróżnicowane i zmienne: dla osób

na skali dystansu bliższych są bardziej otwarte. Każdorazowo dostępność jest więc określana personalnie, ale też kontekstowo. Krąg społeczny jawi się tu jako struktura społeczna ekskluzywna, gdyż w jej skład mogą wchodzić tylko określone osoby (jedynie ze strefy bliskiego i umiarkowanego dystansu). Jest otwarta jedynie dla części członków społeczności, którzy mogą czasowo dołączyć, a jednocześnie jest niedostępna dla osób z najdalszej strefy dystansu (por. rys. 1, 4a–b). Dostęp do członkostwa w kręgu społecznym dla osób z zewnątrz jest zatem wybiórczy.

Dla jednych dystans ten stanowi zapewnienie komfortu i bezpieczeństwa. Dla innych kręgów takie wyłączenie jest potrzebne dla wykreowania osobistych i prywatnych światów. Bardzo silnie jest artykułowane i podkreślane, że sfera życia w kręgu towarzyskim jest zakłócana przez wkraczanie intruzów z zewnątrz. Zwłaszcza wśród dziewczyn występuje podział na pary; niektóre z nich są zamknięte na kontakty z innymi osobami. Uczniowie szeroko opisują zazdrość w tych relacjach. Niektóre przyjaźnie są tak silne, że osoby tworzące tę relację nie dopuszczają do niej osób trzecich. Przyjaźnie w pewnym stopniu stanowią przeszkodę w kontaktach z innymi członkami klasy. Osoby z zewnątrz odczuwają hermetyczność diady (dystans) i same nie chcą dołączyć do niej jako osoby trzecie. Widzą też, porównując diady ze sobą, że pozostałe pary są bardziej otwarte, nie mające tak wyraźnie identyfikowalnych granic.

*Tutaj [pokazuje na rysunku] Hubert, Filip i Olek. Oni też się trzymają razem, tak jak mówiłam, to są już bardziej takie przyjaźnie na stałe, takie zaprzyjaźnione kręgi [Amelia, V klasa, przełom marca/kwietnia].*

W praktyce dystanse najczęściej przedstawiane są jako trwałe, stałe. Świadczy to o tym, że społeczność posiada względnie trwałe uregulowane stosunki społeczne. Dystanse wskazując na strukturę socjometryczną tego typu mikrospołeczności, odzwierciedlają nie tylko **relacje zewnętrzne pomiędzy podgrupami**, lecz także **podziały wewnętrzne** w ramach poszczególnych podgrup (kręgów społecznych). Podgrupę tę mogą konstituować silne wzajemne relacje wszystkich uczestników, na ogół jednak relacje między uczestnikami tej struktury są zróżnicowane, a granice wewnątrzgrupowe wskazują na podział w obrębie podgrup. Oto opis, jak odczuwany jest dystans w triadzie trzech przyjaciółek, w obrębie której buduje się przymierze w mniejszej strukturze, w parze. Członkostwo jest tu ulotne, chwilowe, ma związek z hierarchią bliskości.

*Hania, jest tak, że jak ktoś przychodzi wyżej, to ode mnie odchodzi. (Ktoś wyżej, to znaczy, że dla niej ważniejszy, tak?) Tak. Na przykład Natalia. (...) Marta tak samo, ale Antosia ją zawsze odciągnie [Iga, V klasa, przełom marca/kwietnia].*

Przyjaciół w hierarchii niżej przegrywa z tym ważniejszym, Iga rozumie przez to osobę, którą Hania bardziej lubi niż ją. Granice wewnątrzgrupowe nie są tu sztywne, ale istnieją, stanowią barierę dla zbliżenia. Osoby „wyżej” w hierarchii bliskości są w pierwszym rzędzie wybierane do uczestnictwa w interakcji, mają

pierwszeństwo. Osoby „niżej” otrzymują wyraźny „zakaz wstępu” do udziału w interakcji wśród członków kręgu. Iga i Amelia opisują to jako „odciąganie” (przechwycenie przez osobę trzecią) lub „odchodzenie” do trzeciej osoby wraz z komunikatem werbalnym, którego przekaz brzmi: „nie chcę z tobą, wolę z kimś innym, zostaw nas, odejdz”, i traktują to jako „odepchnięcie”.

*Ja, Olga i trochę ta Iga [trzymamy się razem]. Iga nas trzyma trochę na dystans. My ją byśmy przyjęły oczywiście tutaj, zaprzyjaźniłybyśmy się z nią, ale Iga się tutaj tak zachowuje, że ma nas na dystans (...). Tutaj [na rysunku] Iga jest na granicy, ponieważ z jednej strony trzymamy się z nią często z Olgą, ale z drugiej strony ona ma taki dziwny charakter, w sensie raz jest przy Tobie i możesz jej zaufać i takim... jest jakby twoją przyjaciółką, a z drugiej strony na drugi dzień mówi, żebyś ją zostawiła samą i że woli kogoś innego, to tak jakby dawała ci ciastko i powiedziała, nagle zabrała ciastko i powiedziała że nie, że jednak się zdecydowała, że nie i oddała je komuś innemu, tak ja to rozumiem. (...) Raz jest przyjaciółką, a raz jakby odpycha kogoś [Amelia, V klasa, przełom marca/kwietnia].*

Triady okazują się posiadać wewnętrzne granice. Osoba trzecia jest „na granicy”, to znaczy jest dalej (na skali bliskości). Co to znaczy „być trzymanym na dystans” nie jest tu wyjaśnione, ale jest dla opisującego faktem, elementem jego doświadczania pewnej granicy uniemożliwiającej zaprzyjaźnienie się i przesunięcie statusu (z pozycji osoby będącej na granicy do będącej blisko), granicy powodującej odczuwanie rezerwy i nieufności.

Jest to proces „widoczny”, możliwy do odczytania dla innych, nie tylko dostępny osobom doświadczającym dystansu, rozpoznawany subiektywnie. Zwłaszcza wiele takich narracji dotyczy dystansu wobec „nowego” członka. Nowa osoba trafia na uformowaną strukturę i odczuwa dystans klasy, który wyrażany jest przez **separację (zamknięcie)** i **ignorowanie obecności** (obojętność, nie zwracanie uwagi). Niemożność włączenia się zauważana jest po obu stronach (zamkniętych podgrup i nowego mało aktywnie dołączającego się). Ale nie tylko wyciągnięcie ręki i „zaciągnięcie” spowodowało przekroczenie bariery dystansu i przejście z pozycji „na boku” (obok) do pozycji „wewnątrz”. Nowy musi się sprawdzić jako „kompan do pogadania”, co mocno jest zaznaczane.

*[Marlena przyszła do nas na początku drugiej klasy] Jak przyszła do nas do klasy, to była taka troszkę na boku, na boku. No to oczywiście mi się włączyło dobre serduszko, tak, no i tak że się tak wyrażę zaciągnęłam ją do nas, o, no i tak już zostało. (...) [reszta klasy] Yyy, na początku to było takie totalne zamknięcie, że yyy już rok się znaliśmy, tak, były już jakieś grupki określone iii w miarę zamknięte. I w tym momencie doszła Marlena, która jest cichą, spokojną osobą, i która wręcz miałam wrażenie, że się bała po prostu dołączać do klasy. (...) nie to że [klasa] była nieprzyjemna, ile po prostu wręcz nie zwracała na nią uwagi, o [tak jakby była obok klasy] [Kinga, III klasa liceum; miejscowość powyżej 10 tys.; wielkość szkoły: ok. 400 uczniów; wielkość klasy: 22 osoby].*

Jeśli popatrzymy teraz na dystans względem innych struktur w społeczności, to okazuje się, że kręgi społeczne pod tym względem (relacji międzygrupowych: my–oni) nie są strukturami o izolowanym charakterze. Tylko nieliczne podgrupy są ukierunkowane na wzmacnianie izolacji i całkowite izolowanie (por. przykład w podrozdziale 3.2.2.). Korzystają z pewnego stopnia wyłączności. Ta kategoria

ograniczonej dostępności zapewnia realizację zarówno wymogów wewnętrznej integracji, jak i zewnętrznego zaangażowania. Otwartość na zewnętrzne interakcje wyraża się gotowością do współdziałania w społeczności (rys. 3b). Pomędzy poszczególnymi kręgami obserwuje się współdziałanie, stałe lub bardziej okazjonalne, konflikty oraz brak jakichkolwiek interakcji.

Z perspektywy członków danego kręgu społecznego inne kręgi są mniej lub bardziej przyjacielskie. W tym niektóre są całkowicie poza siecią wzajemnych interakcji. Obcość i dystans wobec podgrup i jednostek na zewnątrz kręgów towarzyskich podlega gradacji. Ma też swój dość trwały wymiar w postaci unikania kontaktów z niektórymi podgrupami.

**Skrajny dystans** międzygrupowy (lub dystans podgrupy wobec poszczególnych jednostek) odzwierciedla relacje, które można nazwać izolowaniem (rys. 2a, 3a). Są one postrzegane jako dezintegrujące, gdyż łączności pomiędzy podgrupami są słabe lub w ogóle nie występują. Nie są jednak postrzegane jako szczególnie negatywne i dotkliwy rodzaj dystansu, być może ze względu na swój indywidualno-grupowy charakter, gdy dystans izolacji społecznej odnosi się do pojedynczych kolegów.

Inny opisany przez uczniów dystans również przejawia się w tym, że podgrupy nie podejmują wzajemnej współpracy, unikają kontaktów, jednak różni go od izolowania relacja zainteresowania. Podgrupy te bacznie się sobie przyglądają. Działania podgrup (lub członków postrzeganych jako ich przedstawiciele) są przedmiotem komentarzy, często negatywnych, nacechowanych emocjonalnie. Niemniej w przypadku całkowitego izolowania członkowie podgrup nie wykazują się żadną wiedzą na temat podgrupy dystansowanej.

*Nie lubię się z grupą piątą, oprócz Przemka. No jakoś tak to po mnie sływa, bo teraz **praktycznie ani ja się do nich nie odzywam, ani oni do mnie, więc to tak.** (...) No po prostu Karolina, Adrian i Bartek – to są takie typowe dzieci melanżu. Chamskie, wredne, uważają się po prostu za bogów naszej klasy i, delikatnie mówiąc, po prostu **ich nie trawię, nie mogę ich przelknąć.** No nie liczę Przemka, bo z Przemkiem da się dogadać. Yyy trochę jest za bardzo zadufany w sobie, ale jak się z nim rozwinie temat, to można się z nim **pobrechtać na lekcji.** Nie to co z tamtą trójką [Iza, III klasa gimnazjum].*

Pełny obraz dystansów międzygrupowych musi uwzględniać także antagonizmy. Opisana wcześniej klasa Kasi podzielona na dwie części (nadambitne kujonki-wieśniary vs „my”), zdeintegrowana („kompletnie nie zgrana”) staje się pewną społeczną całością choćby na lekcjach i trzeba się w niej odnaleźć. Przynależność do podgrupy i spędzanie przerw w enklawach daje poczucie sensu i bezpieczeństwa, choć nie chroni całkowicie przed przeciążeniem, które jest źródłem braku motywacji do przychodzenia do szkoły i spędzania czasu w społeczności klasy. To pokazuje, że przestrzeń klasy jest przestrzenią współbycia też z tymi obcymi i nie można się tu całkowicie wyizolować. Subiektywnie doświadczana niechęć i dystans wiąże się z codziennymi interakcjami, z odczuwaną niemożnością nawiązania kontaktu, poznania się. Irytujące są zachowania na lekcjach (zbytne interesowanie się lekcjami przez nadambitnych), odmawianie pomocy (w pracy domowej), krytyczne

komentowanie zachowań członków przeciwnej grupy („patrzą dziwnie na nas”; kujonki, chamskie zachowania) i izolowanie się polegające na ograniczaniu interakcji do własnego kręgu (zapatrzanie w swoich członków).

*W ogóle ja to z niewieloma osobami w klasie mam taki niezły kontakt, bo z resztą, to nawet nie ma co mieć jakiegoś dobrego kontaktu. One są zapatrzone w swoje towarzystwo i patrzą dziwnie na nas. (...)*

*No to w klasie czuję się dobrze, ale to przez te osoby, z którymi mam ciągle kontakt. Ogólnie to czasem nie chce mi się przychodzić do szkoły i znów patrzeć na te wszystkie twarze tych ludzi. Denerwują mnie oni. Zwłaszcza dziewczyny [z tamtej podgrupy] mnie wkurzają, bo na przykład, jak ktoś zapowiada jakiś sprawdzian, to one muszą zadać milion pytań nauczycielowi, żeby się dowiedzieć co i jak, jakby były niewiedomo jak ambitne. No bo te dziewczyny to one są nadambitne według mnie. Czasem sobie myślę, że one chyba w domu nic nie robią, tylko się uczą i uczą, jakby nie miały normalnego życia. (...) No to czasem te dziewczyny kujonki mnie denerwują, jeśli na przykład je o coś poproszę, a one mają to gdzieś. To jest trochę chamskie, bo w klasie trzeba sobie raczej pomagać, a nie tak jak one robią (...) Przeszkadza mi, że ta klasa nie jest w ogóle zgrana, że z większością osób nie rozmawiam i że czasami nawet nie chce mi się tu przychodzić [Kasia, II klasa gimnazjum].*

Mamy też mniej skrajne przejawy dystansu. Dystans mniejszy odzwierciedla umiarkowany charakter interakcji, czyli bliskości społecznej i intensywności towarzyskich rozmów. Występuje on, gdy współpraca pomiędzy poszczególnymi kręgami jest okazjonalna, nacechowana przy tym pozytywnie.

Warte podkreślenia jest to, że w tym opisie klasy społeczność nigdy nie jest przedstawiana jako scalona towarzyska całość. Nigdy nie ma opisu interakcji w społeczności jako całości i to niezależnie od kontekstu, nawet w narzuconych odgórnie prointegracyjnych sytuacjach. Uczniowie w tych nowych sytuacjach odtwarzają interakcje w starych układach, w kręgach społecznych. Na przykład we wspomnieniach o wycieczkach jest zawsze opowieść o pewnych grupkach, o „naszej grupce”, grupce tych, co się spóźnili, pili, czy wydurniali się. Uczniowie mówią, że jako klasa razem byli w muzeum, ale w ich opowieści to razem jako „My-klasa” nie istnieje. Zawsze opowieść o naszej klasie jest opowieścią o podgrupach.

Żyjemy tak dokładnie w takich grupkach [Ewelina, II klasa technikum; wielkość klasy: 30 osób].

Stażość i zmienność granic oraz odrębność kręgów społecznych – kryterium czasowych kooperacji

Dynamiczny, procesualny charakter rzeczywistości społecznej w dość nikłym zakresie wyłania się z opisów uczniów. Zmienność odnosi się do kilku procesów: przynależności i konfliktów (ścierania się). W tle wypowiedzi pojawia się wątek zmian, transformacji, historii relacji. Podgrupy w tych opowieściach o naszej klasie ulegają przeobrażeniom, ale te prezentowane podziały międzygrupowe przedstawiane są ma ogół jako statyczne, trwałe.

Migracje (przemieszczenia w obrębie struktur społecznych) i rotacja członków podgrup na ogół nie jest zbyt duża. Toteż granice kręgów społecznych cechuje duża stałość. Funkcjonowanie w kilku kręgach społecznych w obrębie społeczności też należy do rzadkości. Uczniowie opisują kręgi towarzyskie jako struktury, w których

wyraźnie ujawnia się gradacja relacji: bliższych i dalszych „znajomych” w społeczności klasy. Dystans wyraża się tutaj mniejszą intensywnością kontaktów lub podejmowaniem ich okazjonalnie (z tymi dalszymi) oraz ograniczeniem poufałości rozmów (zawężeniem treści do szkolnej tematyki).

Obserwuje się też członkostwo czasowe. Innymi słowy, dana podgrupa może czasowo rozszerzać swoje granice i niejako wchłaniać dodatkowych członków z tzw. sąsiednich podgrup. Następuje jakby zawieszenie dystansów (pierwotnych podziałów). Można być z innymi, ale trzeba jakby „złapać kontakt”, wspólny temat, choćby pogadać niezobowiązująco. Wiele uwagi poświęconej na oznaczanie uczestnika interakcji w kategoriach „swój–obcy” ujawnia wypowiedź poniżej:

*[Paulina] tak naprawdę no niby tak do końca nie jest w naszej grupce, bo poza szkołą to się z nami absolutnie nie trzyma ani nie spotyka w ogóle nic, ale tak nam się najlepiej, yyy najlepszy kontakt z nią mamy, tak. My jako my grupka, mimo że tutaj jest z innymi dziewczynami, jest z miejscowości z innymi dziewczynami i z nimi dojeżdża, to jednak z nami ma najlepszy kontakt. To jest bardzo spokojna, bardzo cicha osoba, yyy no więc mamy wspólne zainteresowania, jeżeli chodzi o książki, muzykę (...) no i tak jakby nas tak trochę z nią złapało. No i tak poza tym Paulina, to tak z tego co wiem, to jest w stanie pogadać z każdym z naszej klasy tak o, niezobowiązująco, ale widać, że utrzymuje absolutny dystans do chłopaków. Absolutny. Nie wiem czemu tak, no ale tak jest [Kinga, III klasa liceum, położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys.; wielkość szkoły: ok. 400 uczniów; wielkość klasy: 22 osoby].*

Włączanie osób spoza „my” nie oznacza wcale, że dana podgrupa granice ma otwarte dla wszystkich na zewnątrz. Z puli członków klasy do kręgu uczestników interakcji towarzyskich mogą dołączyć pewne wybrane osoby. Zmiany konstelacji są czasowe, np. na czas pracy w zespołach czy czekania na przyjazd autobusu w świetlicy. Pozostają na poziomie kontaktu towarzyskiego, relacji koleżeńskich; nie są pogłębiane. Ważnym wskaźnikiem bliskości, szczególnie dla dziewczyn, jest tu subiektywnie doświadczane zaufanie (np. możliwość powierzenia sekretu i rozmowy o prywatnych sprawach).

*Jeśli chodzi o stosunki koleżeńskie, to on [Paweł] jest nawet fajny, sympatyczny i da się z nim porozmawiać. (...) często razem czekamy na lekcje. Już to wcześniej mówiłam, że on, ja i Kasia dojeżdżamy do szkoły z pobliskich miejscowości i często właśnie razem czekamy na lekcje. Przez to też można się zintegrować ze sobą, no bo przecież rozmawiamy ze sobą, odrabiamy lekcje, coś tam zawsze ze sobą robimy na świetlicy czy gdzieś. No to z Pawłem mam dosyć dobry kontakt, chociaż właśnie zbliżają nas do siebie tylko te sprawy szkolne. Jakoś nie umiałabym z nim porozmawiać o jakichś moich lub jego prywatnych sprawach. Często też z Pawłem i z Kasią obgadujemy inne osoby z naszej klasy i to jest czasem bardzo śmieszne. (...) No do tej grupy mogę też zaliczyć Martynę, bo z nią też dość często rozmawiam, głównie wtedy, gdy na przykład siedzimy jakoś blisko siebie, czy pracujemy razem w grupie, bo na przerwie, to raczej jej nie ma wśród nas, tylko sobie gdzieś tam łązi po szkole. Ona też jest nawet spoko, ale za bardzo jej nie ufam. Nie powierzyłabym jej żadnego mojego sekretu, bo boję się, że zaraz by to wygadała komuś [Ania, III klasa gimnazjum].*

Inaczej ma się rzecz, gdy interakcje zmieniają charakter na bardziej rzeczowy i celowy. Podstawą współdziałania mogą być zadania narzucone przez nauczycieli, inspirowane przez nich lub oddolnie inicjowane przez społeczność, bądź pewne jej części. Członkowie społeczności klasy mogą zresztać się, by zaspokoić potrzeby

części lub podnosić jakość swojego społecznego życia (samoorganizacja). Kręgi te formują się w celu realizowania wspólnych celów lub interesów poszczególnych członków, wokół spraw wspólnych, ale też ważnych dla poszczególnych członków społeczności z osobna. Zebrane dane empiryczne wskazują na bogactwo i intensywność akcji i interakcji realizowanych w różnych skalach, układach, kontekstach i sytuacjach w społeczności, w obrębie której dokonuje się współzycie ludzi. Spraw, które w codziennym życiu wywołują konsolidację społeczności, co wyraża się w koalicjach, sojuszach tworzonych ponad podziałem strukturalnym, jest dużo. Dla przykładu warto wymienić: palenie na przerwie, ośmieszanie nauczycieli przez robienie im kawałów, komentowanie bieżących zdarzeń. Uczniowie zaznaczają, że widoczne podziały znikają, gdy w grę wchodzi wspólne interesy (odpisywanie pracy domowej, solidarność w ukrywaniu spraw przed nauczycielami).

Dystansem sytuacyjnym obdarzają się ludzie w różnych okolicznościach wymagających zmiany odległości. Cechuje go krótkotrwałość. Można więc obdarzyć chwilową sympatią, jak i obcością każdego z klasy w określonych sytuacjach. Przykładem takich czasowych kooperacji jest współdziałanie przy „akcjach” (zbiórki pieniędzy, kiermasze, pikniki charytatywne, paczki dla domu dziecka) – wysoko oceniane przez samych członków klasy i wychowawców (nauczycieli). Uczniowie podkreślają, że ma to miejsce naprawdę rzadko. Wiążą jednak te doświadczenia z chwilową zmianą dystansu. Ten towarzyski okazuje się jednak być trwały i po zakończeniu akcji granice podziałów wracają do stanu pierwotnego, sprzed czasowej kooperacji:

*Tylko szkoda, że pomimo tego, że potrafimy ze sobą współgrać w różnych akcjach, czy nie wiem piknikach jakichś charytatywnych, czy jakichś zbiórkach, to nie potrafimy tego przenieść na normalny grunt naszych relacji, bo skoro potrafimy się dogadać w kwestiach przygotowania, pieczenia babeczek na akcję, czy zrobienia jakichś zbiórek czy kiermaszy, to dlaczego nie potrafimy się spotkać od czasu do czasu całą klasą i po prostu posiedzieć porozmawiać ze sobą [Ania, II klasa gimnazjum; miejscowość wiejska].*

Kontakty towarzyskie i kooperacje zadaniowe to dla uczniów dwie odrębne dziedziny działania. Różnicują kręgi społeczne pod względem treści wymiany, np. „[spotkania po szkole] tak towarzysko i po to, żeby się pouczyć” (Aldona, III klasa gimnazjum). Te inicjatywy łączą na ogół czasowy charakter. Rzadziej mają formę współpracy cyklicznej. Mogą być doraźne (akcja) lub projektowe. Podejmowane kooperacje, jeśli mają charakter dobrowolny, skupiają podgrupy oparte na świadomym doborze jednostek, łączące ludzi w wybranych zakresach zainteresowań i działalności. Do takich kręgów kooperacji czasowej jednostka wstępuje z reguły w drodze świadomego wyboru, uczestnictwo w niej zależy od jej preferencji, upodobań czy dążeń. Stąd granice podgrup kooperacji czasowej cechuje zmienność, pewna umowność i zależność sytuacyjna.

Kontakty w takich podgrupach mogą być pozytywne, ale nie są głębokie, są doraźne (rozmawiamy o szkole i o lekcjach – mówią badani). Zespół nie jest stały. Podgrupa nie przekształca się we wspólnotę, która wychodzi razem ze szkoły. Na przykład w grach sportowych tworzą czasową wspólną paczkę, dobierając się ze

względu na wysokie sportowe kompetencje, do realizacji zainteresowań. To się nie przekształca w paczkę poza boiskiem.

Materiał empiryczny ukazał, że czasowo zawiązane sojusze (koalicje) mają różne cele: akceptacji, zabawy, realizacji pasji. Znaczenie przynależności do mikrowspólnot (kręgów towarzysko-przyjacielskich) może czasowo się zmniejszać w trakcie spotkania czy podczas działania. Innym razem zgodnie współdziałające podgrupy mogą wchodzić w konflikty, gdy w grę wchodzi oczekiwanie korzyści, dostęp do zasobów i nagród czy potrzeba władzy. Na przykład te same kręgi, które zgodnie na kiermaszu sprzedawały babeczki (o których mówiła Ania), „wałę się po ryju”, gdy ktoś nie podzielił się pytaniami do klasówki.

Członkostwo w takich przymierzach nie ma ścisłego charakteru. Niemniej zaobserwowano i tutaj pewną stałość w zakresie składu członków takich kręgów społecznych (czasowej kooperacji) i stały zbiór osób „nieuczestniczących”<sup>93</sup>. Przy czym wyjaśnienia wymaga to, że „nieuczestniczący” nie są traktowani jako podgrupa, tylko są to odrębne jednostki. Łączy ich jednak to, że nie są włączeni do żadnej struktury, a przypomnijmy, że w tym wypadku analizowane są podgrupy kooperacji okazjonalnej. Wyróżnić można trzy typy uczestników współdziałania (kooperacji czasowych):

- zaangażowani aktywni;
- zaangażowani dołączający – nie jest to grupa jednolita: są tu bardziej aktywni i tacy bardziej sporadycznie dołączający;
- „nieuczestniczący” – w społeczności klasy szkolnej należy tu pewna, na ogół stała, część członków niezaangażowana; uczniowie diagnozują ich intencje jako rodzaj wycofania (rys. 3b).

Znacznie trudniej, lecz z punktu widzenia poznawczego niemniej interesująco, jest wydzielić relacje zachodzące pomiędzy tymi podgrupami. Obcość obejmuje tych, co unikają współpracy. „Nieuczestniczący” są opisywani jako skrajnie obcy w klasie. Przy czym dystans wobec nich jest odczuwany jako wspólny, zbiorowy. Narrator najczęściej odwołuje się do uogólnionego, bliżej nieokreślonego „My”<sup>94</sup>, „My–klasa” [w domyśle My wszyscy, większość klasy]. A jeżeli narrator nie identy-

<sup>93</sup> Nieuczestniczący w kręgach towarzyskich (izolujący się) na ogół nie angażują się we współdziałanie na poziomie kontaktów rzeczowych (relacji zadaniowych) – stąd mapy klasowej integracji są podobne (rys. 3a, 3b).

<sup>94</sup> Śledząc dokładnie przedstawione tu analizy można znaleźć objaśnienie wprowadzonych różnic. Niemniej dla uporządkowania wyjaśniam dokładniej oznaczenia tu używane.

1) podgrupy podstawowe w obrębie społeczności: podgrupa „my” – grupa identyfikacji społecznej; „paczka” – grupa towarzysko-przyjacielska;

2) „My” – większe całości w obrębie społeczności, na ogół zawiązywane doraźnie koalicje na rzecz akcji/ projektu, odzwierciedlają procesy integracji podgrup podstawowych;

3) „pod-podgrupy” – mniejsze całości w obrębie podgrup podstawowych, odzwierciedlają procesy ich zróżnicowania wewnętrznego.



fikuje się z tą postawą większości, to pojawia się tutaj kategoria podgrupy „oni–klasa” [w domyśle Oni wszyscy, „większość klasy”].

Dystans skrajny wobec wycofanych („nieuczestniczących”), podobnie jak w relacjach między kręgami społecznymi towarzyskimi, ma swoje dwie główne odmiany. Jedna z nich opiera się na całkowitym odizolowaniu. Członkowie podgrup i oznaczeni jako „nieuczestniczący” unikają wzajemnej współpracy, ale też unikają konfrontacji pozwalającej wyrazić niezadowolenie z tego stanu rzeczy. Dystans cechuje się tu raczej obojętnością. Manifestuje się deklarowanym brakiem jakiegokolwiek wiedzy na temat osób „nieuczestniczących”, brakiem zainteresowania nimi. Obiekt dystansu „My–on” widziany jest jako obcy/nieznany. Przykłady obrazujące to zjawisko szeroko przedstawiam w dalszej części pracy (podrozdział 3.1.3 i 3.2.2).

Na koniec jeszcze kilka słów o dystansie wobec członków społeczności przeciwnej płci. Tu granice podziału wydają się dość trwałe i niezmiennie. Są one bardzo ciekawe badawczo z tego względu, że dystans emocjonalny nie jest w tym wypadku zgodny z fizycznym. Uczniowie deklarują niejednokrotnie sympatię, pozytywnie wartościują członków społeczności przeciwnej płci – a jednak podgrupa chłopców i dziewczynek rzadko się przenika w jakimś rodzaju tworzonych kręgów i wspólnych działań o charakterze przyjacielsko-towarzyskim i rzeczowym, przynajmniej na wcześniejszych etapach edukacji (szkoła podstawowa/początki gimnazjum). Interakcje ponad tymi podziałami zachodzą częściej w podgrupach kooperacji czasowej (ściąganie–dawanie). Nieprzenikalność światów obejmuje brak wiedzy o sobie i koegzystencję odrębnych mikrowspólnot. Mają swój świat, realizują działania odrębnie, nie rozmawiają z przeciwną płcią, nawet nie witają się. Amelia opisuje to jako „mur pomiędzy” czy „blokadę”, która uniemożliwia kontakt:

*[na początku czwartej klasy] oczywiście wtedy z chłopakami to była wielka blokada, blokada była ogromna, bo gdy jesteś chłopakiem, to nie możesz z nami tak porozmawiać, tak normalnie powiedzieć ‘Cześć’, przybić piątkę lub pogratulować nam czegoś... Nie nie nie, bo ty jesteś dziewczyną a ty jesteś chłopakiem. (...) Już takie kamyczki z takiego muru leciały, ale nadal ten mur się nie rozwał. (...) Blokada minęła (...) no się faktycznie zmieniło, że nie było tej blokady, że między dziewczynami zaczęli być mili [Amelia, V klasa].*

*Z chłopakami za bardzo to tam nie mamy kontaktu. Oni mają swój świat, razem psocą, palą (...) no tak, jak to chłopcy, mają taki dystans, przechodzą jakąś zmianę w sobie wewnętrzną i muszą być tacy... tacy, tacy... no muszą pokazać, jacy to oni nie są, silni, potężni chłopcy, no i takie faworyzowanie siebie [Luiza, I klasa gimnazjum; mała miejscowość].*

*Ale chłopaków nie lubię bardzo, bo oni są beznadziejni jacyś, bo ciągle gadają, wszystkich wyzywają, ze wszystkiego się śmieją. No i oni się trzymają razem. I zawsze jest taki podział dziewczyny kontra chłopaki. Nie ma tak, że my się jakoś się przemieniamy, że dziewczyny z chłopakami jakoś współpracują, tylko u nas zawsze chłopaki i dziewczyny oddzielnie. Nawet jak siedzimy w ławkach, to siedzimy oddzielnie [Paulina, VI klasa].*

Wspólnoty „siedzenia razem” – umiejscowienie członków społeczności wewnątrz terytorium klasy

Wspólnoty „siedzenia razem” (w ławkach na lekcjach) to jedna ze struktur społeczno-przestrzennych odzwierciedlających relacje towarzyskie w społeczności klas szkolnych. Ich cechą są małe dystanse fizyczne oraz zawężanie interakcji do własnego kręgu mimo współobecności całej społeczności. Siedzenie razem dostrzegane jest przez uczniów jako znaczący wskaźnik intencji relacji. Poświęcają tej kwestii wiele uwagi, co widać zwłaszcza podczas wyjaśniania powodów umiejscowienia członków klasy na schemacie graficznym (rys. 2). Niektórzy badani na swoim rysunku przedstawiają symboliczny obraz podziałów w klasie, niektórzy zaś rysują bardziej dosłowny, fotograficzny, obraz klasy, porządkując jej członków według przestrzennego klucza i przypisując ich do stałego miejsca i kręgu społecznego (rysują układ ławek, partnerów w ławkach). Uczniowie podkreślają, że siedzenie blisko siebie odzwierciedla poziom bliskości (przynależności, spędzania czasu). Jednocześnie oddaje stałość tych układów („w taki sposób, jak siedzimy prawie na każdej lekcji”). Siedzenie razem i podział na podgrupy pokrywają się ze sobą.

*No to podzieliłam nas ze względu na grupki, na które byliśmy podzieleni w klasie, ale narysowałam też tak, jak siedzieliśmy w klasie, bo my zawsze siedzieliśmy tak, jak byliśmy w grupkach [Paulina, VI klasa].*

*Stwierdziłam, że zaznaczę nas na tej kartce w taki sposób, jak siedzimy na matematyce i godzinie wychowawczej. W sumie prawie na każdej lekcji tak siedzimy, czasami tylko zmieniają się ze sobą niektóre osoby [Ania, II klasa gimnazjum].*

Pojedyncze osoby migrują na niektórych lekcjach, siedzą wtedy z innymi osobami, czasem z własnej woli, czasem zarządza tym nauczyciel, czasem decyduje czynnik losowy. Dobieranie się w pary ma szczególne znaczenie na zajęciach praktycznych lub przy pracach zespołowych. Jest to ten moment, kiedy zbliżenie (siedzenie razem) może być sukcesem lub porażką. Jeden z uczniów opisuje, jak z powodu skręcenia kostki przydzielili jego przyjaciela do kogoś innego w parze na zajęciach (laboratoria), a on bywał z innymi w parze, ciągle zmieniał partnera („raz z tym raz z tamtym”): „niewypał”, „porażka”, „przerąbany [czas]”, „zmarnowany cały rok”, „lipa” (nic mu nie wyszło z jego planów, w kategoriach pewnego zamiaru). Opowiada o rozczarowaniu, bo nie tylko jest milej z kimś z kręgu towarzyskiego, w zespołach dwuosobowych ważna jest pomoc – ktoś na kimś żeruje, ktoś na kogoś pracuje. Ujawnia dystans wobec tych członków przypadkowej (niedopasowanej) pary.

Uczniowie zaczynają opisywać wzory umiejscowienia zwłaszcza wtedy, gdy pojawia się wątek niechęci do przebywania w określonych konstelacjach przestrzennych, czy uciążliwości „sąsiadów” z pobliskich ławek. Np. próby zainicjowania interakcji (odwracanie się w ławkach do tyłu) mogą być odczytane jako inwazyjne, jest to więc znaczące naruszenie pewnej przestrzeni „prywatnej”, jeśli nie jest zgodne z preferencjami „właścicieli” tej przestrzeni, najczęściej diady przyjaciół. Kwestii „siedzenia razem” poświęcają też uwagę w przypadku zjawiska zmiany

w konstelacjach podczas zajęć w mniejszym składzie (dzielenie klasy na mniejsze części podczas zajęć językowych czy wuefu realizowanego osobno w składzie chłopców i dziewczynek). Wyraźne akceptujące członkostwo czasowe w takiej „czasowej wspólnocie siedzenia razem” spotykamy w wypowiedzi Ireny:

*No Hubert również jest ze mną na angielskim i niemieckim, chociaż nie siedzimy jakoś szczególnie blisko siebie, więc na tamtych lekcjach mam z nim mniej kontaktu, najczęściej **siedzimy obok siebie** na polskim. No i praktycznie wtedy ja, on i Magda pół lekcji razem przegadamy i przeżartujemy, yyy to znaczy żartujemy przez całe pół lekcji [Irena, III klasa gimnazjum].*

Klasa dla uczniów jest zbiorowością, w której tworzą się „grupki”. Zaczyna się od par – uczniowie siedzą w dwójkach w ławce. Pary są formalnie zadane. Jedynie ustawienia ławek są różne. Powstają pary, gdyż ławka jest przestrzenią, która wymusza interakcje. Stałość, brak rotacji w opisach pokazuje, że pary mają stały skład. W wyższych klasach nauczyciel nie rozsadza uczniów, bo oni się już na to nie zgadzają. Przymus „siedzenia razem” traktują jako rodzaj kary. Uczniowie mają za sobą doświadczenie i siedzenia razem i interakcji. W związku z tym siadają z tym, kto im pasuje.

*Na początku to siedziałem na wszystkich lekcjach z Dominikiem, ale **nas poprzესadzali**, bo czasami gadaliśmy. Na polskim siedzę z Natalią, bo **tak nas usadził nauczyciel** od polskiego. Dziewczyny też ze sobą gadały, więc pewnie dlatego. Na matematyce siedzę z Olą, ale **to już była nasza decyzja**. Na geografii siedzę z Natalką, bo oboje [z Dominikiem] ją bardzo lubimy. Na reszcie przedmiotów siedzę z Dominikiem. Dziewczyny [Nati, Ola] **zawsze siedzą w ławce przed nami albo za nami**. Daria z Dianą **zawsze siedzą razem i też blisko nas** [Patrik, II klasa gimnazjum].*

*Jest tak, że **jak ktoś się lubi, to ze sobą siedzi, albo przynajmniej siedzi blisko**. Siedzę zawsze z Weroniką. Przed nami siedzi Magda ze Staśkiem (...) Wiecznie ma zapas paluszków, na czym oczywiście wszyscy chętnie korzystamy [Julia, II klasa liceum].*

Uczniowie używają określenia „siedzą razem”, ale widzą to jako „siedzenie w grupkach” – nie tylko w parach, lecz także w parach-zbitkach. Ważne jest dla nich nie tylko z kim siedzą w ławce, tylko z kim siedzą w grupce, czyli blisko, dlatego że umożliwia to interakcje. Pamiętajmy, że oni w tym funkcjonują, to jest dla nich oczywiste. Ten, kto siedzi sam, jest tym, który nie tyle nie ma, co nie widać jego kontaktów, za to widać jego brak kontaktów. Kiedy uczniowie to opisują, mówią o rozproszeniu i o rozkawałkowaniu społeczności.

Bliskość (siedzenia) zapewnia dostęp do towarzyskiej wymiany oraz wsparcia. Wskazywane przez badaczy (zob. Sikorski 2013b) zróżnicowanie aktywności podczas lekcji (w interakcjach z nauczycielem) ze względu na umiejscowienie w przestrzeni i względem nauczyciela nie jest przedmiotem obserwacji i rozważań uczniów. Uczniowie tego nie widzą, ten obszar praktyk społecznych jest dla nich tak oczywisty, że nie podlega refleksji. Akcentują jednak stałość przestrzennych konstelacji i zgodność z preferencjami. Powtarza się również dostrzegana przez uczniów odrębność wspólnot ze względu na płeć, której wyrazem są konstelacje społeczne i przestrzenne, określane jako „osobność”.

*Ja siedzę na każdym prawie przedmiocie z Olgą. Na niektórych tylko przedmiotach siedzimy oddzielnie, na przykład na muzyce i... na technice ja siedzę sama, bo ja na przykład, jak jest technika i szyjemy, wolę się skupić na projekcie, wolę sama (...) muszę mieć trochę takiego skupienia. I nie siedzę wtedy z Olgą, siedzę sama (...) I chłopacy różnie siedzą. Zazwyczaj siedzą albo osobno wszyscy, albo na języku polskim mamy czwórki, to jest tak, że jest jedna czwórka, jedna trójka i jeden siedzi sam [Amelia, V klasa].*

Czasem badani wspominają o pojedynczych osobach izolujących się poprzez nadmierną odległość od innych. Ich uwagę i komentarze wywołuje również przybliżanie się do nauczyciela i budowana w ten sposób granica od-różniająca i symbolicznie oddalająca od klasy tę część członków społeczności, dla nich odmienną w stylu i wzorach zachowania (których podstawą jest stosunek do roli ucznia – słuchania nauczyciela podczas lekcji). Kryterium opisu jest również intencja relacji (charakter towarzyski wspólnot klasowych zastępowany jest tu rzeczowym).

*pierwsza [grupa], Klaudia, Ada, Agnieszka i Adam, to są takie, praktycznie można by rzec, kujony, lizusy, które ciągle siedzą ze sobą, żeby razem z siebie ściągać i mieć dobre stopnie i w sumie to są takie lizusy [Iza, III klasa gimnazjum].*

Należy też podkreślić, że przestrzeń realna – rzeczywista, konkretna, doświadczona, będąca zbiorem miejsc/obszarów doświadczanych – różni się od przestrzeni percepcyjno-mentalnej, która jest zbiorem niepełnym. Niepełność dotyczy uświadomienia, zapamiętania, przyswojenia, odrzucania. Przestrzeń percepcyjna jest również zbiorem zhierarchizowanym pod względem znaczenia (przestrzeń ważna – mniej ważna – nieważna) i wartości (przydatna – mniej przydatna – nieprzydatna) oraz zniekształconym po przejściu przez różne filtry percepcji (wyobrażenia, oczekiwania, preferowany system wartości itp.)<sup>95</sup>.

Charakterystyka miejsca nie jest przedmiotem analiz w tej pracy. Zwraca jednak uwagę w opisach klasy czytelność struktury społecznej odzwierciedlona w przestrzennym usytuowaniu uczniów. Klasa szkolna to przykład społeczności terytorialnej, w tym sensie, że potrzebuje terytorium do ukonstytuowania się, lecz dalsze jej istnienie związane jest z zachodzącymi relacjami. Odrębności par osób siedzących razem w ławce i konstelacje przestrzenne w ocenie badanych najwyraźniej wyrażają dystanse społeczne, co w dalszej części będzie jeszcze pokazane.

Przestrzenne wzory życia społeczności w klasie szkolnej – metaforyka przestrzenna społecznych dystansów międzygrupowych oraz strefy dystansu

Przedstawione dane wskazują, że uwagę uczniów absorbuje **terytorialne i przestrzenne uporządkowanie struktur i procesów dystansowania**. Przejawia się to w przypisaniu podgrup do stałych miejsc w przestrzeni poprzez umiejscowienie w ławkach w trakcie lekcji. W opisach społeczności pojawiają się również często

<sup>95</sup> Jak zaznacza Bogdan Włodarczyk (2009; 2011, s. 24), przestrzeń percepcyjna i duchowa będąca wytworem umysłu, myśli, uczuć, odnosząca się do systemu wartości preferowanych różni się od przestrzeni realnej. Przestrzeń mentalno-percepcyjna jest zbiorem wyobrażeń, przekonań, naznaczona jest stosunkiem emocjonalnym.

niewielkie skupiska osób w przestrzeni oraz opisy wyraźnego oddalenia w przestrzeni niektórych członków. Opowieść o relacjach w klasie jawi się jako opowieść o **grupkach siedzących i chodzących razem**: kto z kim najczęściej spędza czas, jak jesteśmy rozmieszczeni w klasie.

*To znaczy, to nie są jakieś bardzo zauważalne grupki, że na przykład klasa dzieli się na trzy grupy i tylko te osoby w grupach ze sobą rozmawiają (...). Raczej tak bardziej się **grupujemy** wokół osób, wśród których siedzimy lub obok których siedzimy na lekcjach [Ania, I klasa gimnazjum].*

Uczniowie rekonstruując mikrospołeczne relacje zachodzące między członkami społeczności i przynależność do kręgów towarzyskich, odwołują się do kategorii przestrzennej bliskości postrzeganej jako codzienna („spędzanie czasu ze sobą cały czas”, „zawsze są razem”). Wszyscy badani zaznaczają, że członkowie ich klas dzielą się na „grupki”, prawie każdy do jakiejś „należy”, ale to czy osoby do nich przypisane mocno się ze sobą przyjaźnią (są „zżyte”) określają po tym, czy to „widać na lekcjach lub na przerwach”, czy „można ich spotkać, jak ze sobą gadają, spędzają czas”.

Uczniowie oceniają, kto się bardziej koleguje z kim, czy podgrupy dzielą się na mniejsze części, jak diady, czy są to układy przyjacielskie, czy koleżeńskie, opierając się na zewnętrznych oznakach, które mają przede wszystkim charakter znaków niewerbalnych, przestrzennych. Miarą jest intensywność komunikacji wraz z towarzyszącym tej wymianie klimatem emocjonalnym, co przekłada się na owo „skupianie się w grupkach” w przestrzeni. Oceniają stałość i powtarzalność tych układów (czy uczestnicy robią coś stale w tych samych, czy też w różnych układach, w grupach czy parach). W ich opisach kręgi przyjacielskie są najbardziej trwałe, mają stały skład i podejmują działania na rzecz utrzymania jedności poprzez zmniejszanie odległości (np. dostawienie łóżek na wycieczce, aby być razem).

*No tak jak na początku tak bardzo trzymałam się z Martyną, to teraz bardziej z Martyną, z Ewą i z Asią. No i my tworzymy taką grupkę: ja, Asia, Martyna, Ania, Renata, Ewa. **Wszystko robimy razem. Odrabiamy prace domowe razem, do łazienki też chodzimy razem** [Iza, I klasa gimnazjum, mała miejscowość].*

Pamiętajmy, że uczniowie snując opowieść o „naszej klasie” mają wybór: mogą każdego członka klasy scharakteryzować odrębnie lub mogą opowiedzieć o większych całościach. I nie ma tutaj żadnych odpowiedzi dobrych ani złych, każdy może wszystko widzieć inaczej, inaczej akcentować to, co jest dla niego istotne. Z badań wynika, że w opisach klasy jest sporo indywidualnych charakterystyk pojedynczych uczniów. Ale kompozycja opowieści o klasie ma podobną strukturę: przedstawiane są podgrupy, ich skład i dopiero opisywani są koledzy jako członkowie tych podgrup. Uczniowie nazywają je: „grupki”, „grona”, „stada”. Członkowie tych mikrospołeczności („grupek”) są oznaczani jako ci, co „**się kolegują, bo chodzą razem**”<sup>96</sup>:

---

<sup>96</sup> Co ważne, uczniowie nie twierdzą, że jacyś koledzy się zakolegowali, bo przebywali razem. Te opisy mają miejsce w sytuacji, gdy badany próbuje zasygnalizować, że on ich widzi jako całość i wskazuje, że są rozpoznawani jako zakolegowani na podstawie „trzymania się razem” (bliskiego dystansu).

- wszędzie razem gdzieś łążą po szkole;
- chodzą razem na szlugi [palić], do toalety, do sklepiku;
- wchodzą i wychodzą z klasy grupkami na przerwy;
- razem nie chodzą do szkoły (wagarują);
- chodzą razem do szkoły i wracają ze sobą ze szkoły; koło siebie mieszkają;
- stałe grupki (zwłaszcza pary) odwiedzają się po lekcjach, spędzają czas razem po szkole;
- preferują prace w zespołach z członkami swoich kręgów.

Ekwiwalentem wyrażenia „razem chodzić” jest wiele innych określeń, jak: „trzymać się razem”, „gadać ciągle razem”. Stanowią one dla uczniów synonimy, nie dostrzegają różnic między nimi.

*Narysuję grupki, w jakich się trzymamy [Natalia, II klasa gimnazjum];*

*Umieściłem nas wszystkich w taki sposób, że narysowałem grupki, w których wszyscy się trzymamy. (...) No i tutaj jest grupka, no to one tak wszędzie razem gdzieś łążą, po szkole i w ogóle [Mateusz, II klasa gimnazjum];*

*Patrzyłam na to, kto z kim najwięcej spędza czasu, kto się ze sobą najbardziej przyjaźni, a kto tak bardziej nie [Magda, VI klasa, mała miejscowość podmiejska pod Warszawą];*

*One raczej występują stadem. One zawsze chodzą razem, nawet do łazienki, wszędzie łążą razem [Ola, IV klasa technikum].*

Podstawą identyfikacji tej mikrostruktury przestrzennej (podgrup) jest bezpośrednia styczność przestrzenna. Innymi słowy dla uczniów integracja społeczna wewnątrz mikrowspólnoty uzewnętrznia się przestrzennie. Wyróżnione przez uczniów podgrupy „my” i kręgi społeczne to struktury mające charakter grup społecznych. Ponieważ opierają się na bezpośrednich i osobistych kontaktach członków, członkowie tych grup trwale przebywają w przestrzennym skupieniu. „Grupkowanie się”, pomimo niewielkich zauważalnych migracji międzygrupowych, jest oceniane jako dość trwałe. Z opisów uczniów wynika, że może co pewien czas dochodzić do przejściowego przestrzennego rozproszenia wszystkich lub części członków, stan ten jednak jest oznaką kryzysu w podgrupie.

Uczniowie opisują, jak zmieniały się przyjaźnie lub czy są one stałe („no to zawsze trzymałyśmy się razem”). Rekonstruują po oznakach dystansu, że nastąpiła radykalna zmiana relacji: kiedyś „najlepsi przyjaciele, wszystko razem” – a „w tym roku w ławce nie siedzą” lub odwrotnie: w ogóle się do siebie nie odzywały a teraz „nie potrafią się rozłączyć – najlepsze przyjaciółki ever”. W wielu przypadkach narratorzy wyraźnie wskazują, że nie wiedzą, o co członkowie podgrupek się pokłócili, ale widać zmianę w postaci zachowań przestrzennych – po „nie trzymaniu się razem”, „nie chodzeniu z grupką” uczniowie rozpoznają, że nastąpiło „pokłócenie”, pojawił się dystans fizyczny oraz społeczny.

Te niewielkie skupiska osób w przestrzeni (grupki) są dość zróżnicowane, mamy tu cały wachlarz układów socjometrycznych, które uczniowie trafnie do-

określają. Niektóre przedstawiają jako trwałe i odgradzające się od reszty klasy, zamknięte:

*to są takie dwie psiapsioły [Ola, IV klasa technikum];*

*to jest taka paczka i oni tylko ze sobą trzymają [Natalia, V klasa, przełom marca/kwietnia].*

Jedne formują krąg (relacje bardziej równorzędne), inne struktury mają bardziej skomplikowane wzory społeczno-przestrzenne („kurczaczki wokół koguta”). Iga w przytoczonej wypowiedzi pokazuje proces budowania diady w triadzie:

*one [Maja i Natalia] były takie... kurczaczki wokół koguta, że Ala była najważniejsza, ona im zawsze coś przynosiła, ale potem się zaczęły kłócić, że ta chce być, albo ta, albo ta i w końcu się pokłóciły, zeżarły się [Iga, V klasa, przełom marca/kwietnia].*

Podgrupy te czasami zajmują określone obszary, które można uznać za stałe terytoria. Są to obszary użytkowane przez te mikrospołeczności, doświadczane jako własne, o wydzielonych granicach. Niektóre, nieliczne, podgrupy zajmują obszar wyraźnie izolowany przestrzennie lub posiadający cechy przestrzennego wydzielenia. Ania, której przyjaźń z Weroniką „się skończyła”, zwraca uwagę na stałe „miejsca siedzenia” i specyficzne przestrzenne zachowania wskazujące na „obgadywanie” (przekazywanie sekretów). Oznaki zewnętrzne świadczą w jej przekonaniu o tym, że powierzone wcześniej tajemnice są przedmiotem analizy i oceny w obcym kręgu. Czuje krytyczne spojrzenia, słyszy przyciszone rozmowy, ale nie ma dostępu do dokonywanych ocen. Przechodzenie obok skupiska, które chroni swoją prywatność, jest dla niej dyskomfortem.

*Mam czasami wrażenie, że jak przechodzę na przerwie koło Weroniki i jej koleżanek, bo one zazwyczaj siedzą w tym samym miejscu na każdej przerwie, to chyba mnie obgadują. Bardzo nie lubię tamtędy przechodzić, bo właśnie mam takie głupie wrażenie. Nie wiem czemu, ale czasem przechodzi mi przez myśl, że Weronika naopowiadała im wszystkie moje sekrety i one to komentują i rozmawiają o tym. Choć to nie były jakieś niewiadomo jakie sekrety, tylko takie rzeczy, o których mówią dziewczyny w naszym wieku, czyli wiadomo – rozmowy o chłopakach, koleżankach, kolegach i tak dalej [Ania, 14 lat, III klasa gimnazjum].*

Należy zwrócić uwagę na wysoki stopień segmentacji, fragmentacji społeczności w „opowieściach o naszej klasie”. Ukazują obraz społeczności pokawałkowanej. Z opisów wynika, że składają się one z wielu podgrup tworzących segmenty o niewielkiej liczbie połączeń z resztą członków społeczności i skupionych wokół niewielkiej liczby aktorów o wysokim stopniu centralności. Relacje mają charakter grupowy, choć nierzadko rozwijane są związki w diadach.

W opisach przekształcenia (transformacji) relacji zbliżenie/oddalenie na ogół nie następuje stopniowo – ktoś jest w podgrupie lub nie. Natomiast jego członkostwo jest zróżnicowane – po sposobie „trzymania się razem” uczniowie rekonstruują „stopnie” integracji społecznej. Mają one dla nich swój wymiar widoczny dla obserwatorów w postaci mobilności przestrzennej (trzymania się razem) i intensywności (częstości i ilości czasu).

„Odskokczyć” od podgrupy oznacza tu czasowe odejście. Ma ono również przestrzenny aspekt. Brak wspólnej płaszczyzny interakcji był przedstawiony jako powód „odskoczenia”, które wyszło na dobre, bo zaowocowało wejściem w nowy układ. Amelia zwraca też uwagę na to, jak ważne jest spoiwo (wspólny temat):

*Kornelia, tak jak mówiłam, taka dziwna dla mnie też. Tajemnicza osoba, która ma plany, ja nie wiem... nie mogę jej poznać, nie wiem co zamierza, czy ma jakieś... czy mnie lubi, czy nie i dlatego jej tak nie ufam, nie mam do niej takiego dużego zaufania, jak do reszty znajomych, czy grupy sympatii, czy do Olgi. No nie wiem... nie znam jej tak za bardzo, chociaż byliśmy... jak miałyśmy wspólny temat, to rzeczywiście fajnie było z nią porozmawiać albo coś, lecz gdy temat nam się znudził, to tak sobie, to **odskoczyliśmy** i tak trudno nam było się zaprzyjaźnić, ale nie żałuję tego bo... ym... potem tak na przykład, **jak od siebie odskoczyliśmy**, to poznałam Olę i tak właśnie... i tak do dzisiaj [Amelia, V klasa].*

Stałość konstelacji kręgów w opisach uczniów odnosi się też do przerwy. Doskonale ilustruje to opis przerwy w klasie Mikołaja. Każda z podgrup ma swoje miejsca, ale też swój własny sposób izolowania się określający dostępność dla osób z zewnątrz. Grupki w opisach uczniów są bardzo zwarte przestrzennie, oddalone od siebie lub nie mające wyraźnie zaznaczonych granic.

*(Okej, a kto z kim spędza przerwy i w jaki sposób?) Ja spędzam przerwy koło klasy, na korytarzu najczęściej, grając na telefonie i na ławce siedząc. (A z chłopakami spędzasz wtedy ten czas jakoś?) No tak, właśnie z nimi. (I co wtedy robisz?) Gram na telefonie, no oni tam coś gadają, ale też grają najczęściej na telefonie. (A gracie jakoś online, razem czy osobno po prostu?) Tak, razem. Kuba, Fabian, Michał – to tam biegają sobie, nie wiadomo nawet co robią. Natalia, Maja – to tak sobie chodzą, od początku szkoły do końca i gadają o czymś. Olga, Amelia i Iga to tak sobie po prostu chyba chodzą i gadają. Antosia i Marta to tak chodzą od klasy do klasy i gadają. A Dominika, Hania – to siedzą pod klasą i nie odzywają się [Mikołaj, 11 lat, V klasa].*

Mikołaj opisuje, jak siada w podgrupie i gra na telefonie. Ma poczucie, że spędza czas w podgrupie kolegów, że przynależy do niej. Fabian zwraca uwagę, że na poziomie fizycznego dystansu udział Mikołaja sugeruje, że mamy pełne członkostwo, co nie jest według niego zgodne z prawdą. Można być blisko (iść/siedzieć koło kogoś), a nie być razem. Można „udawać” przynależność używając środków w postaci odległości.

*Mikołaj się przyczepi właśnie jakby do jednej osoby. Widzi, że idą dwie osoby i gadają, to Mikołaj **idzie koło nich i tylko udaje nagle, że jest ich kolegami**, a oni nie zwracają na niego uwagi i sobie idą, (...) no nikt go za bardzo nie lubi w tej klasie [Fabian, V klasa].*

Warto na koniec zwrócić uwagę, że **uporządkowanie przestrzenne struktur oddaje gradację dystansów**.

*[wskazuje podgrupę] **najbardziej odsunięte** od wszystkich [Arek, III klasa gimnazjum];*

*[Ela] jest **całkowicie oddzielona** od całej naszej klasy [Michał, III klasa gimnazjum, miejscowość wiejska];*

*Trochę dalej wzięłam ich umieściłam od nas, bo mam złe wspomnienia, jak byli koło nas [Magda, VI klasa, mała miejscowość podmiejska pod Warszawą].*

Osoby, które z nikim nie utrzymują kontaktu, są najdalej, są przedstawiane jako będące w klasie, ale poza społecznością („obok”, „na uboczu”, „na skraju”). Są



postrzegane jako formalni członkowie („tylko są”). Symbolicznie na schematach umieszczane na peryferiach klasy jako całości, a niekiedy poza obrębem (zob. rys. 2, 3, 4).

*No to tak na krawędzi [kartki] tutaj samego narysowałam tego Michała. Wagaruje, więc raczej się bliżej z nikim nie trzyma. Tutaj zaznaczyłam na środku mnie i Julkę, no i obok nas Magdę i Asię. A jesteśmy na środku, bo chyba nas raczej wszyscy lubią. (...) Na początku jest Ola i Kasia. To takie klasowe prymusy [są okej] (...) Tutaj za nimi a przede mną i moimi dziewczynami jest Wiktoria, Daria i Patrycja. Śmieję się, że to klasowe modelki [generalnie są okej] (...) Dobra, to teraz chłopaki. Tutaj najbliższej dziewczyn jest Antek i Julek (...). Jak przychodzą do szkoły, to zawsze się witają i często zagadują, jak są w pobliżu tego naszego grona. Z Antkiem i Julkiem zaprzyjaźnili się Kajtek i Szymon, dlatego narysowałam ich tak lekko za nimi [Natalia, III klasa gimnazjum, skład klasy: 12 dziewczyn, 11 chłopaków].*

Przestrzenna odległość nie tylko oddaje dystanse międzygrupowe. Ci bliżej wchodzą ze sobą w interakcje. Dystans ma wymiar komunikacyjny (witanie się, zagadywanie, gdy się przechodzi obok). Ci najdalej są oddzieleni nie tylko na poziomie przynależności, co kontaktu.

*[ja i Dominik] Naokoło nas są dziewczyny [wymienia]. W sumie trzymamy się z dziewczynami, bo są okej (...). Trochę dalej jest Mateusz i Kamil [są spoko]. [Paweł i Damian] Oni są tak na skraju, bo w sumie są w klasie, ale tylko tyle [Patryk, II klasa gimnazjum].*

Przestrzenne rozmieszczenie podgrup w bardzo nielicznych opisach oddaje też obraz uporządkowania struktur według kryterium pozycji w hierarchii. „Ważniacy” i „prestizowi” liderzy struktur uważanych za „lepsze” umiejscowieni są w centrum społeczności. Relacje społeczne między podgrupami odzwierciedlają stosunki podrzędności, równorzędności lub nadrzędności. Uczniowie opisują pozycję poszczególnych mikrospołeczności w całości systemu społecznego klasy:

*Zacznę (yyyy) od mojej paczki, z którą się trzymam. (...) Poza tym jeszcze jest paczka ludzi, którzy w ogóle są dziwni, palą na przerwach, są mało pilni i jakoś nie mam z nimi zbyt dużego kontaktu. Będą wobec tego innym kolorem narysowani, będą grupą niebieską. (...) I oni są tak trochę na uboczu (śmiech). (...) (westchnięcie) Poza tym jeszcze jest taka grupa kujonów (eeee), taka grupa szarych myszek. (...) Jeszcze są takie, taka Ania i Agnieszka, one się we dwie trzymają i też w sumie są takie szare. I jeszcze Damian taki cichy i spokojny. No dobra, chyba wszyscy. (...) Jak widzisz, podzieliłam wszystkich na takie grupki kolorystyczne. Nasza grupka jest najważniejsza, dlatego jest narysowana tym samym kolorem co koło (śmiech) i tak naprawdę my jesteśmy najfajniejszą grupką (śmiech) w tej klasie. No a umiejscowiłam tak, no ze względu na trzymanie się ze sobą w grupach (...) Myślę, że nasza paczka cieszy się dużą renomą, dobrą pozycją, ludzie nas lubią [Ada, III klasa gimnazjum; skład klasy: 27 uczniów; duże gimnazjum].*

*Na środku koła znajduje się oczywiście 'klasowa elita' – ci, co w niektórych aspektach uważają się za lepszych, a przynajmniej takie jest moje obecne odczucie. Oddalając się od środka – 'fajność' spada, ale różnice nie są wielkie. Są też osoby, które nie przynależą do żadnej grupki ze względu na to, że są często nieobecne. Najniżej są Kasia i Ada, które są raczej ciche i najrzadziej odzywają się w szkole [Olga, I klasa liceum, skład klasy: 30 uczniów; staż w klasie: 5 miesięcy].*

Popularność, fajność „widać”. Odczytują ją badani uczniowie po tym, że ich członkowie są głośni, dużo mówią o sobie wszystkim wkoło, ale mają też większe niż inni obycie towarzyskie, gdyż potrafią zabawić innych, zająć ich uwagę.

Uczniowie również zaznaczają klanowy i hermetyczny charakter elitarnych podgrup skupiających osoby popularne, uważane za lepsze od innych. Ich prestiż związany jest z poważaniem społecznym, szacunkiem, estymą, statusem społecznym. Są one nie tylko wydzielone, ale przedstawiane jako izolujące się, zamknięte, nie dla każdego dostępne. Nie ma tu rywalizacji podgrup ze sobą o prestiż. Zamiast rywalizacji jest dystansowanie się i antypatia. Badani też często akcentują oddalenie swojej podgrupy od grup zajmujących najgorszą pozycję w całej strukturze klasy.

Umiejscowienie podgrup na skali „lepsze–gorsze” wiąże się z dystansem, który wyraża się również oceną. Uczniowie silnie akcentują różnice pomiędzy podgrupami a resztą członków klasy, zwłaszcza z tymi usytuowanymi najdalej, wyróżniającymi się negatywnie. Wymaga to odrębnych badań, ale faworyzowanie własnej grupy odzwierciedlone jest w sposobie wartościowania jej członków i opisie stosunków panujących pomiędzy nimi.

Należy podkreślić, że uczniowie niewątpliwie dużo uwagi poświęcają na analizę poziomu komunikacji wewnątrz wspólnoty. Z dotychczasowych ustaleń wynika, że stosowane przez badanych kryterium uczestnictwa we wspólnych działaniach ukazuje wielość obszarów życia społecznego (działania towarzyskie, kooperacje czasowe zadaniowe). Podstawowy sposób przedstawiania społeczności klasy w narracjach uczniów ukazuje ich jako członków stałych podgrup. Każdy jest identyfikowany jako członek mikrowspólnoty (podgrupy). Większość członków klasy posiada krąg najbliższych osób. W opisach te najbliższe kręgi, w obrębie których funkcjonują członkowie społeczności, są szerokie lub wąskie, zamknięte lub otwarte, trwałe lub bardziej zmienne. Jedni członkowie więcej koncentrują się na spędzaniu czasu w enklawach, inni – kosmopolici mają szerokie sieci relacji wewnątrz wspólnoty, choć nie muszą być przyjacielskie, mogą pozostawać na poziomie wymiany towarzyskiej i rzeczowej. Dla jednych intensywne życie wspólnotowe odnosi się do wąskich zamkniętych kręgów (przyjacielsko-towarzyskich), w obrębie których funkcjonują („wszystko [robią] razem”). Inni budują relacje w obszarach życia zbiorowego („można się dołączyć do kogoś”, „czasami się ktoś do nas dołącza”).

Warto to zaznaczyć – tu przyjaźń „każdego z każdym” nie występuje. Jako naturalną, typową i powszechną rzecz przyjmuje się wybiórcze obdarzanie sympatią i przyjaźnią wybranych członków klasy. Przy czym, jak mówią uczniowie, „relacje są na różnym poziomie”, nie można bowiem przyjaźnić się ze wszystkimi. Jedna z respondentek podkreśla, że czuje w klasie więź „po części ze wszystkimi, ale grubszą, cieńszą, no to zależy” (Kornelia, V klasa). Większość podkreśla jednak, że zawęża swoje kontakty do niewielkiej części społeczności. Będzie ten wątek rozwijany szeroko w kolejnym podrozdziale (3.1.2).

*Hmmm... wydaje mi się, że jest okej, nie wszyscy się przyjaźnimy ze sobą, ale raczej nie ma między nami jakichś większych spięć. Jeżeli chodzi o mnie, to ja do nich nic nie mam. Jak wiadomo, niektórych się lubi bardziej, niektórych mniej..., chyba jak wszędzie [Agata, 15 lat, koniec III klasy gimnazjum].*

### Wspólnoty „śmiania się” – o lubieniu (bliskości) na odległość

W rozważaniach nad dystansem warto pokazać szczególny rodzaj interakcji, która w przestrzennym znaczeniu może się odbywać w pewnej odległości. Dystans emocjonalny i komunikacyjny zaś wskazuje na bliskość.

To zróżnicowanie sympatii i odległości jest czasami bardzo subiektywne i zawsze interpersonalne. Można jednak „lubić na odległość”. Można nie mieć kontaktu i nie zamierzać mieć („nie zamierzam mieć” [kontaktu], „nie chcę”; „nie to, że mam do niego jakiś uraz czy coś, tylko po prostu nie odczuwam takiej potrzeby” – mówi Iza). Przedstawiony w dalszej części przykład pokazuje też, że są w społeczności osoby „strasznie fajne”, „spoko” i takie, wobec których czuje się dystans, a nawet mimo upływu czasu on nie przemija. Można być nielubianym, ale istotne jest posiadanie swojej podgrupy. Istotne jest też, czy da się z tym kimś porozmawiać, a nie czy się rozmawia.

*Grupa, to będzie Tomek, Przemek, Kuba, Czarek, no i Nikoś. No i ogólnie wzięłam ich razem. (...) tutaj praktycznie ja ich pogrupowałam, dlatego, że tu są osoby, które się najbardziej ze sobą trzymają.*

*Yyy Tomek. Z Tomkiem miałam ciężko na początku w sumie. Mieliśmy dziwny kontakt, w zasadzie nie mieliśmy kontaktu. (...) Yy Tomek chyba w tej grupie zazwyczaj najczęściej siedzi z Przemkiem. Ten jest w ogóle strasznie, strasznie pozytywny, taki świr, że nie mogę. Yy ale strasznie lubię w nim to, że on jest sympatyczny. On, kurde jak to powiedzieć... Od początku nie miałam akcji takiej jak, no przyszedłam nowa do tej klasy, tak. I w pierwszej klasie nie było takiej akcji, że nie było czegoś takiego, że z **Tomkiem było takie, na przykład w sumie nawet cześć sobie mówiliśmy, nic za bardzo. Jak była akcja, że ktoś coś chciał, no to tak, oczywiście, ale yy nie było czegoś takiego, że można było sobie z nim robić od razu jaja i tak dalej. Znaczy ja czułam taki dystans jakby. Coś takiego. No jakiś respekt był między nami. No a Przemek jest ogólnie takim świrem, takim wariatem, naprawdę, on po prostu z każdym się zna, z każdym tak się brechta. Czasami przegina, no ale potrafi się też ogarnąć. Ii spać d.. i w ogóle. Nie, jest naprawdę, po prostu jest takim agentem, nie mogę.***

*Yy kolejny z paczki to jest Kuba. Kuba (śmiech) (...) **Ja nie mam z nim aż takiego kontaktu i w sumie nie zamierzam mieć.** Może to jest kwestia taka, że **nie chcę.** Nie to, że mam do niego jakiś uraz czy coś, tylko po prostu **nie odczuwam takiej potrzeby.***

*Kolejny to jest Czarek. W sumie z Czarka wszyscy się nabijają, bo to jest taka trochę sierota życiowa. Yy Czarek. Co ja mogę powiedzieć o Czarku? Kurde, on w ogóle nie ogarnia. Taki cwaniaczek trochę, ale trochę w sumie frajer i debil. (śmiech). Znaczy nie, no śmieszny też, oni w ogóle wszyscy są strasznie zabawni. No, **ale jakiegoś super extra kontaktu też z nim nie mam** (...).*

*Ostatni to Nikoś. Nikoś, boże dupeczka (śmiech). Nie, ogólnie strasznie fajny. Nikoś też jest taki, że da się z nim, yy znaczy no kurczę taka yy... Ogólnie z nim **nie rozmawiam**, tak, bo ja tam się trzymam swoich dziewczyn i tak dalej, **ale da się z nim porozmawiać.** I oni wszyscy się razem trzymają, no **dobre świry z nich**, to yy nie mogę znaleźć innego (śmiech) synonimu. (Innego określenia na grupę, tak, niż świry?) Tak. To są naprawdę, **tacy wariaci, że ojeju.** Yy Nikoś. No Nikoś, ogólnie też jest strasznie fajny, sympatyczny i jeju, no nie mogę. Yy. (Ale mówisz, że nie rozmawiasz z nim za dużo, tak?) Yy nie. Bo często to jest po prostu kwestia tego, że **ja się trzymam ze swoją grupką, a oni ze swoją.** Znaczy ja, yy ja ogólnie mam coś takiego, że ja pomimo tego, że wiem o tym, że ktoś jest fajny, tak, to **ja nie muszę się z nim trzymać.** Na tej zasadzie. **Ze ja lubię bardzo wiele osób na odległość.** O coś takiego. (Acha, ok.) I z Nikosiem też coś tam parę razy, parę razy, boże, co ja gadam, przecież to już jest półtora roku. Już nieraz się tak zdarzyło, że yy żartowaliśmy i tak dalej, były jakieś jaja, **ale tak ogólnie, żeby się z nim tak jakoś trzymała, no to nie. On tam raczej ze swoimi.** (Nie macie prywatnych kontaktów, ale w szkole w porządku, tak?) Ok, tak. Całkowicie! [Iza, II klasa liceum; skład klasy: 33 osoby].*

Iza zaznacza, że lubi całą podgrupę (paczkę chłopaków) na odległość, podkreślając pewną odrębność obu mikrowspólnot: „ja się trzymam ze swoją grupką, a oni ze swoją”, „ja nie muszę się z nim trzymać”. Wyjaśnia też, że swojskość odnosi do przynależności (Nikoś „trzyma się tam raczej ze swoimi”), a sympatię można czuć bez trzymania się razem. Przykład ten wprowadza pytania o to, czym jest w istocie owo „nie mam z nim kontaktu”, co to znaczy kilka razy w ciągu półtora roku zamienić z kimś kilka słów. Wydaje się, że w tym wypadku dotyczy ono braku rozmów, a śmiech to inny rodzaj interakcji. Lubienie buduje się tu nie w czasie rozmów, tylko we wspólnotach żartu. Jest to zachowanie uświadamiane przez Izę – jej czasowe członkostwo w podgrupach „brechtających się”, choć nie łączy ona tego ze stałą wspólnotowością („trzymaniem się razem”). Dystans, jaki odczuwała, szczególnie będąc nowym członkiem w zespole klasowym, polegał na tym, że nie można było razem pośmiać się.

W tej opowieści śmieszność członków podgrupy wyraźnie skraca dystans („dobre świry”, „tacy wariaci, że ojejku”, śmieszni, strasznie zabawni), zwłaszcza Przemek jest fajny, „z każdym tak się brechta”. Tym samym ukazuje, że można zmniejszyć dystans na forum społeczności, co ma związek z fajnością rozumianą jako bycie „pozytywnym świrem”. Z wypowiedzi Izy, ale też innych uczniów, wynika, że zachowanie w roli błazna klasowego zmniejsza dystans społeczny. Interakcje nie są tu indywidualne, tylko zbiorowe. Kiedy ktoś błaznuje, śmieją się wszyscy. Ci śmieszni zarządzają dystansem w ten sposób, że pozwalają społeczności na reagowanie na swoje zachowania, ale też podtrzymują go, żartując kolejny raz. Zachowanie jest środkiem „używanym” dla zachowania bliskości i jej modyfikowania.

*[Wojtek] Jest bardzo śmieszny. Właśnie on jest znany z tego, że ma głupie żarty i zawsze ich używa. On nie może powiedzieć czegoś na poważnie, tylko zawsze gada jakieś te swoje głupoty, często nawet w nieodpowiednim momencie. To znaczy one są śmieszne, tylko on na przykład je gada po cichu wtedy, gdy na przykład jest lekcja i trzeba dobrze się zachowywać, a on po cichu rozśmiesza resztę klasy [Kasia, II klasa gimnazjum].*

### 3.1.2. Strefa braku kontaktu społecznego: dystanse emocjonalne i fizyczne

Zebrany materiał ukazuje rodzaje dystansu, którego miarą jest bliskość: może on być mały, większy itd. Przy czym nawet ten najkrótszy, którego prawie nie ma, też jest dystansem. Nawet w przypadku najbliższej koleżanki też istnieje pewien dystans, lecz może się nie ujawnić. Dane empiryczne wskazują również, że uczniowie często mieszają dystans w znaczeniu „odległość” z dystansem, który określa „znaczenie naszej relacji”. Pierwszy rodzaj dotyczy bliskości fizycznej oraz zarządzania dystansem – gdy mówią o odległościach lub próbach działania, intencjach. Drugi – kiedy wyrażają emocjonalne zdystansowanie, czy szerzej ujmując – nastawienia emocjonalno-ewaluatywne. Jeśli uwzględnimy dystans emocjonalny i fizyczny oraz spróbujemy te dwa rodzaje dystansu połączyć, znajdziemy wyjaśnienie, dlaczego



styczności i interakcji<sup>97</sup>. Kiedy zaś uczeń mówi: „jej nie lubię”, to świadczy o zmniejszonym dystansie fizycznym. Ma on tyle informacji o danej osobie, że może jej nie lubić. To są odrębne postaci dystansu i relacji. W konceptualizacjach uczniów, prawdopodobnie ze względu na współobecność, skrajny dystans odnosi się bardziej do braku kontaktu niż do braku sympatii. Wróg na skali dystansu jest bliżej niż inny i obcy.

Przyglądanie się temu, jak uczniowie zaznaczają skrajny dystans, prowadzi do refleksji na temat zróżnicowania obcości. Już wcześniej wyłoniły się **strefy kontaktu i braku kontaktu społecznego**, jednak ten problem wydaje się na tyle interesujący, że warto się mu bliżej przyjrzeć. Uwidacznia się to podczas charakteryzowania dystansu z perspektywy relacji społecznych indywidualnych: ja-on; on-ja; on-on, ale też na poziomie międzygrupowym: my-oni, my-on, My-on. Istnieją również opisy odnoszące się do braku interakcji w relacjach indywidualno-grupowych: ja-oni; on-My.

Uczniowie wyróżniają trzy podstawowe formy kontaktu<sup>98</sup>, co odpowiada parametrowi spójności sieci interakcji. W ich języku nazywa się to:

- „mamy kontakt” – „gadamy ze sobą”;
- „rzadko gadamy”, „nie utrzymuję większych kontaktów”, „czasami rozmawiam, ale tak nie za bardzo” – kontakty incydentalne, ograniczone do niezbędnego minimum;
- „nie mamy kontaktu” – „nie rozmawiamy ze sobą”.

<sup>97</sup> Jeśli zastanawiamy się nad tym, skąd uczniowie czerpią wiedzę o członkach swojej społeczności, z jakich informacji korzystają do skonstruowania tej wiedzy, jakie oznaki zachowania innych są dla nich podstawą dokonanych interpretacji, to wydaje się ważne zwrócenie uwagi na zjawisko, które potocznie określamy jako „zainteresowanie”, czy nawet „wścibstwo”, odzwierciedlające pewien poziom ciekawości, który decyduje o wnikliwości i pogłębianiu wiedzy przez uczniów. Mają oni do dyspozycji obserwacje uczestniczące (których podstawą są obserwowane w klasie interakcje) oraz dane pośrednie w postaci wyrażanych w społeczności opinii, przekazywanych najczęściej przez nieformalne kanały komunikacyjne; są to dane werbalne (plotka, osądy, relacje zdarzeń), gdzie wiedza o członkach społeczności jest już sformułowana w postaci uzgodnionych interpretacji. Obecność obiektu w polu uwagi nie decyduje o zaangażowaniu w postrzeganie czy zbieranie informacji. Uczniowie wyraźnie zaznaczają, że osób wyalienowanych (dziwnych) nie chcieli poznać, „nie starali się nawet poznać”. Manifestują swój brak zainteresowania i posiadanie bardzo szczątkowej wiedzy. Jeśli z kolei nie lubią kogoś, mamy wręcz bogate szczegóły wyglądu, całe zasłyszane dialogi, opisy zdarzeń, które świadczą o uważnej obserwacji. Obserwator może być zaangażowany w śledzenie interakcji lub wycofany.

Golka (2010, s. 180 i nast.) opisując postawy wobec obcych, wyraźnie odróżnia tolerancję od zaciekawienia. Pierwsza postawa jest niższym szczeblem kontaktu, gdyż zawiera element bierności wobec innego. Nie musi zakładać zrozumienia i otwartości, choć cechuje ją przynajmniej neutralna akceptacja, brak zwalczania. Fakt poznania, zaciekawienie, próba zrozumienia, wyrażają się tym, że interesujemy się, jakie wartości inny/obcy wyznaje i co reprezentuje. „Wola zrozumienia” pozwala uczynić pierwszy krok w kierunku bliższego poznania innych/obcych (tamże, s. 180).

<sup>98</sup> Kontakt społeczny jest definiowany przez uczniów jako coś więcej niż działanie społeczne o charakterze jednorazowym, przelotnym. Badani widzą to raczej jako sekwencję wzajemnie zorientowanych działań partnerów, którzy modyfikują swoje działania w zależności od działań partnera, co bliższe jest pojęciu interakcji społecznych (Sztompka 2009, s. 6). W samym opisie nie ma wyróżnionych elementów sekwencji: inicjacja/odpowiedź/informacja zwrotna. Jednak zwracają oni uwagę na to, że działania są wzajemnie orientowane, nawet gdy nie występuje ich trwałość.

Udział w życiu społeczności jest zatem definiowany poprzez identyfikację społecznej bliskości, której przejawem jest częstotliwość i intensywność kontaktów. Kategoryzacje uczniów oparte są na kryterium utrzymywania kontaktu i wyraźnie dzielą społeczność na tych: pozostających w interakcji vs nie pozostających w interakcji. Istotny jest jednak też dystans emocjonalny, gdyż zarówno relacja społeczna określana słowami „mamy kontakt”, jak i „nie mamy kontaktu” (lub kontakt minimalny) może mieć swoją wersję negatywną, gdy stosunek nacechowany jest niechęcią (nie rozmawiamy) czy wrogością („klócimy się”). Uczniowie wiążą pojęcie „kontaktu” z możliwością porozumienia i wyraźnie oddzielają jego antagonistyczną wersję od zgodnego współdziałania.

Dychotomiczny podział na swoich i obcych wynika przede wszystkim z tego właśnie podstawowego rozróżnienia. Na podstawie tego kryterium wyłaniają się: strefa harmonijnych interakcji, izolowania, konfliktu (rys. 4a, 4b). Nazwaliśmy je tutaj dla pewnego uproszczenia i uporządkowania: kooperacja, brak kontaktu i walka/obrona. W strefie interakcji dochodzi jeszcze do wydzielenia podstref (interakcji przyjacielsko-towarzyskich oraz kooperacji okazjonalnych i zaangażowania w sprawy społeczności), których kryterium podziału jest intensywność kontaktów (na skali od dużej intensywności przez umiarkowaną do niewielkiej) i ich jakości<sup>99</sup>.

Bardzo wyraźnie w „opowieściach o naszej klasie” akcentowana była **intensywność interakcji** jako główny wskaźnik rodzaju relacji i jej gradacja: częste lub rzadkie wspólne działanie aż do formy izolacji społecznej – braku lub ograniczenia kontaktów interpersonalnych, sprowadzające społeczne relacje do niezbędnego minimum. Przy czym przypomnieć należy, o czym wcześniej była już mowa, że w strefie braku kontaktu (izolowania) mogą znaleźć się podgrupy oraz poszczególni członkowie klasy. Kategoria intensywności oddaje szacowaną przez uczniów spójność odpowiadającą sile powiązań pomiędzy aktorami społecznymi, co w języku uczniów nazywane jest: „dobrze nam się gada” lub „często gadamy”.

Uczniowie opisują nie tylko swoje relacje. Dokonują głębokiej diagnozy nieformalnych relacji w obrębie społeczności. Jakość relacji między członkami wyodrębnionych podgrup oceniana jest przez opisujących przy użyciu wielu określeń oddających znaczne zróżnicowanie rodzajów relacji. Istotne w tym miejscu jest to, jakie kryteria służą uczniom do scharakteryzowania tych relacji. Innymi słowy – po

---

<sup>99</sup> Opis jakości relacji społecznych dotyczy określenia charakteru interakcji. Główne kryteria jakościowe: dwustronność wymiany (wzajemność), treść wymiany (wielość płaszczyzn, zależności), częstotliwość interakcji, zaangażowanie aktorów (aktywność, pasywna postawa), siła więzi, zaufanie, spoiwo (podzielane zainteresowania i pasje, podzielane wartości), specyficzna atmosfera harmonii i zadowolenia (charakter wzajemnych stosunków między jej członkami i ogólny klimat towarzyszący współżyciu członków), podobieństwo, homogeniczność, jednolity skład społeczno-kulturowy kręgów społecznych (członkami kręgów towarzyskich są osoby o podobnych charakterystykach społeczno-demograficznych). Istotny jest też poziom porozumienia (umożliwiający realizowanie swoich potrzeb przez członków podgrupy).

jakich zachowaniach, jako obserwatorzy, odczytują oni poczucie bliskości bądź obcości pomiędzy członkami klasy. Wydaje się, że kluczowa jest tu intensywność komunikacji i specyficzna towarzysząca jej atmosfera (jest miło).

Z opisów również wyraźnie wynika, że społeczności mają członków będących na jej peryferiach, którzy są **poza siecią społecznego zaangażowania** (rys. 3b, 4a, 4b). Są to osoby nie należące do żadnych podgrup, nie mające ścisłego miejsca w podsystemach społeczności<sup>100</sup>. Oderwani (osoby wyalienowane) – to ci, których sieci relacji są w społeczności bardzo ograniczone. Nie muszą być zagrożeni wykluczeniem. Nieliczne z tych osób realizują swoje potrzeby kreowania sieci relacji w strukturach pozaklasowych. Mimo, że najczęściej są uznawani za część społeczności, znajdują się poza interakcjami społecznymi.

*(Jesteś związana z tą grupą? Czy czujesz więź ze wszystkimi w klasie?) Ymm... yy... nie. Na przykład z Olkiem nie czuję, z nim praktycznie nie rozmawiam. Ale nie jest tak, że ja go nie lubię, tylko po prostu jakoś tak wyszło, nie rozmawiamy ze sobą. (A z pozostałymi osobami?) Ymm... tak, choć z niektórymi osobami rozmawiam sporadycznie [Olga, V klasa; przełom marca/kwietnia].*

*[słaby kontakt z Olkiem]no za bardzo to nie mam o nim zdania, bo tak za bardzo to nie mam z nim nic do czynienia, oprócz tego, że jesteśmy w jednej klasie [Sylwia V klasa; mieszka na wsi; szkoła w mieście].*

Ci, którzy są poza siecią społecznego zaangażowania, jak już wcześniej było sygnalizowane, są najbardziej obcy z „obcych”. Nie jest to, patrząc z perspektywy uczniów, zbiór jednorodny. Nastawienie społeczności do nich oscyluje wokół postawy neutralnej bądź neutralnej z lekkim nastawieniem negatywnym. Tutaj właśnie afektywne nacechowanie (antagonizm, neutralność) jest głównym kryterium różnicującym.

Skrajnie dalecy (obcy) są:

- Obcy/obojętni – są to na ogół też obcy/nieznani;
- Obcy/nielubiani – obcy/znani.

*są osoby, które gdzieś tam obserwuję. Jestem w stanie stwierdzić, że to są osoby miłe lub niemile, ale jednak bliżej mnie z nimi nic nie łączy. W sumie gdyby ich nie było, to nie byłoby dla mnie żadnej widocznej różnicy [Matylda, II klasa liceum; miejscowość wielkowiejska].*

Uczniowie podkreślają incydentalne kontakty, głównie rzeczowe (np. wymiana pracy domowej, zadania zadane przez nauczycieli lub zbiórka pieniędzy). Jeśli dochodzi do rozmowy, to na tematy związane wyłącznie ze szkołą; nie sprawia ona także przyjemności. Zaznaczają przy tym swoją neutralność: „ja do nich nic nie mam”, a także brak dążenia do kontaktu z drugiej strony (to on nie szuka kontaktu), czy też negatywnych intencji („jakoś tak wyszło [nie rozmawiamy ze sobą]”). Relacje społeczne ograniczają się w tym wypadku do obserwacji, ale też nie zawsze

<sup>100</sup> W jednych klasach są to 1–2 osoby, w innych takich członków jest 3–5. W stosunku do liczebności klas (17–34) stanowią one drobną część społeczności.



są oni zauważani. Powtarza się opinia, że uczniowie niewiele o nich wiedzą, w klasie ich nie widać, trudno nawet powiedzieć, czy danego dnia są obecni. Rozpoznawanie ich z widzenia, przy braku wiedzy o nich, po kilku latach spędzonych w jednej klasie nie jest wcale zjawiskiem odosobnionym i sporadycznym. W wyjaśnieniach na temat dystansu wobec nich akcentowana jest akceptacja współdzielenia przestrzeni i przynależności formalnej do społeczności.

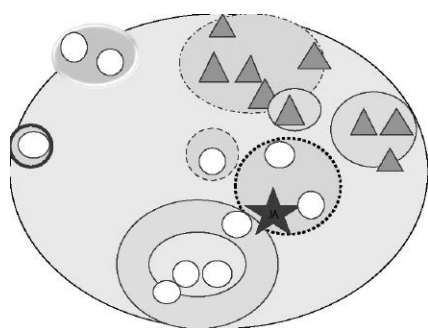
*z niektórymi tylko rozmawiam tak w sprawach międzyszkolnych, szkolnych [Marta, V klasa].*

*Yy... Kowalski. No on jest taki, no nawet nic nie mogę negatywnie, bo raczej z nim nie gadam. Yy Kowalski w ogóle jest yy dość duży. To jest taka, yy taka kulka trochę. Yy yy a w ogóle jego przezwiskiem, jego ksywą jest chudy. (...) Chłopaki, to wiadomo, że patrzą na niego różnie i tak dalej, a on właśnie nie. W ogóle tak, go tak nie interesuje, nie dlatego, że 'O, powiem sobie tak', tylko naprawdę widać, że on ma to gdzieś. W sumie nie wiem, co on tam robi, czy on sobie coś czyta założył, czy on sobie w coś gra, nie mam pojęcia co on robi w domu, czym on się interesuje i tak dalej, no bardzo mało na jego temat wiem. Ale tak pogadać z nim raczej nie przepadam. Tak kiedyś niby coś yy założył, że tam niby rozmawialiśmy, ale tak naprawdę, to nie rozumiemy się jakoś, tak. Mi to nie sprawia przyjemności ani jemu, więc, no tak jesteśmy, bo jesteśmy, ale..., yy chodzimy do jednej klasy, ale tak jakbyśmy się nie znali [Iza, III klasa gimnazjum, miejscowość wiejska].*

*Arek, taka cicha woda (...) bo yy tak ogólnie, to on, w klasie go nie widać, tak, ja czasami nie potrafię powiedzieć, czy on jest w tej klasie, w sensie tego dnia, czy jest w szkole, czy go nie ma [Irena, III klasa gimnazjum].*

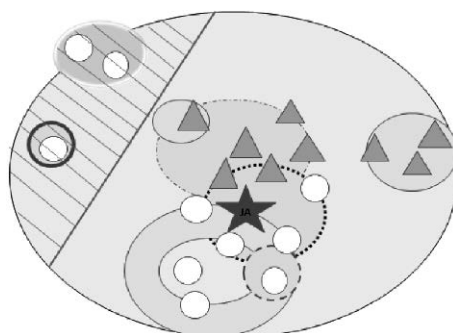
*Dwóch takich wyrzutek można powiedzieć, to jest Piotrek i Paweł. Z Pawłem co prawda ja się zadaję, zdarzało się, że się spotkaliśmy. (...) [z Piotrkim] Ciężko sobie było z nim pożartować. (...) [są odsunięci] Tak wyszło. Raczej nie dogadywali się z nikim i, no tak jak mówię, Paweł jeszcze ze mną, ale tak Piotrek nie szukał z nikim kontaktu. (...) I można powiedzieć, że lekko odrzuceni można powiedzieć, nie znaleźli sobie nikogo w towarzystwie w klasie, więc trzymają się razem [Paweł, III klasa liceum; wielkość klasy: 25 osób].*

Współdzielenie przestrzeni klasy szkolnej jako pewnego terytorium oznacza z perspektywy członka społeczności uczestnictwo w działaniach podejmowanych w szerszych kręgach społecznych, które nie ograniczają się do mikrowspólnot nieformalnych, do których uczniowie deklarują przynależność. Ale też, jak wynika z badań, nie są to relacje, jak pisze Andrzej Janowski (2002) „każdego z każdym”. Wspólnoty działania tworzone są z pewnej puli członków klasy, ale nie ze wszystkich. Mimo że konstelacje uczestników są czasami różne, bo mamy tu różny poziom stabilności kręgów, to w interakcjach współdziałania preferowane są tylko pewne osoby ze społeczności klasy: nie z każdym – „z niektórymi nie rozmawiam wcale”, jak mówią sami uczniowie. Jest zatem wyraźna granica obcości: uczestnictwa vs wykluczenia z uczestnictwa w interakcjach. Dystans strukturyzuje społeczność, jednak w tym wypadku dodatkowo odzwierciedla „strefę izolowania” (rys, 4a i 4b).



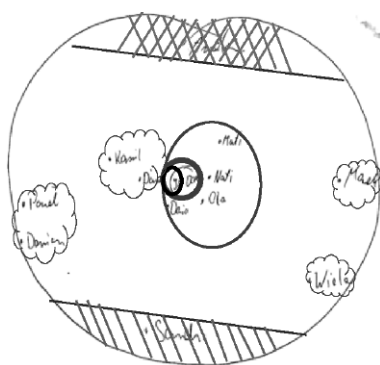
**Rys. 3a. Poziom integracji kręgów społecznych** – według stopnia dystansu międzygrupowego. Klasa I gimnazjum pod koniec roku szkolnego; miejscowość wielkowiejska; skład klasy: 20 uczniów (9 chłopców, 11 dziewczyn).

Nieuczestniczący (wycofani)



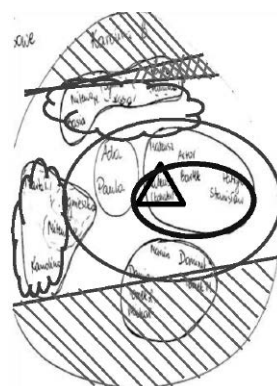
**Rys. 3b. Uczestnictwo członków klasy w doraźnych projektach, akcjach** – kręgi kooperacji czasowych. Klasa I gimnazjum pod koniec roku szkolnego; miejscowość wielkowiejska; skład klasy: 20 uczniów (9 chłopców, 11 dziewczyn).

**Rysunek 3. Dystanse międzygrupowe i strefy dystansu międzygrupowego w społeczności klasy szkolnej**



- Podgrupa oparcia (osoby najbliższe)
- Krąg towarzyski
- Strefa zainteresowania (pasywne kontakty)
- Strefa izolowania (brak kontaktu)
- Walka (konflikt)

**Rys. 4a. Strefy (kręgi) dystansu Mikołaja**



- } strefa harmonijnych kontaktów
- } strefa umiarkowanego dystansu
- } strefa skrajnego dystansu

**Rys. 4b. Strefy (kręgi) dystansu Mateusza**

**Rys. 4. Dystanse interpersonalne w społeczności klasy szkolnej. Strefy (kręgi) dystansu interpersonalnego** – „mój dystans” (badanego ucznia opisującego swoją klasę szkolną)

### 3.1.3. Strefy dystansu i ich indywidualny wymiar

Uczniowie strukturyzują społeczność, ale też przedstawiają swoje kontakty z innymi członkami społeczności. Zwraca uwagę indywidualistyczny rys, spersonalizowanie relacji społecznych/dystansów. Indywidualne relacje z członkami społeczności są zróżnicowane i nie obowiązują tu dystanse wyznaczone podziałem międzygrupowym („my”). Dobrą egzemplifikacją tego zjawiska jest cytowany przykład:

*Następna grupka to grupa chłopaków. To taka grupa chłopców, którzy trzymają się razem (...). no oni się trzymają całą swoją grupką. Ja też nie mogę za dużo o nich powiedzieć, bo oni się trzymają zawsze razem, więc ja nie mam z nimi jakiegось większego kontaktu. (...) Bardzo słabe kontakty mam z Damianem, Tomkiem i z Michałem. No i z nimi trzema jakoś nie rozmawiałem bardziej nigdy.*

*(...) [do tej grupy należy] Dominik, który ma ksywkę Spiderman, bo ma lekko wykrzywioną rękę. On jest strasznie taki brzydki i dziwny. Zawsze się robi czerwony, jak wszyscy zaczynają się z niego śmiać. Jest takim trochę pośmiewiskiem, ale tak naprawdę, to ja go poznałem lepiej, bo siedzę z nim na języku rosyjskim i tak go bardzo polubiłem, bo to jest bardzo miły chłopak, taki sympatyczny [Mateusz, II klasa gimnazjum, miejsce zamieszkania i położenie szkoły: duże miasto; staż członkostwa: 1,5 roku].*

Mateusz widzi Dominika, z którym rozmawia głównie na lekcjach rosyjskiego, jako kogoś, z kim można porozmawiać, kto jest fajny. Mówi:

*Mogę z nim przegadać bardzo dużo czasu (...). Jest naprawdę bardzo fajnie z nim, bo tak naprawdę jest bardzo sympatyczny. No jest bardzo brzydki i dziwny przez tą swoją rękę i nikt nie przepada za nim, ale go naprawdę lubię i trochę się czasem ze mnie niektórzy śmieją, że ja tak z nim gadam i mówię, że on jest fajny, no ale naprawdę go polubiłem, bo jest bardzo miły.*

Dominik należy do podgrupy chłopaków ze wsi, rolników, interesujących się rolnictwem i często rozmawiających między sobą w zamkniętym kręgu („o opryskach do jabłek, o maszynach rolniczych i sadowniczych”). Matusz widzi ich wspólne cechy w kontrze do swoich (oni się interesują rolnictwem i motoryzacją a „my” nie). Nie wartościuje (mówi „ten też rolnik”, czy „taki chłopak ze wsi”, „też ze wsi”, ale nie wydaje się to nacechowane negatywną oceną). Jednak wyraźnie odsuwa ich. Mateusz mówi, że ma „bardzo słabe kontakty”, „z nimi trzema nie rozmawiałem nigdy jakoś bardziej i nie mam tematów do rozmowy z nimi”. Podkreśla, że niewielką ma wiedzę o nich, bo nie spędza z nimi czasu. Zaznacza ich odrębność, wskazując na brak interakcji między podgrupami (my–oni).

Mateusz jakby „wyjmuje” Dominika z podgrupy. Nie wyjął go zupełnie; Dominik dalej należy do podgrupy ze wsi. Jednak czasowo jest z nim blisko, a czasowo daleko. A reszta tworzy podgrupę, która jest stale daleko. Reszta jest cały czas w dużym dystansie, tylko Dominik może się jakby „przesuwać” po tej linii dystansu (daleko–blisko).

To zarządzanie dystansem nie ma w tym wypadku charakteru podmiotowego. Chłopcy siedzą na lekcjach rosyjskiego razem, koło siebie (zbliżenie nastąpiło losowo). Ta narzucona z zewnątrz bliskość została zaakceptowana. Nie ma dążenia

do odsunięcia się. I ta fizyczna bliskość stała się źródłem sympatii, zażyłej relacji. Mateusz przysuwa się do Dominika na przerwach, a ponieważ ten spędza czas z dwoma kolegami, Mateusz dołącza do tej 3-osobowej pod–podgrupy, wydzielonej z podgrupy. Tym samym podgrupa „chłopaków ze wsi” zostaje zróżnicowana na tę część, z którymi Mateusz nie rozmawia wcale, bo mają „rolnicze tematy” i tych, z którymi czasem spędza czas i dogaduje się bardzo dobrze. Poza Dominikiem wszyscy są dla Mateusza obcy. Ale jedni według niego są mili i można z nimi pogadać (czasowo zmniejszać dystans, podchodząc do nich), a z drugimi się nie da pogadać (dystans przejawia się brakiem interakcji, jest stały, nie ma nawet momentów zbliżania się). Mateusz podkreśla, że polubił Dominika. Swoją relację do reszty podgrupy określa jako obojętną. Warto zaznaczyć, że Mateusz nie jest zainteresowany rozszerzaniem sieci kontaktów. Nie chce przyłączyć się do podgrupy Dominika i nie chce jego włączyć do swojej paczki. Zaznacza przelotny charakter interakcji. Czasowo jest z nim blisko (na rosyjskim i na niektórych przerwach). Przy czym Mateusz występuje tu jako „ja” a nie „my”. Jeśli dojdzie do interakcji, to zbliżenie (relacja: ja–oni, ja–Dominik) nie stanowi problemu (jest miło). Dokonywanie wyborów dotyczących partnerów interakcji jest selektywne i wybiórcze. Od pozostałych trzech kolegów się odsuwa, bo nie chce z nimi rozmawiać, a oni nie chcą rozmawiać z Mateuszem. Widzi ich jako mikrowspólnotę (mikrospołeczność) zamykającą się – izolującą się; uważa, że prowokują izolację społeczną oraz ograniczenie kontaktów interpersonalnych. Ta separacja ma w jego ocenie także wymiar przestrzenny. Stałość tego dystansu wyraża się tym, że chłopcy znajdują się poza „ścieżkami” przemieszczania się i przestrzennego skupienia Mateusza, nie tworzą wspólnoty działań nawet incydentalnie.

To pokazuje, że dystans jest „prywatny”, wolny od konieczności, oderwany od wspólnot „my”, oparty na możliwości wyrażania własnych upodobań, potrzeb, motywacji zaangażowania. Dodajmy, że oparty na preferencjach i wyborach osobistych pozwalających członkom tej społeczności czuć się społecznie upodmiotowionymi. Świadomy dobór osób do interakcji w tym wypadku opiera się na zainteresowaniach i stylu życia.

Mateusz akceptuje obecność tych ludzi, którzy są w tej samej przestrzeni. Nie ma tu nacisku na to, by uczniowie stanowili względnie jednorodną kulturowo społeczność. Choć z niektórymi z nich nie ma wspólnych płaszczyzn interakcji. Korzystanie ze wspólnej przestrzeni wielu różnych osób, o różnych potrzebach i przyzwyczajeniach jest pewną koniecznością. Dystans jest tu z przyczyn zewnętrznych zbyt bliski. Są tu też osoby, wobec których Mateusz nie wyraża wewnętrznej zgody na skrócenie dystansu, z którymi on nie chce być w tym zbyt bliskim dystansie. Ten dystans przestrzenny mu nie odpowiada i dlatego stara się go zwiększyć.

Podobne rozwarstwienie stref dystansu Mateusz opisuje w obrębie podgrupy „my”. Umieszcza siebie w podgrupie 5-osobowej, jednak jego relacje z członkami tej podgrupy nie są równorzędne. Bardzo wybiórczo z jednymi tworzy

mikrowspólnoty działań, z innymi nieco dystansuje się, oddala, czego przejawem jest mniejsza intensywność czasu spędzanego „razem”. Ta wewnętrzna gradacja relacji wewnątrz podgrupy wymaga podkreślenia (rys. 4b). Uczniowie stosują różne taktyki w celu zwiększenia dystansu w relacjach z bliskimi. I zawsze dzielą ich na tych bardziej i mniej bliskich. To potwierdza również, że dominującym wzorem dystansowania jest dystans w relacjach interpersonalnych, budowany i utrwalany w procesach interakcji typu person to person. Dystanse te są postrzegane przez badanych jako realizacja podmiotowości i dobrowolności. Relacje są opisywane jako osobiste a nie międzygrupowe. Są one interpersonalne, ale zawsze pomiędzy osobami przynależącymi do jakichś podgrup.

Podaliśmy tylko jeden przykład, ale inni uczniowie w podobny sposób dokonują podziału członków społeczności i konstruują wyraźną linię, za którą umieszczane są osoby obce, identyfikują bliższych i dalszych członków społeczności klasy szkolnej. Linia tego podziału nie zawsze pokrywa się z podziałem strukturalnym. Podziały międzygrupowe nie mają tu takiego znaczenia, nie zawsze są decydujące. Granice dystansu interpersonalnego potrafią przebiegać „przez podgrupy” (rys. 4b). Zwraca uwagę to, że strefa dystansu jest indywidualnie konstruowana. Nie muszą się w niej znaleźć całe podgrupy, mogą to być pojedynczy ich członkowie. Co więcej, niejednokrotnie w strefie dalszej znajdują się pojedynczy członkowie własnej podgrupy („my”), z którymi badani, jak twierdzą, nie potrafili „znaleźć wspólnego języka”.

Kolejna kwestia wymagająca podkreślenia, przy czym wielokrotnie była o tym mowa, to wyraźna gradacja stosunków danej osoby z członkami należącymi do społeczności klasy. Próby odtworzenia świata przedstawionego w opowieściach uczniów, zrekonstruowania ich zgodnie ze znaczeniem dla osób badanych, posługując się ich językiem, prowadzi do ukazania wielowymiarowej dynamicznej sieci powiązań społecznych według kontinuum stopnia bliskości w stosunkach społecznych, odzwierciedlającego zróżnicowanie tych relacji z członkami społeczności. Kolejność ta jest ściśle określona. Zbiór osób, z którymi łączą daną jednostkę relacje, formuje się w zorganizowane hierarchicznie grupy, tzw. strefy (rys. 4a, 4b). Struktura tych stref ujawnia pewien wewnętrzny podział, zróżnicowanie bliskości relacji wewnątrz stref, ze względu na dominujący rodzaj interakcji. Dystans odzwierciedla tu stopień bliskości i zażyłości w kontakcie społecznym. Strefy zorganizowane są hierarchicznie:

- 1) strefa dystansu bliskiego – dominują relacje wspólnotowe typu ekspresyjnego (spędzamy czas w szkole, niekiedy po szkole, odwiedzamy się w domach przy różnych okazjach; dzielimy się myślami, czasem prywatnymi sprawami);
- 2) strefa dystansu umiarkowanego – relacje towarzyskie oraz zrzeszeniowe typu instrumentalnego (czasem rozmawiamy, ale kontakty są bardziej powierzchowne; jeśli trzeba, to pomagamy sobie, w codziennym życiu szkolnym możemy liczyć na wzajemną pomoc);

3) strefa dystansu dalekiego – ograniczone kontakty (nie rozmawiamy prawie wcale; nie znam, nie chcę/nie planuję poznać).

Badani dokonują szczegółowych rozróżnień. Np. Amelia (V klasa) twierdzi, że czuje więź ze wszystkimi członkami klasy poza sześcioma osobami, które umieściła na schemacie klasy w dużym oddaleniu. Są to osoby, o których mówi, że są jej obojętne. Natomiast o pozostałych członkach klasy mówi: „albo się przyjaźnimy, albo po prostu kolegujemy, albo po prostu jesteśmy dobrymi znajomymi”.

Każda strefa ma swoje podstrefy. Uczniowie te różnice w umiejscowieniu kolegów na skali obcości doskonale wyjaśniają i bardzo precyzyjnie opisują drobne, ale dla nich znaczące, niuanse: np. w strefie bliskiego dystansu Igi są dwie osoby, z którymi ma bardzo dobre i zażyłe relacje i jest to „najbardziej zaufana grupa w klasie”, w tym: jedna z nich to „bliska koleżanka”, która jest „na granicy” bycia przyjaciółką a dobrą koleżanką. Maja (V klasa) zaś mówi: „Fabian taki pół na pół” [bliski], i jak dalej tłumaczy, „no dobry i taki słaby, dobry i no taki znajomy”.

Na koniec warto zaznaczyć, że wyróżnione strefy dystansu – mimo indywidualnych różnic w zakresie sieci budowanych relacji społecznych – ukazują kilka cech wspólnych dla uczniów, jeśli chodzi o wielkość. Strefa dystansu bliskiego, podobnie jak skrajnie dalekiego, jest najczęściej strefą najmniejszą. Największą grupę stanowią osoby, z którymi badani utrzymują kontakt, lecz nie są z nimi ani blisko, ani daleko. Osób, z którymi badani nie utrzymują żadnych relacji, na ogół jest stosunkowo niewiele. Zdarzają się pojedyncze osoby, gdy strefa dalekiego dystansu obejmuje połowę społeczności, jak u Ady. Ta kwestia różnych sposobów budowania indywidualnej sieci relacji wymaga odrębnej analizy. Tu warto jedynie zaznaczyć, że ten prosty schemat (stref dystansu) nie przebiega w jeden uniwersalny sposób. Dla przykładu można pokazać te indywidualne różnice na kilku przypadkach.

**Przykład 1. Klasa I gimnazjum liczy 21 członków. Relacje społeczne Ani w klasie ułożone są przez nią na skali dystansu:**

Strefa bliskiego dystansu Ani: obejmuje 3 osoby, które określa jako „bardzo dobre koleżanki”, „najważniejsze”, „bardzo ważne dla mnie osoby”, z którymi ma „dużo wspólnych tematów”, którym ufa, „można zwierzyć się”. Relacje są oparte na: odwzajemnionej sympatii, poczuciu wsparcia, częstych rozmowach, siedzeniu w ławce, sporadycznych spotkaniach poza szkołą: tak towarzysko i żeby się pouczyć;

Strefa umiarkowanego dystansu: Ania ma szeroki krąg osób, z którymi wchodzi w częste interakcje („mam z nimi dużo kontaktu”, „mam niezły kontakt”), jest to 8 osób, w tym 3 chłopców, określa ich jako „ważne osoby”, relacje określa jako „stosunki koleżeńskie”.

Łączą ją z nimi kontakty towarzyskie (można pogadać, pożartować, pośmiać się, rozmowy o wszystkim, na ważne i mniej ważne tematy, przeważnie tylko te sprawy szkolne); ma poczucie bezpieczeństwa („nigdy cię nie wyśmieje”); z jedną z tych osób kontakty są bardziej pozalekcyjne, dotyczą czekania na świetlicy na autobus dowożący do szkoły, „odrabiamy razem lekcje i robimy coś na świetlicy”;

Strefa skrajnego dystansu Ani: obejmuje pozostałą część klasy, czyli 9 osób; Ania ma wobec nich raczej neutralne ustosunkowanie „reszta klasy jest mi raczej obojętna” i większość pozytywnie wartościuje (jest spoko, jest nawet fajny), poza 3 osobami.

Relacje cechuje brak wiedzy o sobie („to osoba, którą najmniej znam w klasie”; mało o nim/niej wiem, mało go/ją znam; w sumie nie wiem co mam o nim/o niej powiedzieć), akceptacja koegzystencji (nie mam za dużego kontaktu, „mam z nim mały kontakt”, „mogę porozmawiać, nie ciągnie mnie do tego”, „kontakty prawie w ogóle nie ma”), bo albo te osoby rzadko kiedy się odzywają do kogokolwiek „do nas w klasie” i to one nie utrzymują kontaktów z osobami „od nas z klasy” i prawie w ogóle nie odzywają się na lekcjach, chyba że jakiś nauczyciel o coś ich zapyta; z niektórymi „da się pogadać”, ale „ja nie mogę załapać z nimi kontaktu”.

Trzech kolegów określa jako tych, których „chyba najbardziej w klasie nie lubi” – jedną osobę Ania określa jako „bardzo chamską” (przy kolegach „się popisuje i dogaduje”, „jest strasznie odpyskliwy, zawsze ma na wszystko odpowiedź do nauczycieli i do nas też”; często też dogaduje niektórym słabszym osobom w naszej klasie i jest strasznie obraźliwy), o drugiej mówi, że „czasem zachowuje się jak najgorszy dzieciak”, o trzeciej, że „zaczął strasznie cwaniakować”, jest przy tym „mega przemądrzały” i że „większość klasy za nim nie przepada”, [My] „za to głównie go nie lubimy”.

Ania zwraca uwagę, że autoizolacja (tych cichych, co się nie odzywają, co nie mają koleżanek w naszej klasie) jest przedstawiana jako trwała, a uciążliwe zachowania są przejściowe Ci trzej chłopcy zachowują się tak czasami (czasem jest nieznośny, ma takie fazy na dobre i złe zachowanie), czasami można z nim pogadać (czasami potrafi być naprawdę bardzo fajny).

#### **Przykład 2. Klasa II gimnazjum liczy 21 członków. Relacje społeczne Ady w klasie ułożone są przez nią na skali dystansu:**

Strefa bliskiego dystansu Ady: 1 osoba;

Strefa umiarkowanego dystansu: 9 osób; w tym 6 w strefie bliższej, 3 osoby w strefie dalszej;

Strefa skrajnego dystansu Ady: 11 osób.

Ada umiejscawia siebie w grupie 7 osób i wspomina też o trzech chłopakach, z którymi ma dobre relacje. Jednak tylko jedna osoba jest dla niej bliska. Resztę klasy zalicza do osób dalekiego dystansu, z którymi nie utrzymuje w ogóle kontaktów. Jak twierdzi, nie łączy jej z nimi nic, oprócz wspólnej obecności w jednej klasie. Ada identyfikuje się ze swoją klasą, mówi, że lubi swoją klasę, jednak z wieloma osobami nie ma w ogóle kontaktu.

#### **Przykład 3. Klasa II gimnazjum. Skład klasy: 24 osoby, 13 dziewcząt i 11 chłopców; miejsce zamieszkania i położenie szkoły: duże miasto; staż członkostwa: 1,5 roku (luty).**

**Relacje społeczne Mateusza w klasie ułożone na skali dystansu:**

Strefa bliskiego dystansu Mateusza: 7 osób. Mateusz mówi, że najważniejsze są dla niego dwie podgrupy: jedna 6-osobowa, do której należy, która trwa od początku oraz druga złożona z dwóch dziewczyn.

*No z chłopakami to trzymamy się od początku razem. Spędzam z nimi najwięcej czasu. Zawsze mogę i wiem, że mam o czym z nimi porozmawiać. Pomagamy sobie, jeśli mamy jakieś prace do zrobienia (...). z dziewczynami bardzo się polubiliśmy, spędzamy ze sobą dużo czasu;*

Strefa umiarkowanego dystansu: grupa 6 dziewczyn;

*no to lubię się z nimi tak cały czas od samego początku aż do teraz, raczej jest tak samo. Lubimy się tak po prostu, tak normalnie, jest zawsze miło, jak spędzam z nimi czas, ale nie czuję jakiejś też szczególnej więzi, że mogę zawsze na nie liczyć.*

Podgrupa ta składa się z osób, wobec których Mateusz ma zróżnicowany stosunek: *Ale w sumie najbardziej z tych dziewczyn, jeśli miałbym powiedzieć, że mam **najlepszy kontakt**, no to jest to Milena. Milena i Kasia, bo z nimi dwiema jakoś **najlepiej się chyba dogaduję**. Bo tak jak mówiłem wcześniej, z Pauliną i Renatą **ciężko jest o jakiś super kontakt**, bo one zawsze we dwie się tak trzymają i często ich nie ma. Z Karoliną, bo ona jest takim bardzo dużym samotnikiem, **ciężko jest nawiązać jakikolwiek kontakt**. Więc stosunek mój do niej jest raczej obojętny, także **ona sobie po prostu jest i nikt na nią nie zwraca uwagi**.*

Strefa skrajnego dystansu Mateusza: 10 osób.

*No a mniej ważna jest dla mnie raczej reszta klasy, z którą hmmm, która nic dla mnie nie znaczy. No i są oni dla mnie raczej obojętni.*

Te granice swoi-obcy mogą być bardzo różnie zakreślone. Pewne strefy ulegają transformacji wraz z upływem czasu, pewne pozostają niezmiennie. Ich jakość trudna jest do odczytania dla osoby z zewnątrz. W odczuciu uczniów różnice między strefami są bardzo wyraźne. Nie są to dane obiektywne, ale dla badanych uczniów rzeczywisty jest świat taki, jakim go widzą. Działają w nim, planują działania społeczne zgodnie z subiektywną diagnozą.

Uczniowie różnie te strefy definiują. Jedni kategoryzują członków społeczności według kryterium „kontakt”, inni „fajności”, a czasem „ważności relacji”. W jakiś sposób te kryteria się ze sobą łączą, gdyż wyznaczają przestrzeń potencjalnych interakcji i zróżnicowanie jej intensywności. Uczniowie najczęściej wskazują na kontakt/brak kontaktu, podobnie jak w dystansach międzygrupowych. Niekiedy dzielą członków klasy: bardzo fajni – dość fajni (w wersji chłopców brzmi to: „jest spoko”, „jest naprawdę w porządku”, „mój ziom”) lub wymieniają osoby dla nich ważne (najważniejsze i te w mniejszym stopniu). Często pojawia się tu określenie „reszta” klasy – stanowią ją najbardziej obcy.

*w ogóle nie mam z nimi kontaktu; nie pamiętam, żebym kiedykolwiek z nią o czymś rozmawiała; on ma nawet kiepski kontakt z chłopakami, a co dopiero mówić o dziewczynach [Kasia, II klasa gimnazjum];*

*[wymienia trzy osoby]. I to chyba koniec osób **ważnych dla mnie** z mojej klasy. **Reszta** jest mi raczej neutralna. Jeżeli miałabym określić, kto jest dla mnie **najmniej ważny**, to byłby to Piotrek. Mam z nim najłagodniejszy kontakt [Natalia, II klasa gimnazjum];*

*[grupuje] **Bardzo ważne** to: Paula, Kasia M., Marta W., Dominik, Adam, Przemek, Kamil K. **Ważne** to Wojtek, Kamil S., Marta R., Karolina, Paulina D. **No a reszta osób**, to już mniej ważna. W ogóle ja to z niewieloma osobami w klasie mam taki niezły kontakt, bo z resztą to nawet nie ma co mieć jakiegos dobrego kontaktu. One są zapatrzone w swoje towarzystwo i patrzą dziwnie na nas [Kasia, II klasa gimnazjum].*

Bardzo ważne, powszechnie funkcjonujące w świadomości uczniów, jest przesvědzenie, że zawężanie kontaktów do małego grona osób i dystansowanie się do „reszty” jest pewną normalnością. Skrajny dystans nie oznacza dla nich wykluczenia, choć w istocie jest izolowaniem (się i innych). W ich języku jest to koegzystowanie. Im to nie przeszkadza, że „żyją obok siebie”. Zwłaszcza wtedy, gdy udaje im się utrzymać tak często podkreślane „nastawienie neutralne”, co przy bliższej analizie oznacza niezogniskowane interakcje. To one pozwalają nie angażować emocji



i uwagi. Komfort „niewagi” (wynikający z pewnej osobności i nie uwikłania w angażujące konflikty) jest bardzo cenionym elementem relacji w klasie. Wydaje się też celem dążeń wielu osób.

*w sumie ani nie jesteśmy blisko, ani nie mamy jakichś super miłych sytuacji, ani niemiłych. Po prostu nie wchodzimy sobie jakoś za bardzo w drogę. (...) Każdy żyje swoim życiem. Mimo, że w jakiś sposób żyjemy obok siebie, to nikomu to nie przeszkadza* [Matylda, II klasa liceum, miejscowość wielkomijska; skład klasy: 26 osób].

*[One zawsze są takie ciche, na uboczu. One nigdy z nami nie trzymały. One całe życie razem] One mi nie wchodzi w zwady, ja z nimi nie wchodzę w nic i tak jesteśmy razem. Mimo, że jesteśmy razem w klasie, to nie utrzymujemy razem kontaktów. I one się zawsze trzymają razem, na uboczu. No i tyle* [Paulina, VI klasa; skład klasy: 21 osób, w tym 13 dziewcząt i 8 chłopców; mała miejscowość].

*W swojej klasie czuję się dobrze. Jeszcze lepiej, odkąd Robert odpuścił sobie przezywanie mnie. Nie mam w niej żadnych wrogów. Tych, których nie bardzo lubię, albo oni mnie, nie wchodzimy sobie w drogę. Z resztą klasy mam takie normalne stosunki* [Michał, III klasa gimnazjum; miejscowość wiejska].

Opisy podziału kolegów i różnicowania dystansów na trzy główne strefy wybrzmiewają w wielu opisach (por. przykład 1). To kryterium uczestnictwa w interakcji, ale też właściwości emocjonalnych efektywnej komunikacji jest tu centralne. „Możliwość porozmawiania o wszystkim” jest przywoływana jako główny argument podczas wyjaśniania stopnia bliskości wobec członków klasy, również w opisach różnicowania tej bliskości wobec kręgu osób najbliższych. Kontrastuje to z jakością relacji z innymi członkami społeczności, której główną cechą jest nie podejmowanie komunikacji w ogóle lub brak efektywności podjętych prób, w tym znaczeniu właśnie pewnego komfortu podczas kontaktu. Najczęściej porównywane są relacje w obrębie bliskiego kręgu społecznego z tzw. resztą klasy i osobami najbardziej oddalonymi, w znaczeniu emocjonalnym i komunikacyjnym.

*Z większością osób nie rozmawiam;*

*[z nią] ja jakoś nie wiem, o czym miałabym z nią rozmawiać;*

*A Patrycja, to jest jedna z najbardziej cichych osób w naszej klasie. Za bardzo jej nie lubię, bo ona też się koleguje z tamtymi głępszymi dziewczynami. Poza tym nie mam z nią o czym rozmawiać i jest drętwa* [Kasia, II klasa gimnazjum].

Komponent emocjonalny (lubię, jest fajny) splata się tu bardzo silnie z dystansem komunikacyjnym: „lubię z nim/nią rozmawiać”, „widać, że [oni] lubią przebywać w swoim towarzystwie”. Ten komfort, jaki towarzyszy rozmowie, żartom, jest silnie zaznaczany. „Czujemy się swobodnie w swoim towarzystwie”, „zawsze można miło spędzić czas” – mówi Natalia (II klasa gimnazjum). Dla wielu określenie „mieć niezły kontakt” to cały kompleks właściwości dotyczących funkcjonowania w kręgu społecznym. Tym co widać z zewnątrz jest trzymanie się blisko (skrótowy dystans fizyczny), stałość, ale też zgodność, harmonijne współzycie (widoczny dla obserwatorów brak kłótni) i uzyskiwanie wsparcia społecznego. Odczuwanie dystansu wobec wszystkich na zewnątrz kręgu bliskich osób wyjaśniane jest brakiem takiej jakości interakcji, jaką uzyskuje się w bliskim dystansie, zwłaszcza na wymiarze:

zaangażowania, zgodności (harmonijnego współzycia, braku antagonizmów), poczucia możliwości uzyskania wsparcia społecznego, zrozumienia, zainteresowania. W kręgach dziewcząt – dochodzi jeszcze intymność (ujawnienie tajemnic) i dzielenie się informacjami (ekspresja). Za wcześniej na wnioski na temat tego, jak buduje się owa otwartość dla pewnych osób i zamknięcie (eskluzja) wobec innych. Sprawdzanie mechanizmu tworzenia dystansów do kwestii podobieństwa (dobrania się) i zaspokojenia potrzeb wydaje mi się na tym etapie analizy zbyt uproszczeniem.

*Jeśli miałabym ocenić moją grupkę w klasie, to jesteśmy straaaaaasznie zgrani. Rozumiemy się praktycznie bez słów i czuję się w tej grupie osób bardzo dobrze. Nikt mnie nie ocenia, wręcz przeciwnie, wszyscy starają się zrozumieć mój punkt widzenia. Nie boję się wypowiedzieć swojego zdania czy opinii na jakiś temat, bo wiem, że mnie nie zjadą za to, co myślę inaczej niż oni. Umiemy dyskutować w zdrowy sposób i dochodzić do kompromisu [Julia, II klasa liceum].*

*Martynka jest bardzo miła. Mogę z nią porozmawiać na wszystkie tematy, które mnie interesują, np. o pokemonach. I widzę w niej zainteresowanie – jak chcę jej coś opowiedzieć, to [ona] zadaje dużo pytań. Widać, że lubi ze mną rozmawiać. (...)*

*Z Filipem można porozmawiać na wszystkie tematy. Dużo się śmieje. Lubi moje żarty [Jakub, VI klasa; skład klasy: 18 osób – 9 chłopców, 9 dziewczyn].*

*Z Marleną nie musiałyśmy dyskutować ze sobą, nie musiałyśmy za dużo mówić, a wiedziałyśmy o co nam chodzi, tak. No rozumiałyśmy się właśnie bez słów. Czasem jedna rzuciła jedno zdanie, druga drugie i wiedziałyśmy, jak napisać wszystko, tak, taka była nasza relacja. (...) Bardzo fajnie mi się z nią żyje, współpracuje, i uczy, i naprawdę świetnie [Kinga, III klasa liceum].*

Ważne dla tych rozważań jest zwrócenie uwagi na emocje, wynikające z doświadczenia akceptacji, bezpieczeństwa. Bardzo wiele uwagi uczniowie poświęcają tej kwestii. Materiał empiryczny w tym zakresie jest ogromny. Opis zróżnicowania interpersonalnych relacji Luizy (I klasa gimnazjum), zaprezentowany poniżej, dobitnie pokazuje, że istotą kręgu społecznego jest przynależność do podgrupy, ale o bliskości decyduje współdziałanie (w trakcie rozmowy, żartowania, „robienia różnych ciekawych rzeczy”). Z jednymi członkami klasy „można”, „jest o czym” i „fajnie jest”. Jest to stopniowalne: bardziej–mniej–najmniej. Poczucie, że można (nawiązać rozmowę, robić coś razem) budowane jest na doświadczeniu. Wielokrotnie tu używane jest kryterium udanego (satisfakcjonującego) współdziałania: przyjemność–komfort (fajnie jest rozmawiać, żartować) oraz takiego budowania linii współdziałania przez strony interakcji, że uzyskują one poczucie wsparcia, otrzymania uwagi–troski (zainteresowania). Dzielenie się sekretami oraz wiedza o sobie nawzajem są również ważne i świadczą o najwyższym stopniu bliskości.

*Najważniejsze, to na pewno Ania i Martyna. Znam je od podstawówki. Znamy się bardzo dobrze i dużo o sobie wiemy i to są takie dwie osoby najbardziej mi bliskie, z którymi mogę się podzielić swoimi sekretami. Na drugim miejscu jest Renata, gdyż to jest bardzo fajna osoba, bardzo śmieszna, zabawna. Też można z nią o wszystkim porozmawiać. Zawsze pomoże, doradzi. Zaraz za nią jest Asia, jako, że też jest o czym z nią porozmawiać i fajnie jest z nią rozmawiać. (...) Martyna, moja siostra cioteczna. Z nią na pewno na początku był bardzo słaby kontakt, ale na pewno później troszkę było już lepiej. No i ona jest na równi z Asią. No i na końcu Hania. Z nią mam najmniejszy kontakt, nie mam z nią wspólnych*

*tematów. Po prostu jest najmniej ważną osobą. Co do chłopaków tak samo tutaj Grzesiek i Bartek są najbardziej sympatycznymi osobami, z którymi najczęściej rozmawiam, z którymi mogę się pośmiać, pożartować, można porobić różne ciekawe rzeczy. Później Rafał, jako że mój brat cioteczny. Wiadomo, tutaj zawsze trzeba mu pomagać, więc zawsze jest ten kontakt. Jest moją rodziną i jest dla mnie bardzo ważną osobą. Mam z nim lepszy kontakt niż z Martyną. Najmniejszy kontakt i w ogóle mi nie zależało na tym kontakcie, no to Mariusz i Janek. Mariusz dlatego, bo on chyba sam tak robi, że nie chce, aby spędzać z nim czas, a Janek no to, że jest bardzo niegrzecznym chłopcem [Luiza, I klasa gimnazjum; duże miasto].*

Inna badana podkreśla zaangażowanie (każdy coś wtrąci) osób siedzących w skupisku (gronie). Wraca tu wątek stałych miejsc wydzielonych z przestrzeni wspólnej szkoły. Jednak o uczestnictwie decyduje nie tylko siedzenie razem, ale też podejmowanie rozmowy.

*Przerwy głównie spędzamy z dziewczynami, wtedy jakoś sobie gadamy. (Ze wszystkimi dziewczynami?) Wiesz, jak na korytarzu koło sklepiku są ławki, to my zawsze je zajmujemy. Niby siadamy wszystkie, a gadamy to tak różnie, zależy od tematu. Jeżeli jest o szkole albo o nauczycielach, czy tych naszych chłopakach z klasy, to zawsze któraś coś wtrąci. Ale jak mam już bardziej prywatną sprawę, to nie poruszam tego w całym gronie [wymienia komu może zaufać] [Natalia, III klasa gimnazjum; skład klasy: 12 dziewczyn, 11 chłopców; miejscowość ok. 10 tys. mieszkańców].*

Rozmowy mogą być dość „luźne”, ale muszą być „przyjemne”, tzn. bezpieczne. Olga, która jest dopiero pięć miesięcy w społeczności, odnosi się z rezerwą do tych członków, z którymi nie udaje jej się uzyskać pożądanej jakości „kulturalnej dyskusji”.

*Milena umie prowadzić kulturalną dyskusję, nawet na najbardziej kontrowersyjne tematy. A odnoszę wrażenie, że ciężko z tym teraz u ludzi. (...) Jest kilka osób, z którymi nie rozmawiam. Część z nich zwyczajnie irytuje mnie swoim stylem bycia i sposobem prowadzenia rozmowy, bo cenię sobie kulturalną dyskusję [Olga, I klasa liceum; wielkość klasy: 30 osób].*

#### 3.1.4. Dystans (wobec) otoczenia społeczności klasy szkolnej

Jeśli analiza ma być pełna, trzeba parę słów poświęcić dystansowi, który jest odczuwany i wyrażany wobec osób na zewnątrz społeczności. Uczniowie niewiele miejsca poświęcają działaniom podejmowanym w odwrotnym kierunku, temu kto z otoczenia zewnętrznego odczuwa i wyraża dystans wobec społeczności klasy lub jej poszczególnych członków.

Wyłonione zostały trzy główne obiekty **dystansu wobec obcych z zewnątrz**: uczniowie z równoległych (starszych) klas, nauczyciele i „nowi” członkowie. Pewną regułą jest to, że nauczyciele (w tym wychowawcy) są postrzegani jako obcy. Ten dystans jest silny, trwały. W bardzo ograniczonym stopniu może się zmieniać nasilenie obcości kontekstowo. Dystans fizyczny czasowo zawieszany jest, gdy uczniowie idą na skargę (do wychowawcy na nauczycieli). Jednak brak porozumienia, jakim kończą się podjęte próby, wzmacnia i utrwała dystans emocjonalny. Obcość, odrębność, nieprzenikalność to immanentna cecha kontaktów tych dwóch światów społecznych.

*Czy jest w szkole ktoś, kto potrafi pomóc, od kogo możesz uzyskać pomoc gdy robi się nieprzyjemnie i trudno? Nie, raczej ja nie lubię z osobami dorosłymi rozmawiać, raczej wolę z rówieśnikami, na takie, no takie problemy gadać i tak dalej. A za panią pedagog nie przepadam raczej, jakoś nie umiałabym się jej wygadać i tak dalej, nie urzekła mnie jakoś tak, że można się jej zwierzyć, nie [Ewelina, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: wiejska; wielkość szkoły: 115; wielkość klasy: 27].*

Uczniowie opisują różne próby ukrycia przed nauczycielami pewnych informacji (zatajanie, limitowanie, tuszowanie, fabrykowanie, aby tylko prawda nie wyszła poza My). Dlatego donosicielstwo jest szczególnie piętnowane, jako naruszenie granicy odgradzającej „My–oni[nauczyciele]”. Uczniowie, którzy zbyt blisko zbliżają się do nauczycieli narażeni są na dystans i status obcych. Również ci, co „zgarniają oceny na płacz” i stosują inne taktyki wyłudzenia przywilejów, czy taryfy ulgowej. Dystans ujawnia się tu w warstwie oceniającej.

*Dobrze, przejdźmy dalej. Ostatnie trzy osoby w tej klasie: Magda, Milena i Ola. No, jak każda klasa, my też mamy swój klub dziobaków, osób, które są bardzo mądre, bardzo ambitne, bardzo genialne i tylko je po główkach pogłaskać. A przynajmniej tak uważają wszyscy nauczyciele. W momencie, gdy cała klasa wchodząc na lekcję siada mniej więcej z tyłu i jakoś zachowuje się normalnie, one potrafią usiąść przy biurku nauczyciela i praktycznie prawie na tego nauczyciela wleźć. (A co masz na myśli mówiąc, że klasa zachowuje się normalnie?) No sorry, ale żaden uczeń nie zachowuje się tak, że w liceum [mówi] „Tak, pani profesor, dobrze, pani profesor, jasne, pani profesor, ma pani profesor absolutną rację”. No sorry, ale to nie jest normalne i życiowe, żeby dorosłe osoby się tak zachowywały [Karolina, III klasa liceum; położenie szkoły: wielkowiejska; skład klasy: 19 osób].*

*Magda, w sumie to często mnie irytuje. Wiem, że taty nie ma, ale ona bardzo często to wykorzystywała. No bo jak coś chciała, a ktoś jej nie chciał czegoś dać, to ona szła w kąt i zaczynała płakać, że nie ma taty i potem przychodził nauczyciel i dostawało się ochrzan i trzeba było się z nią dzielić. A zaraz po odejściu nauczyciela taty Magdy magicznie znikają a ona chodziła zadowolona. Gdyby chociaż poprosiła, byłoby zupełnie co innego, a ona wymagała. Ale weź to wytłumacz nauczycielowi, szczególnie w podstawówce (śmiech) [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: wiejska; wielkość szkoły: ok. 300 uczniów; wielkość klasy: 30 osób];*

*Teraz czas na kujonki. I one są straszne, naprawdę. Siedzą w pierwszych ławkach, oczywiście przy biurku nauczyciela. (...) No i one dużo ocen zgarniają za płacz. (Jak to?) No normalnie, jak nauczyciel chce im postawić gorszą, to one wtedy w ryk i to wszystkie trzy i żeby im dał jeszcze jedną szansę. A że niestety nasza wychowawczyni je uwielbia, a też kumpluje się z dyrektorką, także kujonice nie dostały nigdy nic poniżej czterech, a wiele razy powinny [Aneta, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość wiejska do 10 tys. mieszkańców; wielkość klasy: 17 osób];*

*[na zielonej szkole uczniowie poszli na imprezę do miasta bez pozwolenia] No ale, że Iza z Mariuszem i Magda z Chudym też chcieli wracać, to [Zuza] poszła z nimi. I jak poszła do ośrodka, udawała, że poszła spać, no i poszła do opiekunek i powiedziała gdzie jesteście i tak dalej. Oczywiście franca wcześniej przebrała się w piżamę, zmyła makijaż, i wcisnęła im kit, że ona dopiero się dowiedziała i takie tam bzdety. (Co na to nauczycielki?) No i jak dotarliśmy do ośrodka, to Zuza została wyróżniona za to, że kablowała, Mirka miała obniżone sprawowanie za to, że nie kablowała, kujonki się jakoś wybroniły, że one o niczym nie wiedziały. (...) no to kujonki, więc wiesz. (A co z wami?) No my mieliśmy obniżone sprawowanie, wycieczka oczywiście się zakończyła, rano wróciliśmy, w autobusie [nauczycielki] dzwoniły do wszystkich rodziców i mówiły, że mają się wstawić w szkole, bo zebranie od razu i byli rodzice, dyrektorka i my. (A co z Zuzą? Nie powiedzieliście, że ona też się bawiła?) Nie. Stwierdziliśmy, że nie będziemy kablować. Ale od tamtej pory praktycznie nikt się do niej nie odzywa. (...) No a na dodatek Zuza uważa, że nic złego nie zrobiła i jest z siebie dumna i cały czas się chwali, jak to ona świetnie klasę*

*załatwiła* [Aneta, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska do 10 tys. mieszkańców; wielkość klasy: 17 osób].

Klasa Anety została ukarana, z Zuzą jednak nikt nie rozmawia. Dystans wobec członka klasy, który kooperuje z nauczycielem, ma wymiar komunikacyjny, silnie emocjonalno-wartościujący. Warto podkreślić, że przykłady tu zaprezentowane ukazują, jak przebiega granica podziału na „normalnych” i tych, co siadają blisko nauczycieli, przytakują im lub przekazują informacje lub są przez nich faworyzowani i traktowani lepiej niż inni.

Wysyłana przez członków klasy osoba do kontaktów z nauczycielami (i zadań specjalnych: wynegocjowanie odroczenia klasówki) cieszy się szacunkiem i wysokim uznaniem. Podobnie jak ten, co jest śmiały, odważny i dyskutuje z nauczycielami. Jednak szczerłość wobec nauczycieli ma swoje granice. Dystans budzą ci członkowie, co dyskutują już bez atmosfery żartów (osoby „bardzo pyskate, często kłóć się z nauczycielami”).

*wchodzą w gadkę z nauczycielem i za to cała klasa obrywa* [Piotrek, IV klasa technikum; skład klasy: 32 osoby];

*umie powiedzieć jakie ma zdanie na jakiś temat, jeśli chodzi o nauczycieli. Yy z polonistką też zawsze lubi wpaść, z facetką od wosu, w konwersację z nimi. (A co one na to?) No tak, jak polonistka, no to twierdzi, że z takim zdaniem, to do matury go nie puści* [Piotrek, IV klasa technikum; wielkość klasy: 32 osoby];

*Paweł, mm Paweł, Paweł. To jest charakter, nie wiem takie popisowy strzela dość, nie wiem, takie odzywki głupie do nauczycieli i tak dalej. Lubi być w centrum uwagi* [Ewelina, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: wiejska; wielkość klasy: 27 osób].

Członków „naszej” klasy i osoby z „nie–naszej klasy” dzielą dystanse nie tylko charakterze administracyjnym. Opisy obcości wobec osób znajdujących się na zewnątrz wskazują, że społeczności zespołów klasowych są dość hermetyczne, ich spójność się opiera na granicach zewnętrznych. Są one przepuszczalne, ale intensywność interakcji z osobami na zewnątrz jest bardzo mizerna, poza nielicznymi członkami klasy, którzy w czasie przerw migrują. Są to jednak dystanse „ja–on [z nie–naszej klasy]”, brakuje współdziałania na poziomie międzygrupowym „My–Oni”. Skrócenie dystansu fizycznego ograniczone jest rytmem pracy klasowo-lekcyjnej, który reguluje z zewnątrz czas razem – osobno.

*(Jak myślisz, co inni sądzą o twojej klasie?)...yy... w sumie to nie wiem dokładnie. Raczej nasza klasa nie jest skłócona z żadną inną klasą. Mamy kontakty z uczniami z innych klas, nie zamykamy się tylko w obrębie naszej klasy. Nie robiliśmy jednak niczego między–klasowego, więc trudno mi powiedzieć, jak wyglądałaby nasza współpraca w takiej sytuacji* [Natalia, II klasa gimnazjum].

Klasy szkolne równoległe mogą być „sąsiednią” społecznością dla uczniów. „Sąsiedowanie” nie ma charakteru terytorialnego (sąsiadami nie są uczniowie z klasy obok, gdyż sala lekcyjna jest terytorium zmiennym). Odnosi się raczej do poczucia bliskości (ci a nie inni są bliżej „nas” w instytucji szkoły), ze względu nie tyle na odległości, co pewne podobieństwo (podobny wiek i status w szkole, np. pierwszo–klasistów, czy tych z ostatniej klasy).

Świat na zewnątrz (inni uczniowie ze szkoły, nauczyciele), podobnie jak wewnątrz społeczności, jest jednoznacznie oznaczony, podlega pewnej gradacji na skali bliżsi–dalsi. Obiekty społeczne zostają więc uporządkowane poprzez ich zdefiniowanie w kategoriach odczuwanego dystansu. Dystans nie ma tu charakteru ściśle międzygrupowego, ale raczej wybiórczy, prywatny (jest to mój dystans interpersonalny: ja–on). W opisie relacji społecznych z otoczeniem zewnętrznym społeczności klasy szkolnej mieszają się identyfikacje „My–klasa”, „my–paczka” (podgrupa przyjacielsko-towarzyska) i „ja”.

„Nowi” to trzecia kategoria obcych na zewnątrz społeczności. Wchodząc do społeczności nie zawsze zmieniają swój status obcego. Uczniowie zaznaczają pewną stałość początkowych układów:

*więc tak jak na samym początku zapoznałam się z tymi osobami, których nie znalazłam, to tak już zostało do teraz. Z niektórymi kontakt mi się polepszył, a z innymi został ten sam [Iza, II klasa liceum].*

Narracji o trajektoriach nie wychodzenia z obcości przez „nowych” jest sporo, ale nie znaczy wcale, że nie równoważą je opowieści o pomyślnej adaptacji „nowego” („doszedł do naszej klasy i się w niej odnalazł”). Są one przedstawiane jako autonarracje lub opisy z perspektywy obserwatora.

*Mateusz. Jest to chłopak, który doszedł do naszej klasy kilka lat temu. Jest innego wyznania niż my wszyscy. Na początku z nikim nie rozmawiał, siedział sam. Teraz sporo czasu spędza z Przemkiem. Mają wspólne zainteresowania – jakąś tam grę [Natalia, II klasa gimnazjum].*

W przytoczonym przykładzie nie doszło do pełnego zmniejszenia dystansu „My[klasa]–on[nowy]”. „Nowy” nie jest jednak już wyalienowany, co świadczy o tym, jak ważne dla tworzenia dystansu jest to, czy zaangażował się on w kontakty. Dystans komunikacyjny „My–on” pozostał, ale przynależność do pogrupy (diady z Przemkiem) zmniejsza dystans emocjonalny My–klasa.. Cechy wyglądu, pochodzenia, drugoroczność nie są tu decydujące. „Nowy” musi zbudować relacje.

Najciekawszym jednak zjawiskiem jest **dystans wobec własnych członków społeczności, którzy z obcymi z „nie–naszej” klasy budują relacje społeczne na zewnątrz społeczności**. Oni też są w jakimś stopniu obcy (są to obcy–nieobecni z naszej klasy). Uczniowie mówią o takim członku: „prawdziwych przyjaciół ma poza naszą klasą”, „ma inne towarzystwo”, z osobami spoza klasy spędza przerwy czy jest „zżyty”, nie integruje się z klasą. Dystans jest opisywany jako wzajemny: klasa ma dystans wobec takiej migrującej osoby i odczuwa dystans z jej strony.

*zrobiła się strasznie dziwna, bo ma starsze koleżanki i kolegów i żyje od przerwy do przerwy. Za bardzo nie integruje się z klasą, tylko właśnie ze starszymi kolegami i koleżankami [Ania, II klasa gimnazjum].*

*Ewa jest bardzo cicha, prawie w ogóle nie odzywa się na lekcjach, chyba, że jakiś nauczyciel o coś ją zapyta. Jej obecność w naszej klasie polega na tym, że przesiedzi 45 minut na lekcji, a na przerwie już jej nie ma, bo jest z jakimiś swoimi koleżankami [Alina, II klasa gimnazjum].*

Jedną z uczennic nazywa to „odizolowaniem”. Zaznacza zbiorowy charakter dystansu mówiąc, że oczywiście jest, że wszyscy członkowie w ten sam sposób się dystansują („najmniej rozmawiam z Michałem, ale to jak wszyscy”, „głównie cześć”). Taki odizolowany członek klasy na własne życzenie staje się nie tylko „niezrzeszonym” (zwraca uwagę brak przynależności do podgrupy), ale też obcym. Spędzanie przerw z osobami spoza klasy, do tego wagaru, siadanie osobno na wolnym krześle w czasie lekcji sprawia, że dystans nie zmniejsza się.

*[na rysunku] Na krawędzi tutaj samego narysowałam tego Michała. Wagaruje, więc raczej się bliżej z nikim nie trzyma, a jak już jest w szkole, to chodzi do innych takich, co powtarzają [drugorocznych], ale są w IIIc i IIIId. (...) Michał jest od nas dwa lata starszy. Generalnie to taka patola, szkolny lobuz, w sumie to **więcej go nie ma, niż jest.** (...). (Czy ktoś może czuć się izolowany?) Jak już, to ten Michał, ale **on to ma raczej w nosie. Robi to na własne życzenie.** Na lekcjach siada z tym, co ma wolne miejsce, nie patrzy czy chłopak czy dziewczyna. A przerwy i tak spędza z tymi asami z IIIc i IIIId [Natalia, III klasa gimnazjum].*

W innym przykładzie, który warto zaprezentować, uwaga narratora koncentruje się na **procesie zmiany statusu: swój na obcy**. Chłopak, który był z klasy równoległej, spowodował, że dwie przyjaciółki odsunęły się od siebie. Dystans odczuwany jest tu wobec członka społeczności, który realizuje swoje potrzeby społeczne na zewnątrz, ale wcześniej był w bliskim dystansie. Zmiana statusu wiąże się tu przeżywanym poczuciem odsunięcia się od siebie. Fizyczny dystans zatem skutkuje emocjonalnym. Jednocześnie widzimy, jak przyjaźń ukuwa się w małym dystansie fizycznym i interakcjach zogniskowanych.

*zdarzyło się pod koniec roku, moja przyjaciółka zaczęła chodzić z chłopakiem, no i może nie od razu, ale po jakimś czasie w sumie popsuly się nasze relacje, nie kłóciłyśmy się, bo w sumie nigdy się nie kłóciłyśmy, ale **odsunęłyśmy się od siebie na dość długi czas** [Iza, III klasa gimnazjum].*

Do dystansu przyczynia się przede wszystkim brak zaangażowania. Fizyczna odległość może być mała, ale to nie wystarcza do tego, by taką obecność uznać za bycie razem. Kolega z ławki, który każdą wolną chwilę spędza na pisaniu sms-ów do swojej sympatii, staje się obcy. Wiele opisów oddalania się odnosi się do sytuacji, gdzie mamy fizyczną bliskość, ale brak dostępności, ze względu na zaangażowanie się w interakcje z kimś trzecim. Te diady (telefonujący, sms-uający i jego rozmówca) odbierane są jako dystansujące się przez separację komunikacyjną, mimo fizycznej obecności.

Do obcych–nieobecnych z naszej klasy należą ci, co „rzadko kiedy bywają w szkole”. Relacji na odległość (w fizycznym dystansie) w tym świecie nie ma. Uczniowie oceniają, kto z członków „ma bardzo słaby kontakt z naszą klasą”:

*[Agata] rzadko pojawiała się w szkole; szczerze powiedziawszy, to nikt już o niej za bardzo nie pamięta; jak ona czasem przychodzi, to jest tylko, ‘O mój boże, Agata, a co ty tu robisz?’ [Ola, IV klasa technikum].*

*Krzysiek, prawie w ogóle do niej [do szkoły] nie chodzi. Taki nieobecny jest. Zapomniałam, że w ogóle chodzi do naszej klasy [Matylda, II klasa liceum, miejscowość wielkomejska].*

## 3.2. Dystans unikania interakcji i reguły dystansu

Z dotychczasowych analiz wynika, że w dystansowaniu się kontrola kontaktów społecznych polega na regulacji interakcji i wyborze otwartej lub zamkniętej postawy. Dystans tym samym zakłada różnicowanie i stopniowanie ich natężenia – przez ograniczanie lub inicjowanie interakcji, regulując w ten sposób z kim i jak blisko wchodzimy w kontakt. Typ i natężenie relacji, ilość podejmowanych kontaktów oraz zakres partnerów są negocjowane, nie zależą jedynie od chęci jednej strony. Jednak decyzja co do próby rozszerzania kręgu bliskich osób jest dobrowolna; podkreśla to znaczenie osobistej kontroli i możliwości wyborów co do jakości i nasilenia kontaktów w układach społecznych.

Jeśli interesuje nas zjawisko dystansu interakcyjnego jako działania, to zgodnie z podstawową definicją komunikacji istotne jest, aby wyłonić: kto? wobec kogo? co przekazuje? jak? Moją główną intencją było poddanie analizie danych, które miały pokazać: 1) **wobec kogo** (wewnątrz i na zewnątrz społeczności) **odczuwany i wyrażany jest dystans**; 2) **jak dystans realizowany jest w interakcjach społecznych**; 3) **jakie zasady wyrażania dystansu są akceptowane lub akceptowalne, a jakie uznane są za niewłaściwe czy niedozwolone?**

Śledząc sposób, w jaki uczniowie przedstawiali środowisko społeczne swojej klasy, natrafiłam na kategorię dystansu, której warto się bliżej przyjrzeć, gdyż nie jest ona prosta i jednoznaczna. Chodzi o **dystanse przybierające formę unikania interakcji, nieangażowania się w kontakty, blokowania ich**. W poprzedniej pracy więcej uwagi poświęciłam aktywnym formom zachowań o charakterze odrzucenia (Konieczna 2015). Wydaje się, że izolowanie jako forma interakcji jest równie interesującym obszarem do analizy. Młodzież bowiem, jak się okazuje, dysponuje niemałym repertuarem znaków dystansu opartego na relacji izolacji, fizycznej niedostępności. Są wśród nich m.in. dystanse: urazy/obrazy, odgradzające, unikania konfliktu.

Zanim przejdę do analizy konkretnych uczniowskich opisów interakcji przebiegających w danym czasie i okolicznościach, chciałabym przedstawić kilka uwag wstępnych dotyczących zwiększania dystansu jako próby dokonania zmian w obrębie własnego działania, a także zachowań uświadamianych przez uczniów.

### 3.2.1. Dystans jako zachowanie w świadomości uczniów – uwagi wstępne

Przypomnijmy, że praca docelowo zmierza do ustalenia, jakie są zachowania okazujące (wyrażające) dystans, jakie są konkretne sposoby okazywania dystansu traktowane jako wzór funkcjonowania w społeczności klasy szkolnej. Podkreślenia wymaga jednak to, że brak tu de facto materiału dotyczącego zachowań. Brakuje zobiektywizowanych danych o zachowaniu, bo nie mamy obserwacji z zewnątrz. Mamy jedynie opisy zachowań ze strony samych aktorów, czyli tego co oni widzą.



Analiza dotyczy zatem postrzegania klasy, relacji, dystansów przez osoby badane. Możemy zobaczyć, jakich zachowań uczniowie są świadomi lub które są w obszarze ich uświadamiania sobie, to znaczy potrafią o nich mówić, mają je w świadomej pamięci.

Wśród opisywanych zachowań możemy wyodrębnić te, które są stałe, które charakteryzują dane skupisko. Możemy spróbować zobaczyć, jakie zachowania zmniejszają lub zwiększają dystans. Patrząc na to, na co uczniowie zwracają uwagę, możemy też dowiedzieć się, które zachowania są pożądane, a które nie, co jest obowiązujące. Należy jednak pamiętać, że korzystamy z oglądu uczniów. Są to więc tylko informacje upośrednione. Nie wiemy, jak uczniowie funkcjonują w działaniu. Na podstawie ich obserwacji, którymi zechcieli się podzielić, które byli w stanie przekazać, musimy zbudować cały obraz, pamiętając cały czas o tym, że są to tylko uświadomione opisy. Nie wiemy, jakie nadają temu znaczenie aktorzy współuczestniczący oraz obserwatorzy. Czym innym jest dystans dla osób z zewnątrz, a inną ma wartość dla członka społeczności.

Warto przy tym zaakcentować też fakt, że opisy zachowań na ogół rzadko dotyczą dystansu narratora, a bardziej tego, jak postrzega on zachowania osób wokół siebie. Należy więc wziąć pod uwagę, że najmniej mamy informacji o zachowaniach samego respondenta. Uczniowie w opisie „naszej klasy” bardzo wnikliwie widzą tego typu zachowania u swoich kolegów. Widzą, gdzie ktoś siada, gdzie staje, czy się dołącza do podgrupy. Potrafią dostrzec, kto za kim idzie, gdy wychodzą z klasy (jako element trzymania się razem). Jednak swoich zachowań nie widzą lub przerzucają uwagę, raz przyglądając się swoim relacjom, raz innym. Podobnie jak robi to fotograf, który w kadrze może umieścić obiekty: ja lub oni. Jeśli będzie robić autoportret, to nie może zrobić fotografii całości klasy. Jeśli robi fotografię całości, to jego nie ma na zdjęciu. Jakby nie można tym samym aparatem objąć tych dwóch elementów równocześnie. U uczniów jest podobnie. Siebie na tym portrecie gdzieś umieszczają, ale to jest nieporównanie mniejsze bogactwo informacji niż opisy innych. Korzystając z ich oglądu więcej się dowiadujemy o społeczności, o innych członkach.

Warto podkreślić, że opisy są post factum, jakby zastygłe. To jest pewnego typu klisza, jakby „stop klatka”. Uczniowie robią fotografię „na dziś”. Starają się bardzo uczciwie i realistycznie, drobiazgowo, bez upiększania siebie tę fotografię zbiorowości zrobić. Tak ich to angażuje, że starają się odpowiedzieć dokładnie na wszystkie pytania, precyzyjnie opisać szczegóły. Odbieramy to jako niezmiernie znaczący opis.

Oczywiście badani widzą tylko małą część tego, co się dzieje w tak dużej grupie („nasza klasa”). Tak funkcjonujemy, że nie jesteśmy w stanie tych wszystkich drobnych elementów interakcji poddać poznawczej obróbce, objąć w pełni świadomością. Poza tym większość działań niewerbalnych, którymi uczniowie się posługują, ma charakter nie w pełni świadomy.

Rzadko spotkamy tu pełne opisy zdarzeń wraz z opisem zachowania ich uczestników. Pojawiają się jednak informacje o zachowaniach w charakterystykach

członków społeczności klasy szkolnej. Charakteryzowanie członków klasy może służyć ukazaniu ich rysu głównego, każdy jest tu uznawany za oryginalnego. Uczniowie dążą do pewnego skrótu, esencji. Charakterystyki mają zatem nieskomplikowaną formę, ale za to zawierają przemyślenia na temat cech definiujących, centralnych, rozstrzygających o charakterze pozycji i stosunków społecznych charakteryzowanej osoby. Towarzyszy im często wyjaśnienie, dlaczego dana osoba jest opisywana i oceniana w określony sposób w postaci „przykładowej sytuacji”, która dla nich jest przykładem sytuacji ważnej. Jest ona egzemplifikacją wszystkich sytuacji, które się składają na określoną relację. W historii relacji takich obserwacji czy doświadczeń jest mnóstwo, tak że nie sposób wszystkie je przedstawić. Pozostaje zatem jeden przykład. Uczniowie mają tego świadomość, że to jest tylko przykład. Jednak ten wybrany przykład pełni funkcję pewnego wzoru. Najczęściej jest to zdarzenie dobrze obrazujące konflikt. Przykład może dotyczyć sprawy pozornie błażej, jednak dla danej osoby jest sprawą, która dokładnie pokazuje, jakie rzeczy są trudne do zaakceptowania.

*[Marek i Arek strasznie często się kłócą] teraz na przykład ze sobą nie gadają, podobno poszło o siostrę Arka.*

*Czasem się nie dogadujemy, bo na przykład ten Damian, to jest taki trochę głupkowaty. I on zawsze mówi coś dziwnego i my się naśmiewamy z niego. Ale on się nigdy nie obraża. Sam czasami przychodzi i specjalnie robi z siebie głupka [Patrik, II klasa gimnazjum; skład klasy: 14 osób].*

Na podstawie opisów zachowań zawartych w tych przykładowych sytuacjach możemy spróbować zobaczyć, jakie zachowania zmniejszają czy zwiększają dystans. Możemy też odczytać, czy zarządzanie dystansem ma dla uczniów charakter podmiotowy czy zewnętrzny. W tym drugim przypadku osoba z zewnątrz (albo los, przypadek) powoduje zmiany odległości, zmniejszenie/zwiększenie kontaktów. Zaś podmiotowe zarządzanie dystansem obejmuje sytuacje, kiedy uczniowie starają się skracać dystans, przysuwając lub odsuwając się.

Takie losowe zmiany dystansu często mają miejsce na lekcjach, kiedy np. nauczyciel decyduje, że jacyś uczniowie mają siedzieć koło siebie. Sytuacje skrócenia dystansu nie zawsze postrzegane są jako przymus. Wiele opowieści o przyjaźni zaczyna się od podobnego stwierdzenia:

*[gdyby nie losowe zetknięcie, to] raczej nigdy tak same z siebie byśmy nie zaczęły się spotykać; [same z siebie] ani ja, ani ona jakoś za bardzo się nie garnęłyśmy do pogłębiania znajomości [Karolina, 14 lat, II klasa gimnazjum; wieś; koniec czerwca].*

Zbliżenie, dystans przestrzenny zbyt bliski nie zawsze uczniom odpowiada. To zetknięcie się, ta bliskość, nawet gdy nie wywołuje nieakceptacji, może stanowić problem. Na przykład Iza musi zaakceptować Damiana w parze, którego nie wybrała sama do tańca (polonez). Mówi, że nie ma z nim wspólnych płaszczyzn interakcji, ale traktuje to, że jest z nim blisko jako konieczność i akceptuje tę sytuację czasowego skrócenia dystansu. Realizuje taniec, nie mając możliwości zarządzania

przestrzenią. Dystans jest tu wyrażany na poziomie emocjonalnym, co wskazuje na to, że ta zbyt bliska obecność (fizyczna) sprawia jej trudność. Traktuje to jako obciążenie, napięcie emocjonalne, brak komfortu.

Przedstawiony przez nią przykład zdarzenia ukazuje, że osoba z jej strefy dystansu dalekiego taką pozostała – nawet wtedy, gdy okoliczności zewnętrzne zdecydowały o zbliżeniu (nauczycielka „mi go wcisnęła” jako partnera do pary do poloneza). Iza podejmuje wysiłek integracji społecznej, ale rozmowa nie wchodzi na wyższy poziom niż „hm, spoko, tak, fajnie” („praktycznie nie gadaliśmy”). Proces wychodzenia z obcości mimo skrócenia dystansu fizycznego nie rozpoczął się. Nie zawiązała się wspólnota czasowej (miłej) kooperacji, ani wspólnota poglądów, zrozumienia i akceptacji.

*[Pomimo tego że chodzimy ze sobą ponad półtora roku do klasy] Z Damianem praktycznie w ogóle nie rozmawiałam w życiu. Ale on jest ogólnie osobą taką, że, raz słyszałam rozmowę, raz czy parę. Nie wiem. (...) w klasie się w ogóle nie odzywa. Nie no naprawdę praktycznie w ogóle nie mówi. (...)*

*Aczkolwiek ostatnio nie wiem, tam tańczyłam z nim poloneza, tak. Wszyscy tam gadają a my tak: 'hm, spoko tak, fajnie'. (...) [ja chciałam tańczyć z Zytą] to sorka nas rozdzieliła i dała nam chłopaków. No i akurat mi go wcisnęła. Bo było na zasadzie, że oni stali za nami. Ale też praktycznie nie gadaliśmy i w ogóle jest taki... Wydaje mi się, że musiałyby się z kimś tak naprawdę mega, mega zżyć, żeby z nim gadać. Bo tak po prostu, to się do nikogo nie odzywa praktycznie. No mówię, tylko z Cezarym i z Piotrkim. A chyba jeszcze nie słyszałam, żeby rozmawiał z kimś innym [Iza, II klasa liceum].*

Iza podkreśla, że Damian „w klasie się w ogóle nie odzywa”, prawie „w ogóle nie mówi”, „w klasie nie ma kontaktu z ludźmi”. Jej zdaniem „jest taki”, „on tak ma” (takie ma cechy). Ocenia, że warunkiem nawiązania rozmowy jest nie tylko skrócenie odległości, lecz także zaufanie („musiałby się z kimś tak naprawdę mega, mega zżyć, żeby z nim gadać”). W tym opisie to Damian z powodu swoich cech osobowości (sprawności społecznych) nie ma narzędzi zmniejszania dystansu. Iza nie ukrywa swojego dystansu emocjonalnego, ale też nie widzi siebie jako strony ustalającej dystans, podejmującej działania w zakresie jego wyrażania. Opisy zachowania są zniekształcone, szczątkowe, wybiórcze (zwłaszcza własnego). Opis koncentruje się na emocjonalnym klimacie interakcji (emocjonalnej reakcji na przebieg interakcji) oraz wartościowaniu partnera interakcji. Istotą jednak dystansu jest niemożność nawiązania rozmowy i satysfakcji (komfortu) z kontaktu w narzuconej z zewnątrz bliskiej odległości.

Przy tym warto podkreślić, że transformacja dystansu w opisach uczniów na ogół nie ma charakteru intencjonalnego. Ania opisuje, jak los zrzucił i zadecydował o zmniejszeniu dystansu i „chcąc niechcąc” doszło do przekształcenia obcości na znacznie mniejszą. Niemożność wycofania się w fizycznej przestrzeni skazuje na styczność, ale nie zapewnia sukcesu. Można jednak podejmować szereg kroków, starać się nawiązać kontakt. Z perspektywy uczniów aktywność społeczna jest wysiłkiem, trzeba zainicjować kontakt, ale wpływu na sukces nie mamy. Relacja albo się układa i wskazuje na tory „dobrze nam się ze sobą rozmawia,

dobrze się ze sobą czujemy”, albo nie (jak u Izy kończy się na nieudanych próbach podtrzymania interakcji „hm, spoko, tak, fajnie”). Ania wymienia, o co pytała ją Oliwia, czyli jak wyglądały pierwsze chwile. Nie dostrzega swojego wkładu i jego znaczenia. Komfort emocjonalny jest głównym kryterium wartościowania tej relacji pozytywnie.

W tym przykładzie zwraca uwagę to, iż przestrzeń jest uruchamiającym i podtrzymującym czynnikiem procesu przemiany obcości w bliskość. Patrząc jednak na efekty tego procesu, bliskość budowana w trakcie spotkań nie przenosi się poza tę przestrzeń. Jedną z granic jest przynależność do kręgów oraz poufałość. Oliwia ma dalej swoją grupę przyjaciół i Ania do niej nie weszła. Jednak w tych momentach, gdy w przestrzeni kontaktów poza szkołą są ze sobą blisko, dystans emocjonalny współgra z fizycznym. Co więcej, pojawia się dążenie do wydłużania tego czasu „razem”. Zmniejszenie dystansu nie obejmuje kontaktów w klasie, jest możliwe tylko w warunkach kontaktów pozaszkolnych. Ania nie przysuwa się (nie przybliża) do Oliwii w szkole, usiłując dołączyć do jej kręgu towarzysko-przyjacielskiego.

*Sama nie wiem, jak to się zaczęło, że mamy lepszy kontakt między sobą, ale wydaje mi się, że to ja ją pierwsza poprosiłam o kontakt do jej taty, bo wiem, że on udziela korków z matematyki i akurat miałam problem z jednym z działów i chciałam, żeby mi to ktoś wytłumaczył. No i jak ja przyszłam do niej na te korki, to znaczy do jej taty, to się okazało, że muszę poczekać z godzinę, bo był jakiś wypadek po drodze i tata się spóźni, no i wtedy właśnie Oliwia się mną zaopiekowała. Zrobiła mi herbatę, przyniosła jakieś ciasto. No i chcąc nie chcąc musieliśmy o czymś rozmawiać. No nie siedziałybyśmy cicho przy stole i czekały całą godzinę, więc na początku Oliwia się trochę mnie pytała, z kim utrzymuję kontakty, co robię w życiu, czy mam jakieś pasje, hobby, a później chyba oglądaliśmy jakieś filmiki śmieszne, jeżeli dobrze pamiętam, albo jakiś film. (...) Widujemy się właśnie podczas korków albo umawiamy się, że ja przychodzę wcześniej, albo że zostaną na przykład na godzinę, no i wtedy rozmawiamy, śmiejemy się, wygłupiamy. Jemy lody, ciasto, pijemy herbatę, raczej takie normalne rzeczy, no nic szczególnego. No dobrze nam się ze sobą rozmawia, dobrze się ze sobą czujemy, więc od czasu do czasu lubimy ze sobą spędzać czas, a są to raczej dwa razy w tygodniu, bo właśnie wtedy mam korki i wtedy też mam tak ustawiony swój plan, abym nie musiała niczego przynieść i żeby nie musiała się spieszyć z powrotem [Ania, II klasa gimnazjum; miejscowość wiejska].*

Dystans odległości czasowo się skraca. Dystans emocjonalny w postaci zaufania nie ulega zmianie. Jak Ania dodaje później, ich „rozmowy nie są prywatne”, „nie poruszamy takich naszych prywatnych spraw”. Nie ma też nastawienia na pogłębianie relacji, „lubimy ze sobą spędzać czas i to na razie nam wystarcza”. Dystans wynegocjowany został zaakceptowany i uznany jako dopasowany.

### 3.2.2. Dystans unikania interakcji (wzory kontroli komunikacji)

Dystanse społeczne i sposoby regulowania odległości nie stanowią jednolitej grupy. Scenariuszy interakcyjnych nie jest jednak wcale tak dużo, zwłaszcza gdy analizujemy zerwanie kontaktów osobistych, czyli wycofanie się z komunikacji. Inne jest jedynie podłoże psychologiczne i społeczne zachowań, których dominującym elementem jest wyłączenie, wycofanie się, odstępianie od współpracy, zmniejszenie styczności.

Ze względu na skład uczestników interakcji można wyróżnić tu dystanse: indywidualne, indywidualno-grupowe i międzygrupowe. Dystanse mogą być symetryczne i asymetryczne, gdy strony nie są jednakowo silne lub znajdują sprzymierzeńców. Dystans może być ofensywny i defensywny, w zależności od tego, czy przybiera formę inicjowanego, czy w obronie. Może być „wobec” kogoś lub „pomiędzy”, ze względu na wytypowanie obiektu dystansowania się.

Ze względu na historię dystansu – mamy kilka wariantów: dystans negocjacyjny, wycofanie i ustępstwo (por. interakcyjne skrypty Jacko 2009, s. 276). Uczniowie najczęściej widzą to w taki uproszczony sposób, że nie ma tu konfliktu, dążenia i cele jednej strony są zgodne z dążeniami drugiej. Dystans braku interakcji jest przedstawiany jako realizacja interesów obu stron; niekoniecznie muszą wiązać się z tym jednakowe ich ustępstwa. Nie ma antagonizmu, występuje zbieżność celów, dystans jest akceptowany przez wszystkich (niejako wynegocjowany w trakcie interakcji). Wycofanie ma postać przerwania, zakończenia kontaktu (ucieczki) lub powiększenia dystansu. Jest sposobem korygowania dystansu nieakceptowanego i występuje najczęściej w sytuacji inwazji lub zbyt bliskiej odległości. Ustępstwo zaś polega na postępowaniu zgodnym z interesem strony przeciwnej, jednostronnym uleganiu<sup>101</sup>, rezygnacji czy zaniechaniu z realizacji własnych celów, praw, interesów i racji dotyczących odległości. Odmianą ustępstwa może być symboliczne kompensowanie (zastępowanie) dystansu; zachodzi ono w sytuacji, gdy nie można zarządzać odległością. Zatem w analizie tej postaci dystansu, która jest tu w centrum analiz, ważne jest zrekonstruowanie przebiegu interakcji społecznych, wyłonienie zachowań poprzedzających ustalony stan relacji społecznych, których przejawem, sposobem wyrażania, realizacji intencji, jest dystans unikania interakcji. W tym podrozdziale wybrane zostały najczęściej zgłaszane przez badanych sytuacje interakcyjne, w których pojawia się interesujące nas zjawisko. Opisują one dystans pełen urazy, pokonfliktowy, odgradzający, kulturowy (różnych wartości i filozofii życiowej, orientacji i upodobań).

Jak wynika z wcześniejszych analiz, obiektem dystansu może być w klasie każdy jej członek. Na poziomie relacji interpersonalnych dystans i obcość mogą pojawiać się wobec konkretnych osób/podgrup i najczęściej są umotywowane pewną trudnością, jaka towarzyszy wzajemnym interakcjom. Trudność ta ma różne oblicza, mogą to być zaczepki i wyśmiewanie, obmowa, zdrada, niedyskrecja, kłamstwo, niedotrzymanie obietnicy, brak grzeczności w zachowaniu. Wycofanie sympatii i zmniejszenie intensywności kontaktu do minimum wraz z powiększaniem odległości nie muszą być oparte na doświadczeniu trudności, lecz na jej przewidywaniu. Ważne są skutki interakcji, te realne lub przewidywane, dotyczące bezpieczeństwa, komfortu emocjonalnego, prestiżu.

---

<sup>101</sup> Uleganie traktowane jest jako jeden ze sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Polega na rezygnowaniu z obrony własnych interesów, czy zaniechaniu realizacji własnych celów w sytuacji konfliktu (Borecka-Biernat 2011, s. 10).

Jednak tak skrajna postać dystansu jak wycofanie się z komunikacji wydaje się wymagać szczególnych warunków wyzwających. Uczniowie oczywiście najczęściej podają informacji o motywach, subiektywnych odczuciach, zaś najmniej widzą same działania i sposoby wyrażania intencji.

Dystanse wobec osób „na alienie” – dystanse pozornie „zbiorowe” (dystans „mój” i „nasz”)

Uczniowie mogą być jednostkami wyłączonymi ze struktury społecznej świata lub stanowić jej element. Niektórzy są jednostkami mobilnymi, luźno powiązаныmi ze swoimi kolegami z klasy. Osoba, która jest „alienem”, izoluje się, tj. rezygnuje z kontaktów z członkami lub w bardzo ograniczonym zakresie wchodzi w relacje z niektórymi tylko grupami wtórnymi<sup>102</sup>. Ich intencja jest postrzegana jako powtarzalna, w związku z czym taki obraz relacji stabilizuje się.

Poniżej przedstawiony jest przykład wypowiedzi jednej z uczennic, który zawiera wszystkie dotąd opisywane cechy dystansu braku kontaktu (izolacji). Respondentka zwraca uwagę, że interakcji pomiędzy stronami nie ma, nie ma też ukrytego konfliktu, intencja izolowania się jest po stronie członka klasy, który jest z tego powodu oceniany jako „dziwny”. Dystans interakcyjny jest tak duży, że wiedza o sobie jest niewielka. Uczennica, która charakteryzuje cechy koleżanki, wskazuje na społeczne aspekty jej funkcjonowania (ona jest bardzo cicha, skryta, po lekcjach zawsze wraca szybko do domu, nie chce z nikim rozmawiać). Dystans w ocenie uczniów jest nie tylko nieusuwalny, trwały, lecz także wspólny (nikt z nas). Respondentka w innych częściach „opowieści o naszej klasie” wyraźnie oddziela się od kilku podgrup w obrębie społeczności. Przystają jednak te podziały my–oni mieć znaczenie. Pojawia się „My” (klasa, większość). Jest to przy tym opis relacji grupowych na podstawie refleksji uczniów, wyrażanych w sposób niesprovokowany przez badacza:

*(Udzielacie sobie wsparcia w sprawach szkolnych?) Ja staram się pomagać każdemu, ale czasami niektórzy nie chcą przyjąć tej pomocy. (Co masz na myśli?) Chodzi mi tutaj o Karolinę... ona jest dziwna... chyba tak naprawdę, oprócz mnie, to nikt do niej się nie odzywa... ale tu wcale nie chodzi o jakieś konflikty między nami... raczej o to, że ona jest bardzo cicha, skryta, po lekcjach zawsze wraca szybko do domu, nie chce z nikim rozmawiać... tak naprawdę to chyba nikt z nas nic o niej nie wie... kiedyś starałam się jej pomóc zaaklimatyzować w naszej klasie, pomóc w nauce, ale odrzuciła tę pomoc... więc już potem nie próbowałam nawiązywać z nią kontaktów. Nic na siłę [Agata, koniec II klasy gimnazjum].*

Nie wiemy, ile i na ile bezskutecznych prób zmniejszenia dystansu podjęła Agata. Nie ma tu też szczegółowych danych o reakcji odrzucenia tej oferty pomocy.

<sup>102</sup> Warto zaznaczyć, kto według uczniów jest „na alienie”. Są to osoby wykluczone – najczęściej autoizolujące się. Uczniowie wyraźnie odróżniają ich od innych osób, które nie są umiejscowione w paczkach czy parach. Bowierni badani widzą niektóre osoby z klasy jako satelity różnych podgrup; są to osoby krążące, wędrujące, ale nie są osamotnione, takie które budują relacje towarzyskie, inne bardziej opierają się na kontaktach interesownych (pomoc w lekcjach). Osoby „na alienie” nie utrzymywały relacji. Uczniowie opisując dystans wobec osób „na alienie”, mają na myśli zbiór osób nie zainteresowanych podejmowaniem interakcji, które w ich języku „nie chcą złapać z innymi kontaktu”.

Może ten obraz podjęcia „starań” (prób udzielenia pomocy) modyfikować dążenie do pozytywnej autoprezentacji (aprobaty społecznej) czy samooceny. Być może służy jedynie umotywowaniu własnego stanowiska, wyjaśnieniu czemu rezygnuje z dalszych prób podjęcia kooperacji.

Na koniec warto skierować uwagę na sam akt działania i to, jak realizuje się on w praktyce. Podmiotem dystansującym się jest w kolejnym opisie Ewa. Odbiorca („My–klasa”) odkodowuje przekaz Ewy. Zdaniem klasy swoją intencję dystansu wyraża ona środkami, które nadają przekazowi jednoznaczność. Akt komunikowania nie jest wiązany z kontekstem „użycia”. Ewa postrzegana jest jako osoba, która zarządza przekazem, reguluje stopień kontaktu i jego rodzaj. Dystans społeczności (My) wobec Ewy jest elementem interakcji i wymiany, jest tu odpowiedzią (zgodą). Postrzegany jest subiektywnie jako wyrażany grupowo, gdy „My” jest bardzo uogólnione i ma niejasne granice. Ma on swoją obiektywną realizację jako dystans interpersonalny i jednocześnie wspólny (nasz).

*Ewa jest bardzo cicha, prawie w ogóle nie odzywa się na lekcjach, chyba, że jakiś nauczyciel o coś ją zapyta. Jej obecność w naszej klasie polega na tym, że przesiadzi 45 minut na lekcji, a na przerwie już jej nie ma, bo jest z jakimiś swoimi koleżankami. Bardzo słabo się uczy. Raczej nie ma koleżanek w naszej klasie, w zasadzie nawet nie wiem od kogo ona bierze notatki, jeśli na przykład jest chora. (...) Ewa. Ona w sumie zawsze jest sama. Nawet jak mamy jakąś pracę w grupie, to ona i tak za bardzo się wtedy nie odzywa. (...) Po prostu ma taki charakter, że już taka jest, jest nieśmiała i cicha, no i pewnie dlatego się tak mało odzywa. A może po prostu nie chce się z nami integrować. (...) A tak naprawdę to u nas w klasie prawie nikt nie zwraca na nią uwagi. Jak jest na lekcji, no to jest, a jak jej nie ma, to jeśli by nie była sprawdzana lista, to pewnie też nikt by tego nie zauważył, że jej nie ma, bo ona naprawdę nie wnosi nic do naszej klasy, jest taka bardzo obojętna. Ani nie wnosi nic dobrego, ani też nic złego [Ania, II klasa gimnazjum].*

Badani uczniowie zgodnie podkreślali, że nie dostrzegają agresywnych zachowań kolegów w stosunku do ignorowanych. Jedynym przejawem, ich zdaniem, właściwej reakcji na zachowania takiej izolującej się osoby jest wycofanie się z relacji i ograniczenie komunikacji: „tylko po prostu się do niej nie odzywają”.

*Olek hmmm, no za bardzo to nie mam o nim zdania, bo tak za bardzo to nie mam z nim nic do czynienia, oprócz tego, że jesteśmy w jednej klasie [Sylwia, V klasa].*

*Nie ma tak, że ktoś tam yyy szykanuje, czy cokolwiek, tylko po prostu, albo się do niej nie odzywają [Ola, II klasa technikum żeńskie].*

*[jest takim samotnikiem trochę] nie przeszkadza mi, ale jest mi bardziej obojętny niż tam by przeszkadzał lub coś [Ewelina, III klasa gimnazjum; miejscowość wiejska; klasa: 27 osób].*

Na podkreślenie zasługuje fakt, że jeśli chodzi o nastawienia emocjonalno-ewaluatywne, to relacje pomiędzy stronami naznaczone są obojętnością. Jest to jednak dystans wyższości. Akcentowana i wartościowana negatywnie jest odmienność obiektu/strony dystansu, ale nie ma tu pełnej charakterystyki („jest dziwna”). Uczniowie zwracają uwagę na niejednoznaczność sygnałów („nie idzie jej zrozumieć”) i niekomunikatywność (to co mówi jest niezrozumiałe). Powtarza się

opinia: w klasie nie ma kolegów, bardzo cicha/y, prawie w ogóle się nie odzywa. Badani zwracają również uwagę na ich intencje – „rozszyfrowywane” jako separacyjne („im nie zależy”; jest samotnikiem – to jego wybór; to się już nie zmieni; „nie przywiązują wagi”). Uczniowie akcentują brak płaszczyzny interakcji (przelotne styczności w obrębie współdzielonej przestrzeni). Ci najdalej „nie gadają prawie z nikim”, nawet na takie szkolne tematy. Są to osoby najbardziej wycofane w klasie: „siedzą pod klasą i nie odzywają się”, „nie odzywają się do nikogo, tylko tak bardziej do siebie”:

*Tak. (A [ci najdalej] To są... bo nie gadają prawie z nikim, nawet z dziewczynami i takie... nie wiem... (A rozmawiasz z nimi czasem?) Nie. Bo oni z nikim właśnie nie gadają. (Czyli z nimi w ogóle nie rozmawiasz?) Nie. (Czy spotykasz się z nimi po szkole?) Nie. (A czy masz z którąś z tych osób jakiś konflikt? Klóć się o coś na przykład z tą osobą?) Nie [Mikołaj, 11 lat, V klasa].*

Mikołaj twierdzi, że z Dominiką i Hanią „w ogóle się [do siebie] nie odzywamy, bo one nie rozmawiają ze mną, a ja z nimi”. Brak interakcji jest tu znaczącą cechą: „nie rozmawiają w ogóle” i jednocześnie cechą wspólną, gdyż Mikołaj zaznacza, że są do siebie podobne. Dla Mikołaja stanowi też wyjaśnienie, dlaczego obie są najmniej lubiane w społeczności. W niektórych opisach ci najdalej są przedstawiani jako dziwni. Ta sama Dominika przez Amelię opisywana jest tak:

*Dominika jest taka dziwna... tak, taka dziwna... ona nie słyszy często, nie rozumie, powtarza po tobie i nie mogłam jej zrozumieć [Amelia, V klasa].*

Negatywne wartościowanie wydaje się jawne (ze względu na stopień jawności oceny) i spójne. Nie ma jednak treści. Dystans bowiem manifestuje się deklarowanym brakiem jakiegokolwiek wiedzy na temat tych osób i brakiem zainteresowania nimi. „Brak wiedzy” ma tu znaczenie niewiedzy o prywatnych sprawach kolegi (czy gra na gitarze, czy ma sympatię itd.). Wiedzę taką zdobywa się w trakcie interakcji (lub poprzez plotkę). Niemniej obserwacja prowadzona systematycznie i w różnych sytuacjach pozwala im na dość dokładną diagnozę ich społecznych potrzeb, na rozpoznanie i nazwanie zachowania jako separowania się, pozwala im dostrzec charakterystyczne objawy zachowania określanego jako dziwność, w łagodniejszej wersji jako skrajna skrytość („z nikim nie rozmawia”, cichy). Te objawy „inności” są piętnowane, nawet gdy przyczyna postrzegana jest jako tkwiąca w cechach osobowości, na które dana osoba nie ma większego wpływu (tak ma, taki jest; jest nieśmiały i nie ma obycia towarzyskiego).

Współobecność w przestrzeni nie angażuje uwagi. Nie ma tu ani obrony ani ataku. Nie jest to działanie grupowe, choć jest wspólny dystans. Zaniechanie kontaktów jawi się jako zgodne z celami i interesami obu stron interakcji. Ciekawym spostrzeżeniem, które się powtarza w opisach, jest pewna akceptacja stanu wyłączenia z uczestnictwa w interakcjach (jemu/jej to nie przeszkadza) i intencja izolowania. Oznacza ona nie podejmowanie wysiłków (okazywanie zaangażowania, zabieganie o kontakt, dążenie do bycia akceptowanym), których efektem jest



uzyskany poziom towarzyskości/wyobcowania. Drogą uzyskania powodzenia jest okazywanie chęci podobania się (wrażliwość na ocenę), jak również konformizm (przestrzeganie norm i zasad, ugodowość). Żadnej z tych dyspozycji uczniowie nie obserwują u wyalienowanych.

*Aneta to też jest taka sama, ona nie ma za bardzo koleżanek. No i ten Jarek, tylko, że jemu to nie przeszkadza zupełnie, że nie ma kolegów (...).*

*[ktoś akceptowany] powinien być zabawny i otwarty na wszystkich, taki co z każdym może pogadać i taki, co się nie izoluje, że nie odejdzie i będzie czekał, aż ktoś się do niego odezwie, tylko sam będzie zagadywał z własnej inicjatywy, podejmuje rozmowy [Przemek, I klasa gimnazjum].*

Analiza tych przykładów ujawnia wzorce interakcji dominujące w danej grupie społecznej i reguły dystansu My–on i ja–on w relacjach z osobami wyizolowanymi.

Przekaz (treść dystansu): rezygnacja z kontaktów;

Środek: oddalanie się poza strefę interakcji osobistych i obszar postrzegania.

Wyłoniono podstawowe reguły określające warunki, w jakich ten rodzaj dystansu może być wyrażany. Elementy konstytuujące, którym znaczenie przypisują uczniowie, to:

- dystans pojawia się jako trwały i sztywny wzorzec; w wielu sytuacjach strony zachowują się w podobny sposób;
- dystans odczytywany jako wynegocjowany, uzgodniony i ustalony, adekwatny i obustronnie akceptowany;
- przedstawiany jest jako efekt niepowodzenia dotychczasowych podjętych prób skrócenia dystansu;
- dystans ma charakter wzajemny (nikt z nas do niej się nie odzywa; ona nie chce z nikim rozmawiać); obie strony cechuje brak chęci i prób modyfikowania odległości;
- dystans ma charakter interpersonalny; jest stosowany w diadach;
- jest prywatny (mój), ale jednocześnie zbiorowy My–on (jest wyrażany na arenie społecznej klasy i zyskuje społeczne przyzwolenie);
- na ogół cechuje go niski poziom emocjonalnego zdystansowania – nacechowanie neutralne;
- używany wobec osób obarczonych społecznym piętnem;
- ma wymiar wartościujący (etykieta „dziwnych”, status stygmatyzowanych, ocena zaburzenia); opisom zachowania towarzyszy poczucie dysonansu kulturowego (niezrozumiałość osób wyalienowanych) i spostrzegany wysoki poziom różnic/odmienności;
- dystans na ogół nie jest aktywny, brak antagonizmów i antypatii;
- strony relacji cechuje brak wiedzy o partnerze; poza obserwacjami, które dotyczą odczytania intencji relacji (dystansu), kompetencji społecznych;
- dystans postrzegany jako „pomiędzy” – brak podziału na stronę dystansowaną i dystansującą się;

- cechuje go asymetria liczebności stron interakcji: pojedynczy członkowie klasy vs „My”;
- cechuje go asymetria statusów stron interakcji.

Warto zastanowić się nad tym, jakie znaczenie ma „bycie innym” dla młodych ludzi w społeczności klasy szkolnej. A także jakie procesy sprzyjają przemianie inności w obcość. Ukazane tu przykłady nie opisują procesu wchodzenia w „inność-obcość” (zbyt mało danych), jednak pozwalają na wyodrębnienie uruchamiających i podtrzymujących go czynników. Brak dążeń i inicjatywy ze strony wyalienowanych w zakresie integracji oraz wyrównania statusów (własny świat, „wisi im”, nie chcą wchodzić w interakcje) oraz stosowane strategie separacji (wycofanie się: siedzenie z dala od klasy samemu lub z osobami spoza klasy) są wskazywane przez badanych jako znaczące (por. podrozdział 3.2.3.). Nie ma tu opisów ich pacyfikowania (ośmieszania). Czasem są niewidzialni (taka osoba „ona sobie po prostu jest i nikt na nią nie zwraca uwagi”). Czasem jednak są uznani za dewiantów, którzy są niezagrażający, ale próby porozumienia z nimi kojarzą się z porażką. I jednych i drugich się omija.

*[Hania i Mariusz] Dwie osobne dusze, które zawsze są na uboczu. No i chyba nie chcą wchodzić w żadne interakcje z nami. (...) Osoby, które są ciche właśnie, w żaden sposób nie integrują się, które mają swój świat i swoje kredki, to jednak odtrąca ludzi, jeśli taka osoba jest taka cicha i nie chce nawiązywać kontaktu, to dlaczego druga osoba ma się starać. Od dwóch stron musi wyjść taka potrzeba kontaktu [Iza, I klasa gimnazjum; 14 –osobowa klasa].*

*A najniżej, najmniej ważne są dla mnie te ciche osoby, których nawet nie znam. No ale żeby się poznać, to obie strony powinny tego chcieć [Julia, II klasa liceum].*

„Cisi” są odludkami, ale są też różnicowani na skali owej cichości (można być bardzo cichym i jeszcze bardziej). Członkowie klasy nie wiedzą, co jest treścią rozmów osób cichych. Powtarza się też w opisie brak kontaktu w relacji ja–on.

*[Marysia z Martą] One są baaardzo, bardzo ciche. Nie tylko mało mówią, ale nawet jak już mówią, to trzeba się naprawdę bardzo wsluchać, żeby cokolwiek usłyszeć i zrozumieć. (...) [Paulina i Weronika] one są jeszcze bardziej ciche. W dodatku obie mają wzrok, jakby chciały wszystkich pozabijać. Z nimi nie rozmawiałam ani razu, a jesteśmy już drugi rok w tej samej klasie. W dodatku wszyscy mają wrażenie, że one nawet ze sobą nie rozmawiają, takie odludki trochę. W sumie to trochę bardzo nawet [Julia, II klasa liceum].*

Julia dodaje, że dystans separacji sprawia, że „budzi się w niej taka niepewność”. Nie ma szans na zbudowanie zaufania w sytuacji braku informacji zwrotnych.

*Nie wiem co o mnie myślą te osoby, gdy na przykład stoję do nich tyłem i piszę coś na tablicy [Julia, II klasa liceum].*

#### Dystans granicy (barykady)

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego dało się zidentyfikować inny rodzaj dystansu unikania interakcji, który daje możliwość regulacji stosunków

w relacjach interpersonalnych, w których pojawia się element „tarć” (spięć), niewygody. Mogą to być próby zwiększenia dystansu jako reakcje na inwazje (zaczepki, obmowę, konflikt, dokuczanie, krytykę, napięcia), muszą one jednak spełniać pewne warunki. W strefie skrajnego dystansu u większości badanych uczniów są też tzw. niegrzeczni z naszej klasy, których wyróżnikiem są zachowania określane przez nich jako złośliwe. Są postrzegani jako agresorzy, przejawiający czynne agresywne zachowania, mniej lub bardziej dokuczliwe. Są inwazyjni i silni, nie do pokonania, „wygrywający”. Interakjom towarzyszą werbalne sygnały stawiania granicy: słowne upomnienia, zakazy, wzywianie na pomoc dorosłych, dezaprobata. Ale też pojawia się odgradzanie, odseparowanie się jako fizyczne wytyczenie granicy, odsuwanie się na tyle dużą odległość, żeby uniemożliwić interakcje w przestrzeni osobistej. Barykadowanie jest próbą odzielenia się od osób, interakcji z nimi, relacji i zaangażowania. Jeśli uczeń może dystansem dysponować, zwiększa odległość, odsuwa się. Uczniowie dość często mówią z perspektywy ja-on: „ignoruję go” lub wskazują, że jest to strategia wspólna (wielu z nas tak robi) „ignorują ludzie jego zachowanie”:

*No dobra, to Staszek ignorowany. No na pewno jest ignorowany, bo nikt za nim nie przepada w klasie, tak szczerze mówiąc. Głupie, chamskie odzywki. W sumie każdy wie, jaki on jest i ma dystans do niego, po prostu. (Przez zachowanie?) No przez chamskie zachowanie. No i każdy po prostu tak go nie lubi. Ignorowany jeszcze jest Paweł przez też takie swoje zachowanie, co to nie on i ochy i achy, przez swój pogląd do innych yy [Piotr, IV klasa technikum].*

Piotr, jak i inni badani, dodaje, że „najlepiej schodzić im z drogi” i „nie dać się wciągnąć”. Ignorowanie oznacza dla nich udawanie, że nie widzą, co „inwazyjni” robią, i nie reagowanie, choćby pojawił się impuls, aby udzielić odpowiedzi. Dystans jest w tym wypadku formą obrony, budowania strefy bezpieczeństwa. Jest to zamierzone i celowe działanie (obrona) jednostki. Może być stały lub zmienny. Regulowanie komunikacji ma często sytuacyjne podłoże. Jest to często dystans „po zdarzeniu” (defensywny), po potyczce, starciu, opartym na doświadczeniach własnych lub obserwacjach, często po nieefektywnej próbie interwencji. Ze względu na obiekt dystansu wyróżnić można dystans wobec pojedynczych członków klasy lub wobec podgrupy. W przypadku dystansu odgradzania się nawet gdy jest kilka takich osób w klasie, to jest on indywidualny, interpersonalny. Jak pokazuje to cytowany wcześniej przykład, nie jest on tylko prywatny (mój), ale wspólny (każdy go ignoruje, każdy ma dystans do niego, nikt nie przepada za nim, wszystkich takie wysoki bulwersują).

Uczniowie podkreślają dystans w perspektywie ja-on: „przeżywa mnie”, „dokucza mi”, „nie czuję się bezpiecznie”. A jednocześnie jedna z wypowiedzi ujawnia, że nauczyciele w ramach dyscyplinowania stosują strategię przesadzenia agresywnego ucznia, czyli poszukują dla niego jako pary (do ławki, do pracy w czasie lekcji) osoby „grzecznej”, która nie da się wciągnąć w interakcje. Natalia podwójnie dystansuje się: wobec Mateusza jako uciążliwego członka klasy oraz aktywnego pod

względem inicjowania interakcji kolegi z ławki. Dystans emocjonalny nie ochrania jej, gdyż dystans fizyczny zadany przez nauczyciela jest zbyt mały, aby utrzymać bezpieczną dla siebie odległość.

*Mateusz bardzo się ze mnie wyśmiewał, często przez niego płakałam. Był od nas starszy i bardzo lubił się popisywać przed innymi. Bardzo się ucieszyłam, gdy dowiedziałam się, że nie będzie już chodził do naszej klasy. (...) Czuję się lepiej odkąd Mateusz nie chodzi z nami do klasy. Był naprawdę uciążliwy. Najgorsze było to, że musiałam z nim siedzieć w ławce, bo wszystkich pozostałych potrafił zagadywać, a ja się nie dawałam [Natalia, II klasa gimnazjum].*

*Wkurza mnie w mojej klasie Damian, którego nie lubię i który jest taki złośliwy (...). Damian to on jest najgorszy w całej klasie. On jest taki złośliwy, nie dość, że głupi, to jeszcze złośliwy, zawsze wszystkich przezywa, no co za człowiek. Więc ja go nigdy nie lubiłam za to, że tak wszystkich bardzo przezywał i się nie będę z nim kolegowała nigdy więcej [Paulina, VI klasa].*

*Michał z Arkiem zawsze gadają na lekcjach, oni ciągle, bez przerwy gadają na lekcjach. To nie jest tak, że sobie gadają na jednej lekcji, a potem już spokój, tylko oni zawsze bez przerwy gadają. No i to już wszystkich zaczyna wkurzać, nie tylko nauczycieli, ale mnie też zawsze wkurza, bo nie dość, że to wkurza nauczycieli właśnie, jak oni coś tam mówią, no i ja też chcę tego posłuchać i się na tym skupić, to oni właśnie tak cały czas gadają, no i po prostu w ogóle nie da się skupić. I wszyscy ich uciszają, a oni swoje [Paulina, VI klasa].*

*[Damian] najgorszy w całej klasie (...). On jest taki złośliwy, nie dość, że głupi, to jeszcze złośliwy, wszystkich przezywa [Paulina, VI klasa; skład klasy: 21 osób, w tym 13 dziewcząt i 8 chłopców; mała miejscowość].*

Dystans wobec osób „na alienie” można nazwać dystansem oswojonym (alienowanie się jako działanie cechuje większa przewidywalność), pojawia się tu większa nieufność, gdyż działania zaczepne, naruszające granice przestrzeni osobistej, nie wiadomo kiedy nastąpią, a żadna umowa społeczna nie może ich powstrzymać. Wyalienowani utrzymują cały czas duży dystans, są stale daleko. Agresor przesuwa się po tej linii dystansu. Czasowo jest z innymi blisko, a czasowo daleko. Jeśli wyalienowani nie angażują się w interakcję i separują się, to agresorzy zmniejszają dystans, zawłaszczając przestrzeń i zmuszają do zaangażowania w interakcję (Goffman 2008, s. 197–209). Przybliżanie się, wymuszanie zbyt małej odległości ma inwazyjny charakter. Towarzyszy mu manifestacja siły, groźba odwetu, nieuważność na sygnały dezaprobaty partnera interakcji. Agresor próbuje włączyć się, a w kontrreakcji spotyka próby odłączenia.

*A Zuzia, to jest już w innej klasie, ale jeżeli była, to każdy ją odganiał i ona spędzała czas z innymi koleżankami z innych klas. (Mhm, a czemu ją odganiłicie?) Bo nikt jej nie lubił przez jej agresję i jej charakter taki, że [parodiuje] ‘Ja rządę, to ja wszystkich pobiję!’ [Iga, klasa V].*

Uczniowie mówią, że taki inwazyjny członek klasy np. podchodzi od tyłu i beka im nad uchem, sterczy nad głowami, gdy siedzą na przerwie i puszcza bąki, dla zabawy zabiera, przedstawia przedmioty, chodzi za kimś i przedrzeźnia robiąc miny, tarasuje przejście, napiera, wyciąga nogi w cudzej przestrzeni i ma satysfakcję, gdy widzi, że irtuje innych. Mówią „przeszkadza” nam, zagłusza, przerywa, gdy rozmawiamy. Mówią „dokucza” (głośno się wyśmiewa). Mówią też, że „chamscy”

drażnią się z nimi, zaczepiają (oceniają ich intencje w kategoriach prowokacji, zachowań złośliwych), nie przejmują się protestami, wyrażną reakcją dezaprobaty, nie reagują na prośby i żądania, aby się odsunęli lub odeszli, czyli zwiększyli dystans. Uczniowie powtarzają, że agresorzy są trudnymi partnerami, nie do zniesienia, trudno z nimi wytrzymać. Ich zachowania są uciążliwe, męczące, stresujące, czasem też zagrażające. Tłumaczone są niskim poziomem kultury osobistej i brakiem powściągliwości oraz opamiętania, czyli umiejętności refleksyjnej, że te działania są inwazyjne. W opisach jest szereg diagnoz (wyjaśnień) dotyczących przyczyn. Uczniowie wskazują tu na pewne deficyty (odmienność). Podstawowym rysem inwazyjnych członków klasy jest niewystarczające panowanie nad zachowaniem (brak samoregulacji) traktowane częściej jako brak chęci powstrzymania i korygowania złego zachowania niż cecha.

O intensywności emocjonalnych skutków „bulwersujących” inwazji świadczy to, że wśród zebranych wypowiedzi znalazły się, wcale nie odosobnione, takie, w których uczniowie wyraźnie podkreślali, że bez tych „problemowych” osób w klasie jako całości łatwiej by się funkcjonowało. Mikołaj uważa, że w klasie się polepszyło, od kiedy nie ma w niej Zuzi i że od tego czasu relacje w klasie są lepsze:

*zgraną jesteście [klasą], teraz bez Zuzi jesteście taką zgraną (...) [Zuzia była powodem wielu kłótni] ciągle były kłótnie, najgorszą klasą byliśmy przez nią w szkole, ciągle uciekała z lekcji, biła wszystkich, no i nikt jej nie lubił. (...) wszyscy się kłócili, nawet nie było czasu, żeby pogadać z dziewczynami, a teraz wszyscy ze sobą rozmawiają. (Czyli uważasz, że polepszyło się w klasie od kiedy jej nie ma?) Tak. (...)*

*[Ona była] wkurwiająca. (Czemu?) Bo ciągle były kłótnie z nią, najgorszą klasą byliśmy przez nią w szkole, ciągle uciekała z lekcji, biła wszystkich, no i nikt jej nie lubił. (Dlaczego?) Bo wszystkich biła, była denerwująca bardzo, kłóciła się ze wszystkimi, wywyższała się [Mikołaj, 11 lat, V klasa].*

*I teraz jak niedawno odeszła Zuzka, to naprawdę klasa no nie do poznania. (...) No i tak naprawdę każdemu ulżyło, bo wiedzieli jaka ona jest. Wiedzieliśmy, że ona nie może, nie potrafi tego zmienić. (...) No i tak dobrze się stało, że ją wyrzuciono, ponieważ znikło ryzyko, że ktoś z dnia na dzień zostanie pobity, powyzywany i będzie musiał rozmawiać z pedagogiem, czy psychologiem, może nawet panią dyrektor. Znikło takie... takie zastraszanie, takie że... yy... 'Przyjdę i coś tam tobie zrobię' (...). Zauważyłam, że gdy Zuzi nie ma, to każdy się jakby rozluźnił. Mówił co chce, robił co chce, nie mając jakichś powodów, że zaraz przyjdzie ona, zrobi po swojemu, ale że w ogóle przyjdzie ona i przez nią nikt nie będzie mógł tego zrobić. I każdy poczuł się jakoś tak luźno i ja poczułam, że chyba to dobrze, że ją wywalili, bo klasa się rozluźniła, zaczęła być naszą klasą, ja odzyskałam chęć bycia w tej klasie [Amelia, V klasa].*

Obiektem dystansu są tu obcy/znani, którzy nie potrafią dostosować się do wypracowanych w społeczności reguł oraz zasad wspólnego życia i funkcjonowania. Realizują oni odmienne wzorce zachowań, sposobów bycia z ludźmi czy realizowania swoich potrzeb i porozumiewania się. Porozumienie się w ich wypadku jest niemożliwe. Zachowania inwazyjne są antystrategiami w przedstawionej typologii Awdiejewa (2005). Nie ma możliwości wypracowania rozwiązań. Takie osoby przekraczają granice i nie chcą budować relacji społecznych opartych na zasadzie poszanowania oczekiwanego dystansu. Uczniowie wyraźnie wskazują, co

zapoczątkowało proces dystansu, kto swoimi działaniami dynamizuje i nadaje mu kierunek. Amelia opisuje Zuzię jako osobę, która nie panuje nad emocjami, wyzywa i bije, potrafi „powalić” trzy osoby. To nie tylko nastawienie jest źródłem dystansu, ale zagrożenie i napięcie doświadczane w licznych konfrontacjach.

*Zuzia po prostu wzięła mój materac, na którym siedziałam ja z Olgą i... bo my poszłyśmy coś powiedzieć Marcie, no i ona sobie usiadła, my naprawdę mówiłyśmy jej to tysiąc razy, że gdybyś nas o coś poprosiła, to byśmy Ci to dały, a ona po prostu sobie nie rozumiała chyba tego i ona stała na tym materacu i chciałyśmy ją po prostu zdjąć jakby, no i zaczęła nam wyrywać ten materac, zaczęła szarpać Olgę za włosy, uderzyła ją w kark, potem uderzyła Martę w twarz, a potem jeszcze przetarła się ręką o ten materac, tak że ją zaczęło boleć, no i gdy pan [nauczyciel od wuefu] ją wziął, to ona później... to puścił ją na chwilę, bo zauważył, że po prostu ta ręka ją boli, ona się szybko odwróciła na pięcie i mnie uderzyła tak w twarz i no upadłam, nie powiem że nie, no i pyskowała potem nauczycielowi, bo pan ją zatrzymał oczywiście, pyskowała... Nie byliśmy przyzwyczajone... znaczy byłyśmy przyzwyczajone do tego, że wyzywa i że uderzy jedną osobę, ale nie że zaatakuje aż trzech i że ona da temu radę, że zaatakuje tak, że powali trzy osoby. Nie spodziewałyśmy się naprawdę tego [Amelia, V klasa].*

Przyjrzyjmy się tym sytuacjom od strony podmiotu dystansującego się. Jak zarządza przekazem, jakimi środkami wyraża dystans, w jaki sposób, jakie ma możliwości ustanawiania odległości. W sytuacji inwazji możliwe są trzy rodzaje zachowań: próba nakłonienia agresora, aby się odsunął, oddalenie się samemu lub ustępstwo. Jeśli uczeń może dystansem dysponować, zwiększa odległość, odsuwa się. W przypadku ustępstwa dystans może być jedynie emocjonalny lub w postaci próby symbolicznego zwiększenia odległości. Ignorowanie jest takim zastępczym oddalaniem się i wyrażaniem niezgody na bliskość, poprzez manifestowanie obojętności, braku zainteresowania interakcją, nie podzieleniem uwagi. Aspekt behawioralny dystansu jest w tym wypadku w tle opisu; akcentowane są aspekty afektywne (uczucia niechęci wobec obiektu dystansu, czasem w łagodniejszej formie – ambiwalencji wobec silnie kontrowersyjnych zachowań). Uczniowie symbolicznie zwiększają też odległość poprzez negatywne wartościowanie i w ten sposób odsuwają się na skali obcości. Zwiększają odległość na wymiarze relacji, a nie w wymiarze fizycznym, który jest poza ich kontrolą.

Dystans pozwala członkom społeczności na uzyskanie kontroli. Ale też na unikanie otwartego bezpośredniego konfliktu. Ignorowanie, wyrażane w sposób jawny i manifestowany, daje również moralną przewagę i jest formą honorowego wycofania z nieakceptowanej interakcji, gdy regulacja i kontrola społeczna zachowań we wspólnocie nie są skuteczne. Unikanie zaczepek w sytuacji, gdy odległość przestrzenna jest zbyt bliska, ma charakter obrony, ucieczki, wycofania się. Ma na celu zwiększenie dystansu, oddalenie się, odcięcie od zagrażających obiektów, ich ataków. Osoby dystansujące się usiłują utrzymać bezpieczną dla siebie odległość. Gdy fizyczne odsunięcie się nie jest możliwe, dystans unikania ma zminimalizować interakcje. Odcięcie się na poziomie interakcji pozwala im uwolnić się w sytuacji, gdy zmuszenie kogoś do wycofania się nie jest możliwe. Pozostaje stworzyć przegrodę, zatarasować się, zagrozić, zamknąć dostęp do interakcji, która jest nagrodą.

Agresor czerpie bowiem satysfakcję z zaangażowania innych, choć odbierane jest to jako nieudana próba nawiązania relacji.

Nie ma znaczenia, czy inwazja jest celowa (działanie agresywne) czy wynika z deficytów i jest skutkiem pewnych braków, np. inteligencji, obycia. Mamy tu wyraźne izolowanie się od takiej osoby, przy jednoczesnym dążeniu wykluczenia do uczestnictwa w interakcji (kierunek dążeń obu stron jest niezgodny). W tym tkwi podstawowa różnica między wykluczaniem wyalienowanych i inwazyjnych. Natomiast podobnym elementem w opisie właściwości interakcji jest brak interakcji i brak wiedzy o osobie. W przypadku inwazji uczniowie zwracają uwagę na cielesność kontaktów zachodzących w strefie osobistej. Fizyczna bliskość (siedzenie razem w ławce) wiąże się właśnie z siłą bodźców zmysłowych i emocjonalną reakcją na nie. W opisie Natalii Piotrek z nikim nie rozmawia i nikt z nim nie rozmawia. Przerwa jest tu takim czasem życia społeczności, gdy dystanse fizyczne się zwiększają. Gdy wcześniej opisani wyalienowani są neutralni, Piotrek wyraźnie nie jest lubiany. Dystans jest przedstawiany jako mój (ja–on) i innych (Oni–on). Piotrką z wyalienowanymi łączy to, że są oni na skrajnym krańcu skali obcości emocjonalnej. Piotrek jest jednak w mniejszym oddaleniu niż wyalienowani. Jego obecność jest angażująca: dostrzegana, wywołuje emocje, wymusza reakcje.

*[wszyscy są umieszczeni na rysunku niedaleko od siebie] Jedyne Piotrek jest odsunięty od pozostałych. Nie za bardzo jest lubiany w klasie. Ja też go nie za bardzo lubię. Wydaje się taki zaniedbany, dziwnie od niego pachnie i chyba dlatego raczej nikt z nim nie rozmawia. (...) Z Piotrką raczej nie rozmawiam. Prawie nikt z nim nie rozmawia. Przerwy spędza ze swoim młodszym bratem. (...) Mam z nim najslabszy kontakt, najmniej o nim wiem i chyba dlatego jest dla mnie najmniej ważny. (...) Ciągłe siedzi sam. On raczej z nikim w klasie nie rozmawia. Zazwyczaj siedzi sam w ławce, bo nikt nie chce z nim siedzieć. Są osoby, które twierdzą, że po prostu się go brzydzą i dlatego go nie lubią [Natalia, II klasa gimnazjum].*

Ten kierunek izolowania (oddalania się społeczności od członka klasy) zaznaczany jest w wielu wypowiedziach. Dystans w postaci wycofania się z komunikacji jest interpersonalny (ja–on), ale też postrzegany jako wspólny. Powraca wątek doświadczania zmysłowo obecności innych w jednej przestrzeni. Dystans komunikacyjny jest zamierzony. Pewna odległość i omijanie (unikanie interakcji zogniskowanych) umożliwia utrzymanie „obojętnej” relacji. Trudniej „wytrzymać”, gdy ktoś jest za blisko i do tego bywa natrętny (łazi za kimś do łazienki).

*Leszka nikt w klasie nie lubi, bo krótko mówiąc, brzydko pachnie i w ogóle o siebie nie dba. On nie ma w ogóle kolegów w naszej klasie, a tylko nas denerwuje, tzn. ja to mam do niego obojętny stosunek, ale chłopaki to już wytrzymać z nim nie mogą, bo on ciągle za nimi łazi. Jak na przykład któryś idzie do łazienki, to Leszek oczywiście za nim. To jest śmieszne, ale jednocześnie strasznie, że on tak łazi za nimi i nikogo nie ma [jest sam]. (...) On to w ogóle nie ma kolegów w naszej klasie, no ale nie moja wina, że jest taki głupi, brzydki i śmierdzi. Nikt go przez to nie lubi, nawet czasem myślę, że nasza wychowawczyni też ma do niego jakiś dziwny stosunek. Ja to nigdy z nim nie rozmawiałam i nie mam zamiaru. Jest głupi i tyle [Kasia, II klasa gimnazjum].*

Wycofanie się z interakcji traktowane jest często jako jedyna alternatywa. Zabezpiecza przed reagowaniem na zachowanie niepożądane (np. komentowaniem), które mogłoby być dla nadawcy obciążające a dla odbiorcy raniące. Doświadczana niechęć uniemożliwia podjęcie konstruktywnej interakcji. Dystans w tych interpretacjach jest wyborem mniejszego zła:

*Ja mam taki charakter, że jeżeli kogoś nie lubię, to nie zwracam na niego uwagi, więc nie ma nieprzyjemnych sytuacji* [Gabrysia, III klasa gimnazjum; mała miejscowość; skład klasy: 20 osób – 12 chłopców, 8 dziewczyn].

*najczęściej do niego nie mówię, bo nie chcę mu mówić nic przykrego. (Dlaczego miałabyś mu mówić coś przykrego?) Bo nie da się mu powiedzieć nic innego* [Kinga, III klasa liceum].

Bardzo obszerna wypowiedź jednej z uczennic pokazuje cały proces, u którego podstaw leży niemożność zbudowania kontaktu. Wyraźnie doświadczany jest dysonans i sprzeczność między rolą samarytanina, którego bolejące serduszko (i wyrzuty sumienia) nie pozwala wykluczać kolegi (i prezentować się jako osoby, która nie podejmuje prób włączenia go do społeczności – „wciągnięcia do klasy”) a emocjami, których doświadczają w codziennych sytuacjach. Mamy tu wiele usprawiedliwień i wyjaśnień dotyczących źródeł dystansu. Kontakt ogranicza się do interakcji na lekcjach. Pomoc udzielana jest jednak w atmosferze irytacji (doprowadzenia do szału), deprecjacji (negatywnego wartościowania: ma ubytek, za tępy). Odstawienie na bok jest dostrzegane jako niezmiennie od początku członkostwa, jest to dystans w relacji „My–on”. W wyjaśnieniach narratora znaczące dla „wykluczenia z kontaktów towarzyskich” są cechy osoby wykluczonej (inteligencja, wygląd, brak wysportowania, niskie oceny, nieumiejętność stworzenia relacji – „brak obycia społecznego”, seplenienie). Jego prywatny dystans (ja–on) budowany jest na unikaniu dyskomfortu. Narrator zaznacza, że nie potrafi wejść w interakcję bez ponoszenia kosztów: „mnie to naprawdę kosztuje za dużo wysiłku i za dużo zdrowia”. Inne osoby, jak mówi, też są „czasami ciężkie w obyciu, ale da się je przeżyć”.

*[w klasie] jedna osoba wykluczona, jest jedna osoba wykluczona, że się tak wyrażę, z kontaktów towarzyskich w tej klasie, ale to tylko i wyłącznie z powodów absolutnego braku inteligencji i obycia społecznego. (...)*

*[na rysunku Łukasz na peryferiach klasy] Łukasz jest, że się tak wyrażę, Łukasz, tak, który ma numer tsynaście, jest tsynastym wojownikiem. (Tak go nazywacie?) Tak go chłopaki nazywają. Ja mówię na niego Łukasz. Ale najczęściej do niego nie mówię, bo nie chcę mu mówić nic przykrego. (Dlaczego miałabyś mu mówić coś przykrego?) Bo nie da się mu powiedzieć nic innego. Szczerze mówiąc, momentami mam wrażenie, że Łukasz ma jakiś ubytek, tak, że czegoś mu brakuje. Ja wiem, że to jest może wredne z mojej strony, ale naprawdę odnoszę takie wrażenie. Na przykład pytanie nauczycielki na matematyce: „Co jest nam potrzebne do tego, żeby stworzyć to koło?” „Cyrkiel” – odpowiedź Łukasza. I to nie było tak, że on po prostu, żeby się zaśmiać powiedział, tylko on to powiedział serio, serio, serio! I te odpowiedzi są na porządku dziennym, tego typu. I naprawdę Łukasz ciągnął na dwójkach, jedynkach, bardzo często i bardzo dużo przedmiotów musiał zaliczać. Nie wiem o nim absolutnie nic. (A z tego, co widzisz w klasie, co możesz o nim powiedzieć? Jaki jest?) Jest tępy. Nie rozumie prostych spraw. Trzeba do niego powtarzać co najmniej po trzy razy, naprawdę. I jego pytania, no jemu trzeba najprostszą rzecz wyjaśnić*



jak pięcioletniemu dziecku. (A możesz coś powiedzieć o nim?) Nic. Zero, null. **Nie interesował mnie nigdy.** Zresztą, tak mi się wydaje, że **nikt w klasie nie byłby w stanie powiedzieć nic na jego temat.** Po prostu **on jest z góry, że się tak wyrażę, odstawiony na bok.** Już w pierwszej klasie. (Ale coś się stało?) Powiem tak: no, **Łukasz to był od razu tak jakby i z wyglądu i z zachowania takie dziecko do bicia.** (Co masz na myśli?) Ma takie dłuższe, tak jakby do ucha, czarne włosy, wiecznie przetłuszczzone i z wiecznie sypiącym się łupieżem. Nie jest może taki przy kości aż bardzo, yyy nie to, że jest gruby, no ale no, nie jest też, że się tak wyrażę, wysportowany, o. Yyy dla przykładu miał yyy poprawkę komisyjną z w-fu. Bo miał same jedynki. Tak, a że wiadomo, to liceum, to **wyznacznikiem tego, jak ktoś jest fajny, to jak się zachowuje w relacjach z innymi. A on z relacji z innymi po prostu nie umie stworzyć i utrzymać.** (Ale to on nie umie stworzyć, a inni nie próbowali z nim stworzyć?) Próbowałam, wierz mi, próbowałam. Nie da się. (Ty próbowałaś, a reszta?) Nie wiem. Wiem że chłopaki się zawsze, wiecznie z niego nabijają. Ja próbowałam. Moje serduszko po prostu było tak bolejące nad nim. I ja chciałam mu pomóc, **chciałam go wciągnąć do tej klasy,** żeby on no był częścią jakiejś tam społeczności, tak, bo wiem, że to jest przykre, jak ktoś jest na uboczu. Ale naprawdę nie dałam rady. (Bo... ?) Bo po prostu jest dla mnie **za tępy, doprowadza mnie do szału.** Ja przepraszam, że ja tak to mówię i że to brzmi tak okropnie z mojej strony, ale te jego pytania po pięć razy, **to mnie naprawdę doprowadzają do szału, ja nie potrafię z nim przeprowadzić normalnej, kulturalnej, spokojnej rozmowy.** (I nie znalazł w klasie nikogo, kto...?) Nikogo! (A w szkole?) Tak samo. (Ale na początku powiedziałaś, że z każdym się da pogadać jakoś) No z każdym się da, bo z nim próbowałam, mówię. Jak trzeba, to ja te dziesięć razy mu powtarzam to co trzeba. Ale mnie to naprawdę kosztuje **za dużo wysiłku i za dużo zdrowia,** żeby się z nim w ogóle dogadać [Kinga, III klasa liceum; miejscowość powyżej 10 tys.; wielkość szkoły: ok. 400 uczniów; wielkość klasy: 22 osoby].

Warto zwrócić uwagę, że możliwość zmiany wyraźnie lokowana jest po stronie Łukasza. Gdyby się powstrzymał od komentarzy i zmienił wygląd, mógłby poprawić swoją pozycję. Dużo zależy od osoby wykluczonej. Narratorka podkreśla również, że udawanie, że bawią go żarty i wyśmiewanie jest typowe dla wszystkich szykanowanych. Nie udaje im się zyskać akceptacji, mimo że dostrzegane są i oceniane z pobłażliwością nieudane próby pokazania się jako osoba śmieszna i zabawna. Im bardziej wglębiamy się w szczegóły, tym więcej wyjaśnień, które odkrywają, jak trudno się wyzwolić z piętna, jak złożone są to procesy, jak głęboko angażują (także obserwatorów) emocjonalnie i poznawczo.

Bo tak, jak mówię, wiem jak to jest być **odstawionym na bok,** kiedy wszyscy się z ciebie śmieją, i wiem, że to wcale nie jest fajne. (A jak myślisz, dałoby się coś zrobić dla niego, żeby mu pomóc?) W tym momencie **bardzo dużo zależałoby od niego,** tak. Bo część rzeczy rzeczywiście, on mówi serio, a część rzeczy po prostu **chce pokazać, że on też jest śmieszny i też jest zabawny i w ogóle mu to nie wychodzi.** Jakby on od tego się powstrzymał yyy i **zaczął jakoś logicznie myśleć,** logicznie choć trochę, **to rzeczywiście coś mogłoby z tego być.** Aaa, i też musiałby naprawdę, mimo wszystko ludzie patrzą na wygląd, tak. Zwłaszcza w liceum, gdzie bardzo patrzą na wygląd. A on wygląd ma yyy wygląd ma tragiczny, naprawdę. Krótko mówiąc **wygląda jak wieśniak, zachowuje się jak wieśniak i tak go wszyscy traktują.** (A próbował mu ktoś coś powiedzieć tak konkretnie, że to i to robisz źle?) Nie wiem, wiesz co, wątpię. Zawsze jak coś zaczynają wlać na niego, **to ja zawsze ucinam dyskusję.** (Czyli bierzesz go w obronę, tak?) Tak, bo co jak co, pośmiać się można, ale do pewnego momentu. (...) Znaczący się, no tak jak większość osób, które yyy są krótko mówiąc szykanowane w klasie, tak, to on **udawał, że jego to bawi,** no a nie wychodziło, tak. (Znaczący udawał, ale widać było, że...?) Momentami widać było, że jest mu przykro z tego powodu. (A powiedz mi, jak nauczyciele?) Yyy, nie widzą żadnego problemu. (Żaden wychowawca?) Nikt. Absolutnie zero zainteresowania [Kinga, III klasa liceum].

Pod koniec wywiadu Kinga wraca do kwestii inności, która wyklucza. Zadaniem członka społeczności jest „ukrycie” swojej inności, czyli postępowanie tak, aby nie „odstawać”. Jest to również pierwsza w tym materiale wypowiedź, która odkrywa mechanizm grupowy (obawy o utratę pozycji po przyłączeniu się do innych), nazywany tutaj „owczym pędem”. „Nikt nie chce odstawać razem z nim”, gdyż uznanie w grupie, że „znam się” z osobą odstającą grozi utratą statusu „swojego”.

*(A jak według ciebie postępują uczniowie, których klasa nie akceptuje?) Są inni. (Wyróżniają się w jakiś sposób?) Tak, są po prostu inni. Bo tak jak patrząc na Łukasza na przykład. Dobra, może i czasem ciężko się z nim dogadać, ale tak naprawdę, jakby ktoś mocno próbował, to by sobie poradził. Ale na tyle jest inny, na tyle odstaje, że nikt nie chce odstawać razem z nim. Czyli tutaj mamy po raz kolejny taki owczy pęd. Że nie będę się znać z kimś, kto odstaje od reszty, bo mnie też uznają za innego i wykluczają [Kinga, III klasa liceum].*

Koegzystencja w przestrzeni współlbycia wymaga tylko czasami uczestniczenia w interakcji. Można tu nie rozmawiać ze sobą, jest to powszechny wzór uczestniczenia w życiu społecznym. Uczniowie mówią, że osoby z deficytami w zakresie funkcjonowania społecznego są albo społecznie nieobecne (nie dostrzegają się ich obecności) lub zachowują się „głupio” (próbują być śmieszne, ale im się to nie udaje). W tym drugim wypadku irytują, zakłócają spokój. Badani skarżą się na wysokie koszty osobiste kontaktu. Jest on dla nich obciążeniem, nawet gdy są jedynie obserwatorami toczących się interakcji.

Elementy konstytuujące dystans, które dostrzegane są jako znaczące, w tym wypadku to:

- dystans pojawia się w sytuacji nierównowagi sił między stronami interakcji;
- stosowany jest w sytuacji konfliktu systemów wartości;
- jest używany w sytuacji ograniczonych (niewielkich) możliwości zarządzania przestrzenią ze względu na inwazje partnera;
- dystans pojawia się wobec osób długotrwale i uciążliwie inwazyjnych; w sytuacji, gdy inwazyjny partner nie wyhamowuje swoich zachowań mimo wytyczonych granic;
- przekaz cechuje negatywny wydźwięk emocjonalno-wartościujący; silnie negatywne nastawienia ewaluatywne są jawne i manifestowane; krytyka, a nawet potępienie „niegrzeczności”, „łamania zasad społecznych” i „zaburzeń” ma charakter publiczny (na forum klasy);
- dystans cechuje to, iż zachowanie inwazyjne podlega etycznej kwalifikacji (jako zachowanie naganne); ma tu miejsce również piętnowanie osób szczególnie uciążliwych;
- przekaz silnie jest nacechowany emocjonalnie; dominują aspekty afektywne (uczucia niechęci wobec obiektu dystansu);
- dystans pojawia się, kiedy starania strony izolowanej (dążenia integracyjne) są postrzegane jako zbyt małe, mało efektywne i nietrafione (niewłaściwe);

- dystans ma miejsce w sytuacjach nierównowagi w zakresie intencji stron: dążenie do zbliżenia po stronie dystansowanej, separacja po stronie dystansującej;
- pojawia się, kiedy relacje między uczestnikami opisywanych interakcji są obojętno-wrogie;
- dystans ma charakter utrwalony i trudny do modyfikacji;
- dystans używany wobec osób stygmatyzowanych i o niskim statusie w grupie; niekiedy pojawia się wobec osób dręczonych, wyśmiewanych;
- dystans cechuje demonstrowanie nie dostrzegania zachowań partnera inwazyjnego, przy rzeczywistym bacznym przyglądaniu się jemu;
- postrzeganie zachowań inwazyjnego partnera jest wybiórcze: dostrzegane są negatywne aspekty i skutki płynące z integracji z osobą inwazyjną; akcentowany jest jej negatywny wpływ na klasę;
- dystans postrzegany jako adekwatny do sytuacji; dystans nie wyprzedza ruchu partnera, jest prowokowany.

Zrekonstruowane reguły użycia dystansu, przyjęte przez uczniów, w dużym stopniu nie różnią się od tych stosowanych w kontaktach z wyalienowanymi. Jest jednak ważne kryterium dostrzegane przez badanych uczniów: kontakt z osobą inwazyjną angażuje emocje, postrzeganie, ocenianie znacznie bardziej niż wobec wyalienowanych. Odczytują oni dążenia osób inwazyjnych jako zbliżanie, gdy wyalienowani oddalają się i nie ogniskują uwagi. Inwazyjnym brakuje kompetencji do nawiązania harmonijnych interakcji, dlatego ci będący blisko nich ponoszą duże koszty współprzebywania.

Dystans jest granicą, którą należy rozumieć jako zrytualizowane obowiązujące w ramach społeczności sposoby kontroli interakcji w celu powstrzymania nieodpowiedniego zachowania. Może mieć formę wycofania się lub konfrontacji, sprzeciwu. Jest to środek zaradczy wykorzystywany w procesie zarządzania interakcjami. Dystans odgródzenia jest silnie interwencyjny, ale w swej istocie jest obronną, często ostateczną, strategią z tych, jakie ma do dyspozycji uczeń w sytuacji inwazji (łamania norm dotyczących dystansu indywidualnego). Jest z perspektywy uczniów sposobem radzenia sobie, odpowiedzią na silną inwazję, w starciach nie do wygrania.

Dystans ten może mieć charakter epizodu i być jedynie elementem zdarzenia, które powstało podczas współobecności i na skutek obecności obcego/innego-inwazyjnego. Może się jednak utrwalać, gdy przekraczanie granic (inwazje) są identyfikowane ze stylem bycia, a przy tym są częste, intensywne, powtarzalne i mocno zakłócające. Klasy szkolne to społeczności, które bardzo jednoznacznie wyznaczają granicę dozwolonych zachowań, jednak nie zawsze dość skutecznie socjalizują swoich „niegrzecznych” (łamających reguły) członków. Silnie emocjonalne reakcje wskazują na to, że właściwością interakcji w tej przestrzeni jest pewna nieskuteczność w stawianiu granicy.

Mamy tu wyraźny proces wytwarzania obcości (dystansu). Stosowana sekwencja „zerwanie kontaktu wzrokowego – wycofanie się z interakcji – odejście”, która opiera się na natychmiastowej informacji zwrotnej dla agresora zmienia się w stałą separację. Wyłączenie się z interakcji (czasowe) „nie starcza”, nie ma siły kontroli, niepożądane zachowania są za słabo pacyfikowane.

Nie wydaje się, żeby uczniowie przypadkowo sięgali po strategię z zakresu kontroli interakcji (wycofanie się i wykluczenie). Oddalenie się i ignorowanie zachowań niepożądanych wydaje się najprostszym i łatwym do zastosowania działaniem. Ale pamiętajmy, że repertuar dostępnych strategii występuje w tych okolicznościach w dość ograniczonym wymiarze.

W konceptualizacjach uczniowskich dystans nie jest strategią na wszystko, bez względu na rodzaj zaistniałej sytuacji. Nie jest utartym powielanym schematem reakcji. Dla badanych uczniów dystans granicy jest logicznie powiązany z niepożądanym zachowaniem, negocjowany w toku interakcji. Jest adekwatną odpowiedzią na konkretne niepożądane zachowanie. Jest przy tym reakcją współmierną do złamanej reguły i dopasowaną do kontekstu zaistniałej sytuacji. Jest to dla nich również działanie sprawiedliwe wobec „chamskich” inwazyjnych i „uciążliwych” tych z deficytami.

Pozostaje otwarte pytanie, jak i kiedy perspektywa „ja–obcy” zastąpiona zostaje perspektywą „My[klasa]–oni”. Trudno na tym etapie badań powiedzieć czy i w jakiej części charakterystyka obcego/innego–inwazyjnego jest konstruowana przez uczniów, czy współtworzona oraz czerpiąca treści i formy wyrażania z nauczycielskiego oceniania. Tym samym trudno określić, jaki jest udział nauczycieli w konstruowaniu społecznej etykiety uczniów uciążliwych i tworzeniu dystansu. Nie jest to przedmiotem badań. Jednak warto zaznaczyć, że ten rodzaj dystansu jest publiczny najbardziej ze wszystkich tu omawianych. Realizacja dystansu (demonstracja) odbywa się na forum a nie w kularach. Mimo opisów dystansu w diadach wskazujących na to, że znaki dystansu funkcjonują w komunikacji realizowanej między dwoma osobami (pojedynczy nadawca i odbiorca), to charakterystyki mają bardziej zbiorowy charakter, co pokazuje szereg ujednoczeń w opisach („oni” są podobni do siebie), czy sądów uzgodnionych (My [każdy podobnie jak ja] tak ich widzimy, większość uważa podobnie).

Jedna z uczennic pokazuje, jak ekspresowo ustala się dystans unikania kontaktu (kilka miesięcy). Przymusowy dystans współdziałania (przydzielenie do grupy) w zadanych przez nauczyciela pracach zespołowych podczas lekcji okupiony jest silnymi emocjami. Przebiega w atmosferze nie szczędzenia oznak dezaprobaty: krzywych min, narzekania, okazywania, że nie chemy by padło na nas (modlenie się), którym towarzyszy przekonanie, że „sam jest sobie winien”. Uczniowie wskazują na wzajemność w relacji: (on) zrażanie do siebie wszystkich – (ja/My) separacja.

[Tomek] Nikt go nie lubił, bo dla wszystkich był chamski, obgadywał dziewczyny, naśmiewał się z nich, a później przychodził spisywać pracę domową. Zachowywał się jak dziecko z podstawówki. W sumie **zraził do siebie całą klasę i w końcu nikt z nim nie rozmawiał, zaledwie po kilku miesiącach**. Kiedy nauczyciel dzielił nas na grupy, każdy modlił się, żeby z nim nie być. A gdy już tak się stało, to nie szczędzili krzywych min i narzekania [Julia, II klasa liceum].

Jedna z uczennic opisuje dokuczliwe, złośliwe zachowania w kontekście braku poczucia bezpieczeństwa – na tej podstawie możemy prześledzić, jak konstruuje ona własną (powszechnie przyjętą w społeczności) strategię radzenia sobie: „staram się nie wchodzić mu w drogę, tak jak reszta klasy”.

Największym łobuzem jest Kamil. Zrobił się taki złośliwy. Dokucza każdemu i często się bije. Trzyma się z boku i mało z kim rozmawia. Ma znajomych głównie ze starszych klas i często z nimi rozmawia i rozrabia. **Staram się nie wchodzić mu w drogę, tak jak reszta klasy.** (...) Jest sam, bo nikt nie chce z nim rozmawiać, chociaż i tak na przerwie on zagaduje niektóre osoby [Anita, VI klasa; skład klasy: 22 osoby – 6 dziewczyn, 16 chłopców].

Nie tylko dziewczęta, ale też chłopcy zwracają uwagę na współdziałanie (zaangażowanie), okazywane zainteresowanie jako kryterium dystansu. Takich skarg na uporczywą złośliwość pewnych kolegów jest sporo także po stronie chłopców.

Bycie w przestrzeni, w której doświadczą się irytacji z powodu hałaśliwości, kłótniowości, przekonywania innych o swojej omnipotencji, działań agresywnych (wyśmiewanie, rzucanie się) wymaga ciągłego balansowania między byciem „razem” i wycofywaniem się ze zogniskowanych interakcji. W wypowiedziach najbardziej są eksponowane przez badanych emocjonalne koszty, co może wyjaśniać motywację uczniów. Natomiast sam dystans wyrażany jest w postaci wartościujących sądów „jacy oni są”. Zróznicowanie stosunku do poszczególnych osób zawiera się w sposobie opisywania zachowań danej osoby i diagnozowania jej cech. Tym samym wielkość dystansu można odczytać z różnic zawartych w określeniach, jakie stosuje do charakterystyki dana osoba. To ona układa niejako na skali obcości poszczególne osoby. W jej języku oceniającym „coś” (zachowanie, cecha) jest gorsze niż u innych. Sympatie i antypatie (deklarowane przez badanych) nie wyjaśniają tej gradacji. Charakterystyki kolegów zawierają, jak sądzę, odpowiedź na pytanie o niuanse, które decydują o wielkości dystansu. Opisy innych (obcych) są rozbudowane, złożone, zaskakująco szczerze ujawniają intencje oddalenia, separacji. Wymagają na pewno oddzielnych badań, gdyż ten wątek „opowieści o naszej klasie” wydaje się być chętnie podejmowany przez uczniów.

Igor, no Igor... Nikt go za bardzo nie lubi. Znaczy nikt go nie lubi, ponieważ hmm... trudno mi to powiedzieć, są takie osoby, których nie ma za co lubić. On jest **strasznie niemily dla wszystkich. Jest denerwujący, dokucza innym**. Ja z gimnazjalistami nazywamy go Nemezis, ponieważ **na wszystkich się rzuca i prowokuje do kłótni**.

No Kuba, Kuby też prawie nikt nie lubi, **strasznie łatwo wyprowadzić go z równowagi. Dużo krzyczy na lekcji. Wszyscy mu też dokuczają i chłopcy i dziewczyny**. Często się **wyklóca** o rzeczy, o których nie ma pojęcia. Myśli, że wszystko wie najlepiej i że to on zawsze ma rację [Jakub, VI klasa; skład klasy: 18 osób – 9 chłopców, 9 dziewczyn].

*Mają w sobie coś takiego, że po prostu każdy czuje się niekomfortowo w ich towarzystwie. U Poli to jakoś się od tego nawet przyzwyczailam. No ale w Jasia towarzystwie, to nie czuję się za dobrze. On często podczas rozmowy tak się przybliży i po prostu strasznie zaburza przestrzeń osobistą. Zadaje też takie dziwne pytania [Matylda, II klasa liceum; miejscowość wielkomięjska].*

### Dystans urazy/obrazy

Dystans izolacji jako praktyka społeczna ma swoją ciekawą, w moim przekonaniu, formę dystansu pojawiającego się po zdarzeniu, po konflikcie. Dystans urazy/obrazy, jak sama nazwa wskazuje, powstaje w wyniku pogńiewania się, które uczniowie nazywają wzajemnym obrażeniem się (mówią o dystansie pomiędzy stronami, które „są na siebie totalnie obrażone”). Oznacza to zawieszenie interakcji na skutek obrazy po „pokłóceniu się”, często demonstracyjnym (polegającym na publicznym wzajemnym wygarnięciu sobie wzajemnych krzywd), po którym następuje „w ogóle nie odzywanie się do siebie”. Zareagować obrazą to dla uczniów nie tylko nie odzywać się, lecz także nadąsać się, zaperzyć. Akcentują oni demonstracyjne „traktowanie się jak powietrze” oraz gwałtowne wygaszenie relacji:

*A był w ogóle jeszcze taki motyw yy po pierwsze to Moncia jest z jednej miejscowości z Kamilem yy tak. I oni w zeszłym roku na samym początku to generalnie byli trochę jak brat i siostra. Kurwili na siebie i tak dalej, a tak bardziej Moncia na Kamila i to były jej fozzki straszne, takie och. Ale yy ogólnie się kumpłowali, oni się znali jak łyse konie po prostu. Chyba już od podstawówki tam się razem znali. I przez wakacje coś się stało, gadałam z Kamilem, ale on tak jakby nie chciał się otworzyć. A ja mam ogólnie tak, że ja nie lubię ludzi naciskać, no i tam nie dopytywałam, ale teraz w ogóle nie mają kontaktu. W ogóle zero. Traktują się jak powietrze. Kamil się tam z niej nabija i tak dalej. Yy no i ogólnie, nie [Iza, II klasa liceum, duże miasto].*

Obrazić się oznacza mieć żal, pretensje, żywić urazę, czuć się przez kogoś zranionym, dotkniętym. Obrażać kogoś oznacza dokuczyć mu, naubliżać, wyzywać, zwymyślać, obrzucić kogoś obelgami, nawrzucać mu. Ale ze względu na publiczny charakter interakcji oznacza też zniesławić, skompromitować, poniżyć, upokorzyć, potępić. W opisach uczniowie podkreślają, że kłócący się nie szczczędzą sobie gorzkich słów, obrzucają się obelgami, znieważają słowami, opluwają się („zabrała chłopaka, to się pokłócili i pożarli”; „trzepnęła w ryj”, „tak cisnęły po sobie, aż się poryczała”; „na przerwie się tłukły”; „nastąpiła wymiana jakichś tam kilku słów, uderzyła Marysię pięścią w twarz”).

Ta kłótnia jest barwna, cieszy oko widzowi, uczniowie opisują to jako spektakl komediowy, „operę mydlaną”, pewien folklor, urozmaicenie powszedniości. Takich zdarzeń w historii klasy nie ma wiele, są zatem dobrze zapamiętane i w ich przekonaniu śmieszne. Natomiast zerwanie kontaktu po konflikcie, który ma taką burzliwą i dotkliwą (dla widzów zabawną) postać, jest zdaniem uczniów uzasadnione urazą.

W wielu wypowiedziach spotykamy spostrzeżenie, że nie odzywanie się (nie zbliżanie się) pełni funkcję zabezpieczającą przed konfliktem. Źródło urazy może być mgliste, czasem jest mało zrozumiałe dla obserwatorów. Na poziomie

widocznych oznak dla uczniów zauważalna jest pewna zawziętość, trwałość, niemożność zareagowania bez irytacji i agresji.

*[Patrik] bardzo nie lubi Arka, strasznie i chyba to jest w drugą stronę tak samo. Nie lubią się oni strasznie. Yy coś tam też nieraz na wuefie, jak Patrik nie ćwiczy i Arek ćwiczy to też tam Patrik gada: „Żebyś się wywalil na te zęby” czy coś w tym stylu. No w sumie to nie jest śmieszne, ale... (śmiech). No i się nie lubią, nie odzywają, nie wiem jak to powiedzieć. Jak już, to jeden coś przez drugiego powie, się przezwie czy coś. (...) Można powiedzieć, że nie zbliżają się do siebie, żeby nie było kłopotów. Zachowują dystans [Ewa, II klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość miejska do 50 tys.; wielkość szkoły: ok. 500 osób; wielkość klasy: 18 osób].*

*u nas jest też tak, że są osoby, które się mniej lubią, na przykład Ada z Olkiem i Sławek z Michałem. Lepiej, żeby oni nie byli za blisko siebie (śmiech). (...) No ogólnie za Sławkiem to nikt nie przepada, ale u Michała to to widać, że go nie lubi, że oni za sobą nie przepadają [Sara, VI klasa].*

Mamy tu najczęściej zupełnie inną historię relacji społecznych, niż w przypadku dystansu granic. Obcy na linii czasu nie był wcześniej uznawany za obcego, lecz często należał do ścisłego kręgu przyjacielsko-towarzyskiego, grona osób znaczących. Przesunięta została linia podziału i „swój” traci status „swojego”, jest umieszczony po drugiej stronie granicy. Konstruuje on nowe więzi na zewnątrz (ale już jako banita).

Przemek zaznaczył bliskość (fizyczną i emocjonalną) w obrębie podgrupy („jedna grupka to my; no tak się trzymamy razem, bo mamy wspólne zainteresowania i jesteśmy taką paczką”). Dystans po-konflikcie ma charakter komunikacyjny i fizyczny (przerwania kontaktu). Sama zmiana dystansu z bliskiego na daleki jest bardzo widowiskowa (był dym, im pocisnąłem):

*Ooo i jeszcze taka zła sytuacja. No bo Karolina kiedyś stworzyła taki zeszyt dla przyjaciół i ten, i się pokłóciła Karolina z Weroniką i Agnieszką i ten, tam się wpisywało. I ona tam napisała, że fajnie, wszystkich lubimy, a później napisała, że nie lubimy Weroniki i Agnieszki i ja przejąłem stronę Karoliny i powiedziałem, że one są rzeczywiście głupie i im pocisnąłem i był dym. I się pokłóciliśmy i się nie odzywaliśmy [Przemek, I klasa gimnazjum].*

Nadaje to tej postaci dystansu charakter grupowo-indywidualny, nawet jeśli sam konflikt był interpersonalny. Jedna ze stron musi oczywiście nakłonić członków podgrupy do „wspólnego” dystansu, czyli przyjęcia wspólnej postawy, co staje się dowodem lojalności i solidarności grupowej.

Reguły dystansu:

- dystans występuje po kłótni, której towarzyszy obrażanie kogoś (i/lub bycie obrażanym i obrażanie się);
- pojawia się w bliskiej relacji przyjacielskiej; w sytuacji równowagi sił;
- dystans cechuje silne nacechowanie emocjonalne: żal, uraza, skrzywdzenie; demonstracja urazy na arenie społeczności;
- dystans cechuje wartościowanie – demonstracyjne, jawne; czasem jest to publiczne potępienie drugiej strony; uzasadnione doznaną krzywdą; towarzyszy mu trudność w wyrażaniu pozytywnych cech; próby zdeprecjonowania drugiej strony;

- strony interakcji poszukują poparcia lub sojuszników wśród kręgów towarzysko-przyjacielskich;
- przekaz zawiera sygnały demonstrowania nie zauważania obiektu dystansu, udawanie obojętności.

Z innego typu dystansem zerwania kontaktów mamy do czynienia wtedy, kiedy proces przebudowy relacji nie jest tak gwałtowny i niekoniecznie następuje w okolicznościach jawnego, czy w agresywnej formie, konfliktu. Niektórzy opisują, jak stopniowo wygaszali, bądź rezygnowali z kontaktów łączących ich z innymi członkami społeczności, inni na zasadzie ostrego cięcia. Zerwanie kontaktów ma tu mniej publiczny, bardziej prywatny, osobisty charakter. Po zerwaniu przyjaźni częstym zjawiskiem jest dystans milczenia, oddalenia się fizycznie i emocjonalnie. Tu również następuje ostatecznie separacja od poprzedniego kręgu znajomych, konstruowanie nowych więzi, zaspokajanie potrzeb afiliacyjno-afektywnych w nowym kręgu społecznym. Dochodzi do odizolowania się, zerwania przyjaźni, oddalenia. Dystans nie zawsze jest jawny, nie zawsze jego przyczyna staje się tematem konfrontacji. W dystansie urazy przynajmniej następuje wyraźne wyrażenie swojego ustosunkowania, tyle, że jego forma jest agresywna i przez publiczne ośmieszenie dodatkowo wzmacniana.

Motywy konfliktu może być zdrada, niedyskrecja, nieudzielenie pomocy, rywalizacja. „To zdarzenie zaważyło na moich stosunkach, teraz mam do niej dystans i staram się trzymać z daleka” – mówi Ania i opisuje konflikt, który traktuje jako przełomowe zdarzenie w historii relacji zakończonej zerwaniem przyjaźni, ale też i kontaktów.

*Kiedyś była taka sytuacja, że siedziałam na sprawdzianie z Karoliną, to była fizyka. Ja bardzo nie lubię tego przedmiotu (...) I chciałam, żeby Karolina mi pomogła troszkę, żebym nie dostała jedynki i nie musiała poprawiać. Zresztą nie to, że ja jestem jakimś kompletnym tumanem z tej fizyki. Troszkę sama też potrafię napisać. No ale wtedy były jakieś dla mnie trudne zadania tekstowe, gdzie trzeba było zastosować nie tylko teorię i regułki, ale też rozwiązać zadanie. Poprosiłam Karolinę, żeby mi troszkę odśloniła, to może coś troszkę spiszę. I ona nie dość, że zasłoniła całą swoją pracę, mówiła, że nie ma czasu mi pomóc, to jeszcze powiedziała, że ona nie wie, jak to zrobić. A jak przyszło co do czego, że pani już oddawała te sprawdziany, to ona dostała piątkę, a ja dostałam dwójkę. No i bardzo się wtedy na nią wkurzyłam, że mi nie pomogła i że mówiła, że nie wie, jak to zrobić, skoro na pewno wiedziała, skoro sama dostała pięć. Wtedy się przekonałam, że Karolina jest straszną egoistką... [Ania, 14 lat, III klasa gimnazjum].*

Dystans po-konfliktowy jest manifestacją odstąpienia od współpracy z partnerem konfliktu, w obronie własnych interesów, kosztem relacji społecznych. Jeśli jest to możliwe w istniejącym układzie personalnym, dochodzi do zerwania kontaktów osobistych. Unikanie konfrontacji umożliwia nie obciążanie siebie trudnościami rozwiązywania konfliktu. Jest też formą honorowego wycofania z sytuacji, gdy podjęcie wysiłku porozumienia się z partnerem nie wchodzi w grę z powodu żywej awersji i poczucia krzywdy.



*Nie lubię mieć problemów z innymi osobami, nie lubię się kłócić, nie lubię problemowych sytuacji, znaczy się nie, że nie lubię problemowych sytuacji, nie lubię mieć z kimś problemów i nie lubię, jak ktoś ma problem ze mną. Bo to jest absolutnie niepotrzebne nikomu na nic. (...). To jest nieprzyjemna sytuacja, gdy dwie osoby są dla siebie wredne, mimo że spędzają ze sobą codziennie te sześć godzin, tak. No to jest nie fajne. Chciałabym, żeby nie było takiej wręcz nienawiści z jej strony. Bo ja bym sobie mogła na przykład poradzić z tym, że ona jest dla mnie wredna, mi to nie przeszkadza. Ale żeby ona się jakoś tak w miarę normalnie zachowywała w stosunku do mnie. (A próbowałaś może z nią porozmawiać na ten temat?) Ale to nie ma sensu rozmawiać nawet. Do niej to po prostu nie dotrze. Znam ją na tyle, że wiem, że nie dotrze do niej za nic w świecie. Nie zrozumie tego o co mi chodzi [Karolina, III klasa liceum].*

Dystans emocjonalny silnie splata się z komunikacyjnym i oceniającym. Koleżanka jest jawnie wykluczana z kontaktów towarzyskich. Wcześniej była ona członkiem kręgu. Jest akcentowana niemożność odtworzenia momentu kluczowego dla powstania rozłamu. Jednak jest to bardzo ciekawa wypowiedź, gdyż rzadko ujawniana jest intencja i kierunek dystansu. Próby wzajemnego zdyskredytowania są podejmowane przez obie strony, ale narrator przede wszystkim dzieli się swoimi sądami, co pokazuje, jak silne jest nacechowanie wartościujące tych opinii (wredna, brzydka, zarozumiała). Są one pogardliwe i lekceważące. W codziennym funkcjonowaniu mamy tu ignorowanie, przerwanie bezpośredniej interakcji, a gdy do niej dojdzie, agresję. Nie znaczy, że dystans jest na tyle duży, by nie zauważać się. Wyjaśnienia są dość obszerne, co pokazuje, ile uwagi im poświęca opisujący.

*[Karolina wykluczona; jest sama na własne życzenie] nie pamiętam, co się stało, żeśmy przestały się odzywać z Karoliną. (Ale tak nagle przestałyście?) Myśmy były, myśmy na początku tworzyły jedną grupę. Karolina była z nami. No właśnie Karolina, to się odsunęła od tej grupy, to znaczy **myśmy ją odsunęły**. Krótko mówiąc irytowała mnie od pierwszej klasy, w drugiej klasie mnie zirytowała bardziej czymś. Chyba coś mi dogadała. Nie jestem pewna, zresztą nie pamiętam, co się stało. Ale Karolina miała takie podejście do życia, że [parodiuje] 'zawsze co to ona nie jest, gdzie to ona nie była, jaka ona to nie jest fajna, ciekawa i w ogóle to jest przepiękna, ona jest najpiękniejsza na świecie i w ogóle, kto by jej mógł zwrócić uwagę czy cokolwiek powiedzieć'. No i próbowała być wredna dla wszystkich dookoła, a że ja nie lubię, jak ktoś jest wredny dla mnie, więc że się tak wyrażę, **odpłacałam pięknym za nadobne**. (...) wylądowałyśmy w klasie jednej w liceum, yyy, na początku jakoś się tam dogadywałyśmy, było dobrze, może nie byłyśmy super psiapsi nierozłączne, ale byłyśmy w stanie się porozumieć. (...) **nastąpił taki, że się tak wyrażę, rozłam**, no i tak jak mówię Karolina była yyy tak firmowe ciuchy, w pewnym momencie potrafiła mówić, ile wydała na jakieś firmowe buty czy torebkę, a za chwilę mówiła, że ma nadzieję, że zima się szybko skończy, bo od długości zimy zależy czy yyy ona i jej rodzice będą mieli na życie pieniądze. Tak, a poza tym ona rzeczywiście nie dość, że się nie umiała ubrać, no naprawdę, no nie nie nie nie potrafi się ubrać w ogóle! do dziś dnia, tak yyy, to jeszcze mmm brzydkie to to, jak noc listopadowa, uważa się za naprawdę nie wiadomo kogo, yyy a fryzurę ze studniówki nosiła przez dwa tygodnie. Tylko w różnych stopniach różnych stopniach rozwalenia, bo tak uważała, że wygląda ładnie, tak. (Ty ją tak zaznaczyłaś, że nikogo koło niej nie ma). Bo ona tak się próbowała niby wpisać do wszystkich grup, że ona jest taka fajna, że jaka to ona nie jest, a tak naprawdę nic jej nie wychodziło, **jak przychodzi do naszej grupki, to jadę po niej tak, że chowa uszy**, yyy dziewczyny yyy, **większość osób po prostu nawet nie komentuje jej słów, nawet się do niej nie odzywa**. (...) [jest ignorowana] Absolutnie. Po prostu jak się da, to tak jest. Przy czym cały czas próbuje yyy w klasie zdyskredytować mnie, żeby reszta klasy uznała ją za fajną [Kinga, III klasa liceum, położenie szkoły: miejska powyżej 10 tysięcy, wielkość szkoły: około 400 uczniów; wielkość klasy: 22 osoby].*

Michał miał konflikt z kolegą pod koniec klasy II. Nazywa to „pokłóciłem się”, jednak pośrednio zaznacza, że ktoś mu dokuczał, przezywał. Widzi odsunięcie się

jako proces, w którym etapem poprzedzającym dystans były próby negocjowania granic.

*Bardzo nie lubię, jak ktoś mnie przezywa i właśnie wtedy Robert zaczął na mnie wołać Nitos. Nie lubię tego sformułowania i on dobrze o tym wie. Zwracałem mu kilka razy uwagę, żeby tak nie mówił, jednak nie dało to rezultatu. Zaczęliśmy się klócić, nasze kontakty osłabły [Michał, III klasa gimnazjum, miejscowość wiejska].*

Wyjątkową historię zdystansowania się wobec swojej klasy w sytuacji, gdy nikt się za nią nie wstawił w konflikcie z nauczycielem opisuje jedna z badanych. Utrata zaufania jest tutaj osiowa dla procesu wycofania się z zaangażowania w sprawy innych. Wycofanie ufności po jednym zdarzeniu jest trwałe i zmienia całkowicie stosunek do innych. Zostało wystawione na próbę poczucie polegania na innych. Jest ono niereperowalne. Przykład ten pokazuje jak istotna jest wzajemność, jak łatwo zmienić front (wkład w udzielanie pomocy kolegom).

*[w I klasie wdałam się w taką mini pyskówkę z panią od polskiego; kazała mi iść do pani dyrektor] Ona uznała mnie za chamską, powiedziała, że mam iść do pani dyrektor. Powiedziałam, że do pani dyrektor nie pójde, bo nie powiedziałam nic złego, oprócz wyrażania własnych myśli i przekonań nie powiedziałam. (...) A reszta klasy siedziała właśnie cicho, nie opowiedziała się ani w tą stronę, ani w tą stronę, tak jakby ich nie było, najchętniej to by chyba w ogóle wyszli z kasy lub pochowali się po kątach. (...) [Zdecydowanie miałam żal do klasy; do całej klasy] No zachowali się bardzo po chamsku, iii stwierdziłam po prostu, że aż tak bardzo nie mogę pokładać w nich ufności tak jak pokładałam, i że muszę wziąć ich troszkę bardziej na dystans. w tym sensie, że yyy nawet jak coś robić razem, to tak yyy mniej się angażować w to razem. Że nie robić czegoś za kogoś, bo wtedy się dowiedziałam, że nikt nie robi czegoś za mnie. I że nie bardzo się wtrącać w sprawy innych z nauczycielami, to jest ich sprawa. (...) [nie odzyskałam zaufania] Powiem tak, żeby tak na nich polegać całkowicie, że ktoś mi pomoże, ktoś mi tylek uratuje, że zrobi coś za mnie, to nie. Zawsze wszystko musiałam zrobić sama eee iii no nie polegałam już na nich tak bardzo jak kiedyś. Stwierdziłam, że po prostu są sprawy, w których można się zawieść i są takie, w których się nie da [Marta, III klasa liceum; położenie szkoły: miejska powyżej 10 tysięcy; wielkość szkoły: około 400 uczniów; wielkość klasy: 21 osób].*

Pewną odmianą tego typu dystansu, który wyraża się zachowaniem opisywanym słowami „teraz zachowują się tak, jakby się nie znali” są zerwania po odkryciu niedopasowania. „Spotykali się kiedyś, ale im nie wyszło” – mówi Natalia (II gimnazjum). W zebranych materiale sporo takich rozstań zostało opisanych.

### 3.2.3. Dystans odgradzania się i jego afiliacyjno-afektywne oraz kulturowe podłoże

Dystans odgradzania się to określenie pewnego rodzaju obcości społecznej charakteryzującej się dominującą tendencją do izolowania się. Jest to jedna z odmian unikania interakcji, bowiem jeśli próbujemy przyjrzeć się, jak zachodzi w tym wypadku praktykowanie dystansu, to realizuje się w podobny sposób jak wcześniej omówione dystanse unikania kontaktu – przez utrzymywanie odległości oraz brak interakcji z osobami na zewnątrz podgrupy.

Do bardziej szczegółowej prezentacji jako pierwszy został wybrany przykład dystansu o charakterze międzygrupowym w społeczności klasy szkolnej pomiędzy:

diadą izolującą się (Kasia–Patrycja) a pozostałą częścią społeczności. Jest to przykład zarówno dystansu odgradzania, jak i dystansu kulturowego. Pokazuje on, jak w sytuacji zmiany kontekstu granice podziałów czasowo (nie na trwałe) znikają. Różnice kulturowe bowiem stają się granicą w określonych sytuacjach, w innych natomiast mogą zostać zniesione.

Dystans (wobec) diady izolującej się w „naszej klasie”

Diada izolująca się w tym wypadku to podgrupa o wyraźnych granicach, zamknięta na kontakty z członkami spoza grupy odniesienia, znaczących w perspektywie afiliacji i więzi. Zdecydowana separacja od pozostałych członków społeczności aktualizowała się poprzez umieszczenie innych („nie–my”) po drugiej stronie muru, który badana diada budowała. Osoby na zewnątrz uznawane są za obcych, dziwnych i niepasujących do ich grona. Ekskluzja dotyczy tu ograniczenia stosunków towarzyskich do kręgu osób połączonych wspólnymi wartościami, ale i demonstrowanych finansowe możliwości i swoją pozycję majątkową, przy świadomości tego, że diada jest przez społeczność obserwowana i oceniana.

Dystanse są tu budowane za zasadzie dostrzegania podobieństw i mechanizm afiliacyjno-afektywny – diada jest samowystarczalna, jeśli chodzi o zaspokojenie potrzeb emocjonalno-ekspresyjnych: uzyskania oparcia i pomocy w trudnej sytuacji. Wyraźna linia podziału między „my–diada” a pozostałą częścią społeczności (reszta klasy) jest granicą prywatnego świata, która przebiega na zewnątrz diady. Jest to dobrowolne wyłączenie się i zamknięcie na innych z wyboru. Nie ma tu jednak niechęci i wrogości do osób do „my” nienależących. W przeciwieństwie do otoczenia, które buduje swój dystans wobec diady izolującej się na zasadzie negatywnego wartościowania (akty pogardy i wyższości), akcentowanie odmienności w zachowaniu, możliwościach, preferencjach i stylu życia. Dystans społeczności wobec diady izolującej się w tym wypadku jest związany z nierównymi pozycjami, jakie zajmują jednostki ze względu na prestiż; chodzi tu o pozycję w hierarchii statusu na skali wyższości–niższości społecznej, szacunku społecznego, poważania w społecznościach klas szkolnych.

Jest to też przykład znakomicie, w moim odczuciu, ilustrujący procesualny i negocjacyjny charakter dystansu interakcyjnego, pokazujący, jak skomplikowane są to procesy, jak wybiórczo uczniowie pewne dominujące intencje stron interakcji widzą i uogólniają. Mamy tu kilka faz regulacji stosunków – skracania dystansu i powiększania. Inicjatywa jest po stronie otoczenia diady. Diada dostaje zaproszenie do współdziałania – na urodziny (spotkanie pozaszkolne), na ogniska klasowe, do zaangażowania się w klasowe działania charytatywne, a także oferowana jest jej pomoc, kiedy jej członkowie mają „kłopoty w nauce” (zagrożenie dotyczy nieuzyskania promocji do następnej klasy). Każdy wspólny problem związany z codziennym życiem zmienia granice dystansu i przesuwa go z poziomu dystansu braku interakcji (akceptacji obecności obcego) do czasowych epizodów małego dystansu

w trakcie współdziałania (zadaniowego). Widzimy na tym przykładzie, że integracja społeczna może mieć wymiar jedynie funkcjonalny. Przy czym mimo płaszczyzn interakcji obcość kulturowa pozostaje stała i niezmienna.

Przykład ten pozwala w pełni zrozumieć, co dzieje się na poziomie praktycznym, realnym, grupowym i jednostkowym, a przy tym w sytuacji, gdy osoby/podgrupy żyją obok siebie, koegzystując, działając wspólnie jedynie okazjonalnie. Widzimy tu też, jak trudno wyłonić w procesie dystansowania fazy, cele strategii, przełomowe momenty transformacji relacji społecznych. I to nie tylko dlatego, że sami uczniowie nie nazywają swoich intencji. Przede wszystkim trudno sprowadzić dystans do sekwencji aktów mowy, do działań poszczególnych uczestników, pomimo pewnej ciągłości i stałości dystansu, wychodząc od mikrospołecznych relacji zachodzących pomiędzy członkami społeczności, których terytorium obejmuje klasa szkolna. Uczniowie nie widzą działań społecznych, raczej pewne tendencje, które można uznać za strategię dominującą, stały wzór funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Sprzężenia zwrotne pełnią tu istotną rolę, gdyż obie strony postrzegają swoje zachowanie jako „w reakcji” (odpowiedź) na zachowanie partnera, ale żadna ze stron nie jest w stanie uchwycić, kto zapoczątkował proces dystansu, kto dynamizuje i nadaje mu kierunek.

#### **Przykład 4. Dystans między diadą „przyjaciółek od zawsze” a „naszą klasą” (II klasa gimnazjum; miejscowość wiejska; skład klasy: 12 osób).**

Kasia i Patrycja separują się od klasy, tworzą diadę izolującą się. Wśród osób, z którymi mają kontakty obie wymieniają siebie wzajemnie i nikogo więcej.

*Kasia: [Patrycja] i to są chyba wszystkie osoby, z którymi tak naprawdę utrzymuję bliższy kontakt, z którymi się spotykam, z którymi rozmawiam, z którymi mogę wyjść na miasto;*

*Patrycja: ja i Kasia w naszej miejscowości z nikim tak naprawdę się więcej nie kolegujemy, nie przyjaźnimy, więc tak naprawdę cały swój wolny czas, czyli praktycznie codziennie, spędzamy ze sobą (...). (Utrzymujesz jeszcze z kimś bliższą relację z klasy?) Nie. (A czy jakiegokolwiek kontakty utrzymujesz z pozostałymi osobami?) Nie, ja się tylko trzymam z Kasią i raczej z nikim więcej nie. Nawet nie rozmawiam z nimi. Nie te klimaty, nie ten sposób myślenia i brak wspólnych tematów.*

Kasia uważa, że „ma fajną” klasę, ze względu na panującą w niej życzliwą i przyjazną atmosferę (docenia w niej brak kłótni, „wyżywiania się” na kimś, wzajemną pomoc w nauce). Nie odcina się od niej. Patrycja nieco krytyczniej postrzega klasę, ale też pozytywnie ją ocenia (atmosfera jest całkiem fajna). Obie identyfikują się z klasą (mówią o niej „nasza klasa”, duża część wypowiedzi o działaniach klasowych jest przedstawiana jako wspólne „działamy”). One nie planują zmiany klasy.

Dziewczynki przyjaźnią się tylko ze sobą, nie mają innych przyjaciół ani znajomych w szkole i poza szkołą. Ich relacja jest bardzo silna, oparta na zaufaniu, wsparciu emocjonalnym, intensywnym spędzaniu czasu ze sobą także po szkole. Ma długą historię, opierała się przez wiele lat na bardzo intensywnym spędzaniu czasu razem, jak w rodzinie – całodobowo.

Obie dziewczynki dostrzegają brak powiązania z członkami klasy: „nie utrzymuję kontaktu z naszą klasą” (Kasia), „trzymam się tylko z Kasią, od zawsze trzymałyśmy się razem”, „nie utrzymuję kontaktów z nikim z klasy” (Patrycja). Akcentują sprawczy charakter tej relacji z koleżankami: „nie utrzymuję kontaktu” [ja tak wybieram, tak działam]. Otwarcie mówią, że im nie zależy na tych znajomościach i nie mają ochoty ich poprawiać.

Swoje relacje z członkami społeczności określają jako nie przeszkadzanie sobie wzajemnie („spędzamy ze sobą naprawdę bardzo dużo czasu będąc w szkole, więc, tak czy siak, musimy ich jakoś tolerować, ale jakoś szczególnie też mi nie przeszkadzają” – mówi Kasia).

Są tak zaangażowane w rozmowy wyłącznie w swoim kręgu, że są wyłączone z obiegu informacji przekazywanych kanałami nieformalnymi, nie przyglądają się kolegom, nie zbierają obserwacji, nie interesują się tym, „jacy oni są”. Zdają sobie sprawę z ograniczonej wiedzy o kolegach z klasy. Nie podejmują jednak działań, aby to zmienić („nie wiem, nie znam ich, nie obserwuję ich, nie analizuję, mało mnie obchodzą”).

*Kasia: z Patrycją się przyjaźnię, a z resztą osób, no znam się, bo chodzę z nimi do klasy, ale za dużo o nich nie wiem;*

*Patrycja: (To może spróbuj mi opisać każdą osobę z Twojej klasy, jaka jest?) Nie wiem jacy są, nie znam ich i mało mnie oni obchodzą w sumie. (Czyli nawet nie ma sensu, abym pytała o jakąkolwiek osobę?) No nie, bo każda moja odpowiedź będzie taka sama, że nie wiem, nie obserwuję ich, nie analizuję, nie zastanawiam się jacy oni są...*

Mimo deklarowanego braku wiedzy o kolegach z klasy, a zwłaszcza o tym, co robią po szkole, wykazują się wiedzą trafną diagnostycznie, jeśli chodzi o „socjometryczny” opis relacji społecznych w klasie obejmujący tworzenie się w jej obrębie kręgów przyjaciół, paczek, par. Ich próba odczytania układu relacji w społeczności jest zgodna z tym, jak widzą to inni jej członkowie.

Diada podkreśla brak interakcji z innymi w zakresie podejmowania rozmów. Pomija w opisie relacji z członkami klasy swoje kontakty w kwestiach zadaniowych (przy organizacji działań charytatywnych). Identyfikuje się z działaniami klasy jako całości: „w naszej klasie” (organizujemy, pomagamy), nie ma jednak słowa o samym współdziałaniu. Na tę współpracę nikt mocno nie narzekał, choć z perspektywy otoczenia diady jej uczestnictwo jest oceniane jako nieco mniejsze niż innych członków klasy. Patrycja opowiada też, że angażuje się w zbiórki pieniędzy. Jednak na pytanie, czy rozmawiała kiedykolwiek z jakąś osobą z klasy, odpowiada, że jest to jedyny wspólny temat („Pewnie tak, ale to chyba na temat organizacji tych zbiórek”). Zaznacza, że kiedyś próbowała rozmawiać z Agatą i z Łukaszem, ale chyba była to próba nieudana, gdyż stwierdza, że mają zbyt różne zainteresowania („ale o czym ja mam z nimi rozmawiać”). Na pytanie o wskazanie ewentualnej osoby do kontaktu podaje Agatę. Nie wierzy jednak w pomyślność tej znajomości („o czym bym miała z nią rozmawiać?”)

Diada podkreśla, że ma silne poczucie wsparcia, że może liczyć na pomoc „mojej klasy”. Według Kasi „[w sprawach szkolnych] cała klasa jest pomocna”, co wielokrotnie udowodniła w mniejszym i większym stopniu. Patrycja mówi, że „gdybym potrzebowała jakiegokolwiek pomocy, to by mnie bez niej nie zostawili” i „jeżeli chodzi o takie szkolne rzeczy, to na pewno możemy liczyć na nich wszystkich, bo wielokrotnie próbowali nas wyciągnąć z różnych sytuacji”. Twierdzi ona, że w sprawach szkolnych otrzymuje propozycje pomocy, ale nie odwzajemnia jej (nie może się im odwdziżyć, nie mówi wprost, mówi jedynie, że to dlatego, że tylko z angielskiego ma dobre wyniki, co wyjaśnia tym, że jej szkoła „nie interesuje”, „nam nie zależy na szkole”).

Przyjaciółki odpowiadają odmową na propozycję spędzenia czasu z klasą (ognisko). Dziewczynki wiedziały o tym, że jest organizowane wyjście (wyjaśniają swoją nieobecność (Patrycja: „nas nie było, bo my nie lubimy takich ognisk”; Kasia: „my nie lubimy przesiadywać przy ogniskach (...) to nie jest żadna forma rozrywki”). Te wspólne działania w klasie wymagają minimalnej komunikacji. Opisywana diada nie jest poza obrębem tej wymiany. Nie twierdzi też, że jest wykluczona, nie jest zapraszana, czy niedoinformowana.

Separowanie się nie pozostaje w społeczności klasowej bez komentarza. Oczywiście nie wiemy, czy krytyka przebiegała jawnie. Opinie członków klasy (w reakcji na brak uczestnictwa przyjaciółek na ognisku) są jednoznacznie deprecjonujące. Co dziwne, są zbieżne. Opinie nie są przekazywane wprost. Kasia i Patrycja tworzą sobie jednak wyobrażenie na temat postawy członków klasy wobec nich. Odczytują reakcje klasy zgodnie z tym, jakie są rzeczywiste (zgodnie z tym, co

członkowie klasy wyrażają w indywidualnych wywiadach). Kiedy Patrycja opisuje, jak jej zdaniem jest postrzegana, zwraca uwagę, że klasa ocenia ją negatywnie. Ujawnia jednak, jakie jej zachowanie, jej zdaniem, jest podstawą takiej oceny członków klasy: „ciągle gadam o ciuchach, nie wiem, jedzeniu, wycieczkach, podróżach”. Przynajmniej, że faktycznie w klasie rozmawiają tylko na takie tematy, jednak taka opinia jej zdaniem nie zawiera całej prawdy („ale kiedy zostajemy same, to też potrafimy porozmawiać na poważniejsze tematy”). Kasia ma świadomość, że klasa („pewnie połowa naszej klasy albo i cała”) odbiera ją jako „bardzo taką wywyższającą się i uważającą się za najlepszą [lepszą od innych]”, że mają opinię „materialistek”. Obie deklarują, że ich to nie obchodzi. Uważają, że jest to mylny odbiór, że są inne, ale nie czują się skrzywdzone negatywnymi sędziami, nie obchodzą ich sądy innych. Ich opinie i reakcje ignorują. Nie dowiadują się w sposób aktywny, co inni o nich myślą i mówią. Patrycja mówi, że docierają do niej informacje od osoby z sąsiedniej klasy, że według członków swojej klasy są „tępe i puste”. Nie zgadzają się z tą opinią, ale nie podejmują aktywnie działań w kierunku wyjaśnienia różnic w opinii: „pewnie wszyscy w klasie nas uważają za totalnie puste i tępe dziewczyny, ale tak naprawdę takie nie jesteśmy”. Kasia w większym stopniu ma łatwość ignorowania, nie przejmowania się zdaniem innych. Ale też podkreśla, że klasa się myli, a ona nie ma ochoty nikomu udowadniać, że jest inaczej:

*Kasia: Może mam opinię materialistki, ale nie jestem taka. Wydaję pieniądze, bo mogę je wydawać, są one zarobione ciężką pracą przez moich rodziców i nie mam się czego wstydzić. Natomiast Patrycja chyba bardziej jest przywiązana do luksusu niż ja i to one chyba grają główne skrzypce, oczywiście po jej rodzicach.*

Dziewczynki dzielą się między sobą nie tylko prywatnymi sprawami (śmierć brata). Mają uzgodnione opinie o członkach klasy. Nie są one silnie negatywne. Uważają, że „są w tej klasie naprawdę fajne osoby”. Historia ich relacji przyjaźni jest opowiedziana ze szczegółami, ale bardzo podobnie – tata Patrycji z rodzicami Kasi „robił interesy” a one widywały się na kolacjach biznesowych. Akcentują rolę spotkania rodziców jako okoliczność spędzania czasu razem i fizycznej bliskości, która zaowocowała emocjonalną bliskością („nasi rodzice się bardzo zaprzyjaźnili”). Przełomowy dla znajomości był wyjazd dwóch rodzin do Grecji, potem w weekendy do SPA („spędzaliśmy ze sobą 24 godziny na dobę”). Początki przyjaźni związane są ze spędzaniem czasu razem całymi rodzinami (wyjazdy wakacyjne, weekendowe).

Dziewczynki są świadome swojej separacji towarzyskiej i swojej (pozytywnej – w ich przekonaniu) inności, opartej na pochodzeniu i zainteresowaniach (co przejawia się w tematach rozmów, aktywnościach, sposobach spędzania czasu). Kasia i Patrycja nie tylko różnią się od reszty klasy zamożnością, ale przede wszystkim stylem życia. Opowiadają o luksusowych rzeczach, które chcą sobie kupić lub kupiły. Kupują sobie wszystko na co mają ochotę. Status ekonomiczny to ważna część ich tożsamości. Przedstawiają się obie podobnie, nie ukrywając swojego statusu materialnego: „pochodzimy z bogatej rodziny”, „moi i jej rodzice są zamożni”, „sytuacja finansowa jest na bardzo wysokim poziomie”). Obie wiele miejsca w swojej opowieści poświęcają kwestiom pieniędzy, bogactwa, luksusu, kupowania, które uważają za bardzo ważne.

*Kasia: No to jeżeli chodzi o moją sytuację rodzinną, to moi rodzice są zamożni. Mój tata jest dyrektorem w firmie, a mama jest menedżerem w hotelu pięciogwiazdkowym. Jeżeli chodzi o taką naszą sytuację finansową, to jest ona na bardzo wysokim poziomie. Nigdy niczego mi nie brakowało, zawsze, jeżeli coś mi się podobało, coś chciałam dostać, to po prostu wystarczyło o to poprosić rodziców. A co do sytuacji Patrycji, to raczej jest ona podobna, jej rodzice też są zamożni, tata jest dyrektorem w banku, jej mama menedżerką jakiejś piosenkarki.*

Patrycja również w pierwszych słowach, kiedy się przedstawia mówi: *Ja mieszkam z rodzicami w pięknym domu, moi rodzice są zamożni, tata jest dyrektorem w banku, natomiast mama jest menedżerką sławnej piosenkarki, a Kasia, Kasia bardzo podobnie, jej tata jest dyrektorem, a mama jest menedżerką... w hotelu pięciogwiazdkowym, no i też mieszkają w pięknym domu, są zamożni.*

Mają swój pozaszkolny świat, w którym również są wyalienowane ze społeczności klasowej i rówieśniczej, a zintegrowane w obrębie kręgu diady i szerszego kręgu dwóch zaprzyjaźnionych

rodzin. Od dziecka zabawy („przebieranki w suknie naszych mam, udawałyśmy wielkie panie domu, że wydajemy przyjęcie”), a aktualnie wielogodzinne codzienne spotkania opierają się na rozmowach lub zakupach („Zakupy lekiem na wszystko. Ciuchów nigdy dosyć!”). Zbudowały wspólnotę – opartą na wsparciu i zrozumieniu, a także podobnych zainteresowaniach (Patrycja mówi: „mamy wspólne tematy, lubimy rozmawiać o zakupach, o wycieczkach, o jakichś wyjazdach, non-stop chodzimy na zakupy”). Dziewczyny w każdej sprawie mogą na sobie polegać, udzielają sobie wsparcia emocjonalnego. Patrycja traktuje Kasię jako swoją najbliższą osobę, której powierzyłaby wszystkie tajemnice. Patrycja opowiada, jak spędzają czas razem: „Jeździmy na zakupy, rozmawiamy, czasami chodzimy na siłownię”. Patrycja przedstawia siebie jako „zakupoholiczkę”, opisuje co robi: „jeździmy na zakupy, siedzimy w domu, rozmawiamy, przeglądamy różne katalogi z wyposażeniem mieszkania, rozmawiamy o tym, jak będą wyglądały nasze domy, gdzie będziemy mieszkać, przeglądamy katalogi z ubraniami jakichś słynnych projektantów, no większość czasu przesiadujemy w domu i rozmawiamy. Chodzimy na siłownię, mamy też osobistego trenera”. Jeśli nie może iść na zakupy z przyjaciółką, to spędza czas z mamą na „babskich sprawach, jakiś makijażysta, zakupy, dobre jedzenie”. Patrycja ostatnie wakacje spędziła z mamą w Barcelonie („z mamą byłyśmy na kilku pokazach mody, oczywiście na zakupach, dużo zwiedzaliśmy i spędzaliśmy ten czas na rozmowach”).

Patrycja i Kasia nie tylko tych różnic są świadome. Patrycja opisuje, że podejmowała próby rozmowy z dwoma członkami klasy, ale ujawniły się różnice kulturowe: „ale o czym ja mam z nimi rozmawiać? Ich interesują raczej takie przyziemne sprawy, typu szkoła, nie wiem, jakieś wygłupy, szlajanie się wieczorami po jakichś uliczkach, chodzenie na lody... nie wiem, przesiadywanie w domu...”. Podłożem innego stylu życia są różnice materialne i światopoglądowe, co przekłada się na brak wspólnych tematów.

Stosunek do nauki i plany na przyszłość też znacząco różnią je od kolegów z klasy. Patrycja mówi: „nam nie zależy na szkole. Nasi rodzice stwierdzili że oni nam dadzą pieniądze, kupią nam mieszkania i oni będą zarabiać, a my po prostu będziemy sobie żyły”. Obie mają kłopoty z nauką, ale też nie czują presji, żeby się skupiać na sprawach szkoły. Patrycja: „mnie szkoła nie interesuje i o ile z angielskiego jestem dobra, to reszta przedmiotów, to strata czasu”. Kasia opisuje swoją ambiwalencję związaną tym, że jej rodzice jakoś nie przejmują się kłopotami szkolnymi córki, nie dbają o to, by była dobrze wykształcona: „mam spokój [w domu], nikt mnie nie goni do nauki”, rodzice „wiedzą, jaką mam sytuację w szkole, wiedzą, że ja nie lubię się uczyć, wiedzą, że szkoła mi nie jest do niczego potrzebna i nie naciskają”.

#### Dystans członków klasy:

Uczniowie są zgodni co do tego, że w ich klasie wszyscy wzajemnie sobie pomagają w nauce. Na Patrycję i Kasię nie mogą liczyć, ale nie chodzi o ich chęci, tylko o braki w wiedzy. Uczniowie komentują nie tylko to, że ich koleżanki nie pomogą nikomu, bo są słabymi uczennicami. Interpretują ich postawę jako lekceważącą naukę i problemy. Według Pauliny „je nie interesuje edukacja”, według Oliwii zaś „one nie traktują nauki poważnie, mają problemy w szkole, im na tym nie zależy”.

Uczniowie nie opisują żadnych zdarzeń, w których członkowie klasy wyrażaliby publicznie swoją opinię o tym, co myślą o ich lekkomyślnym stosunku do nauki. Niewątpliwie jednak musi dochodzić do jakichś rozmów. Z jednej strony na pewno ze strony nauczycieli pojawiają się ostrzeżenia, skoro uczniowie są przekonani, że Patrycja i Kasia, jeżeli nie wezmą się za naukę, to nie przejdą do następnej klasy. Kolegów z klasy irytuje to, że „one sobie nic z tego nie robią”, „twierdzą, że szkoła nie jest im potrzebna”. Z drugiej strony – uczniowie oferują im pomoc, i to na różne sposoby. Łukasz opisuje, że stara się interweniować i pomagać („w ich przypadku zawsze rozmawiam ze wszystkimi nauczycielami, czasami sami próbujemy jakoś wytłumaczyć im różne działy”). Uznaje to za bezsensowne próby, bo Kasia i Patrycja nie chcą się tego nauczyć („osoby, którym powinno na tym najbardziej zależeć, raczej się tym nie przejmują” [tym że nie przejdą do

następnej klasy]). Także Ola wspomina, że stara się stawać w ich obronie u nauczycieli obiecując, że pomoże im w nadrobieniu zaległości w nauce („staramy się jakoś wyciągnąć Paulinę i Kasię”). Jednocześnie odczytuje ze strony Pauliny i Kasi jednoznaczną odmowę („moja pomoc jest im niepotrzebna, tak one stwierdziły”). Uważa, że to ich wybór, że nie może za nie zaliczyć sprawdzeń, że jak chcą, to potrafią. Przyczynę takiego lekceważenia widzi w ich krótkowzroczności. Łukasz i Ola szczerze żałują, że ich starania nie obchodzą koleżanek, że będzie im szkoda, jeśli odejdą („szkoda byłoby, aby nasza klasa się zmniejszyła”, „szkoda, bo jednak żyliśmy się ze sobą przez te kilka lat i będzie ciężko się rozstać”).

Wszyscy opisują, że było kilka prób zorganizowania spotkania klasy, ale były nieudane. Był okrojony skład. Natomiast zwracają uwagę, że Patrycja i Kasia też nie stawily się. Paulina komentuje: „one wolą luksusowe SPA czy hotele 5-gwiazdkowe, a nie przesiadywanie przy ognisku”. Członków klasy razi „nieudzielanie się”. Ola twierdzi, że „je rzadko cokolwiek obchodzi”. Ale docenia, że jednak „przyłączyły się” do zbiórki pieniędzy. Paulina, która deklaruje jawnie wobec nich niechęć, uważa, że „potrafią czasem się fajnie zachować” [jak przy zbiórce pieniędzy]. Ona i inne osoby dostrzegają ich stuprocentowe zaangażowanie.

Kilka osób (Oliwia, Ola, Paulina, Piotrek) używa określenia „szkolne/klasowe gwiazdy”. Karolina nazywa je „damy”, a Kamil bardziej dosadnie jako: „szkolne lampucery” a Ania jako „materialistki”, „puste”, „tępe”, Piotrek zaś jako „dwie laleczki”, którym zależy tylko na kasie.

Odmienność kulturowa Kasi i Patrycji z ich perspektywy odnosi się do wielu obszarów: rozmowy o pieniądzech, różnicach dotyczących ubioru wskazujących na bogactwo, nie przejmowanie się ocenami ze względu na zapewnioną przyszłość materialną. Wypowiadają się o koleżankach z niechęcią. Nie ma potrzeby cytowania wszystkich wypowiedzi, gdyż opinie powtarzają się. Dla przykładu, żeby zaznaczyć, jaki mają one wydźwięk, warto zacytować opinie, które nie są skrajne:

*Filip: są to raczej typowe materialistki, im tylko w głowie kasa, kasa, zakupy i nic więcej.*

*Paulina: to nasze szkolne gwiazdy. One zawsze muszą mieć najdroższe ubrania, najdroższe perfumy, kosmetyki, zawsze tylko gadają o pieniądzech, o wakacjach, o jakichś wspólnych planach, o tym, jakie będą miały domy, wille i ciągle siedzą z tymi wszystkimi poradnikami i przeglądają się i licytują się na to, która będzie miała większy i piękniejszy dom.*

*Karolina: A co do Patrycji i Kasi, to są to 2 takie damy, które mają dużo pieniędzy. Po czubek własnej głowy. I wyglądają na bardzo zuchwałe, wręcz aroganckie, ale to jest tylko moje zdanie, bo nie wiem, jakie są naprawdę. Może nie tyle się wywyższają, bo nigdy tego nie robiły, ale wydaje mi się, że zależy im tylko i wyłącznie na pieniądzech. One trzymają się tylko we dwójkę, ponieważ ich tylko interesują zakupy... nie wiem, jakieś nowe bluzki, sukienki, kosmetyki, torebki, wycieczki i wyjazdy na wakacje za granicę.*

Podobnie mówili też inni członkowie klasy. Jeśli popatrzymy, jak uczniowie interpretują zachowania Kasi i Patrycji to okaże się to dość zbieżne z tym, co o swoim zachowaniu opowiedziały same Kasia i Patrycja. Koledzy są świetnymi obserwatorami, widzą i słyszą rozmowy, jakie prowadzą między sobą: o kupionych ubraniach, wakacjach, wyposażeniu domów. W ich ocenie jest wiele pogardy, wyższości, ale trzeba przyznać, że potrafią dość wiernie zrekonstruować tematy ich rozmów, intencje i istotę ich problemów w nauce, którą widzą w sposobie podejścia i pieniądzech. Uważają, że koleżanki kierują się „metkami markowymi” i nie mają innych tematów. Podobnie jak Kasia i Patrycja, uważają, że nie mieliby z **diadą wspólnych tematów**.

Łukasz podkreśla, że wyznacznikiem wartości człowieka nie są pieniądze, tym samym staje w opozycji wobec stylu życia i wartości koleżanek. Również Paulina wyraźnie przeciwstawia swój świat wartości – pogoni za markami u koleżanek i twierdzi, że dystans jest jej wyborem: „Ja z nimi nie utrzymuję kontaktu, bo ja po prostu nie bardzo miałabym o czym z nimi rozmawiać (...) Z nimi nawet nie można porozmawiać o innych rzeczach, bo są zafiksowane na pieniądzu i tylko one są głównym tematem rozmów”. Paulina opowiada, że jeden raz podeszła do nich i zaprosiła na swoje urodziny, ale potem została skrytykowana i wyśmiana za nieumiejętne



zorganizowanie urodzin i ta uwaga ją bardzo zraziła do nich. Musiała pojawić się jakaś wymiana opinii, krytyka. Paulina mówi: „potem cały czas mi wyrzucały, że nie umiem organizować urodzin i że było słabo”. Podkreśla, że rozumiała, że kontakty z nimi nie mają najmniejszego sensu i że czuje do nich niechęć. Uważa, że „mają siano w głowie”. Podobnie mówili inni, że „kontakt z nimi ogranicza się tylko do rozmawiania o pieniądzach” (Łukasz), podejmowane „dialogi szybko się kończyły i osoby odchodziły z dużym niesmakiem na ustach” (Kamil), „Nigdy w życiu nie powierzyłabym jej [Patrycji] nawet kota pod opiekę, a co dopiero jakichś moich tajemnic, to nie jest osoba godna zaufania” (Ania). Ja czasami nawet próbowałem zagadać, no, ale wszystko schodziło na temat pieniędzy, więc stwierdziłem, że chyba nie ma sensu, bo one takie bardziej materialistki są” – mówi Piotrek.

W przedstawionym przykładzie uwidacznia się ogólny rys postępowania diady, który można określić jako izolowanie się. Analiza poszczególnych elementów pozwalała na pewne refleksje na temat reguł wyrażania dystansu.

**Strategia diady:** całkowite przerwanie kontaktu towarzyskiego z klasą, uczestnictwo w interakcjach formalnych (zadaniowych), separowanie się mimo współbycia w jednej przestrzeni fizycznej, intensywne podtrzymywanie relacji przyjacielskiej w diadzie (wspólnota – wsparcie i zrozumienie).

#### **Przekaz dla klasy:**

1) Akty mowy (strategie szczegółowe) w relacjach z klasą jako odbiorcą znaków dystansu:

- nie zauważanie zachowań kolegów, nie zauważanie ich komentarzy werbalnych i niewerbalnych (informacji zwrotnych), ale też nie interpretowanie ich jako ataków, zaczepek, aktów deprecjonowania; nie inicjowanie interakcji, nie prowokowanie, brak sprzężenia;
- manifestowane ignorowanie sądów krytycznych kolegów z klasy (nie obchodzi nas to, co myślicie o nas); świadomość nieakceptacji (skrywanie uczuć);
- odmawianie w reakcji na proponowaną pomoc w nauce;
- nikłe, ale widoczne, angażowanie się w działania klasy o charakterze charytatywnym (paczki dla domu dziecka, zbiórka pieniędzy na rzecz koleżanki z klasy);
- odmawianie udziału w formalnych spotkaniach klasowych o charakterze integracyjnym, poza szkołą (nieprzyjście na ognisko klasowe);
- przyjęcie zaproszenia na urodziny Pauliny i późniejsze krytykowanie;

2) Nacechowanie przekazu: obojętność, tolerowanie, świadomość różnic bez demonstrowania niechęci do drugiej strony;

3) Dominujący element postawy: silne poczucie podobieństwa w diadzie i poczucie odmienności kulturowej wobec osób na zewnątrz diady, czyli wobec członków społeczności klasy; przy czym własna inność wartościowana jest pozytywnie, mimo braku akceptacji otoczenia i świadomości tej nieakceptacji.

Patrycja i Kasia nie tylko tych różnic są świadome. Patrycja opisuje, że podejmowała próby rozmowy, ale różnice kulturowe, odmienność stylu życia we wszystkich sferach codzienności, w szkole i poza szkołą (spędzania czasu, realizacji zainteresowań, stosunku do nauki, tematów rozmów) jest barierą<sup>103</sup>. Mają świadomość obecności innych osób i przebywania we wspólnej przestrzeni publicznej. Różnicują czas spędzany w diadzie w szkole i po szkole: różni go tematyka rozmów, podejmowanych we własnym towarzystwie – przy współobecności członków klasy i bez nich, w relacji sam na sam:

- w szkole – ciągle gadamy o ciuchach, jedzeniu, wycieczkach, podróżach;
- „kiedy zostajemy same” – rozmowy na „poważniejsze tematy”;

#### 4) Identyfikacje:

- tożsamość grupowa diady (liczne autoidentyfikacje „my–diada” w opozycji do „oni/on”: „Ona nie potrafiła się z nami dogadać, nie była dla nas osobą, z którą fajnie nam się spędzało czas”; „my nie lubimy chodzić...)
- w opisach działań wspólnych w społeczności: tożsamość grupowa klasowa (liczne autoidentyfikacje: „My–klasa” – pomagamy, ale też opozycje: „ja – oni”: „ja nie mogę się im odwdzięczyć”.

#### *Po stronie członków klasy:*

1) Strategia dominująca: całkowite przerwanie kontaktu towarzyskiego z diadą przyjaciółek, współdziałanie przy zbiorce pieniędzy (zadaniowe) i kłopotach w nauce (pomoc);

#### 2) Akty mowy (strategie szczegółowe):

- proponowanie pomocy w nauce (wy tłumaczenie) – próby nakłaniania diady;
- wstawianie się za diadą u nauczycieli – próby nakłaniania nauczycieli;
- separacja towarzyska – brak konfrontacji, nie inicjowanie interakcji; jeden nieudany epizod skrócenia dystansu towarzyskiego (zaproszenie na urodziny);
- obserwowanie diady, przyglądanie się, interpretowanie, analizowanie postaw, powodów postępowania i wartościowanie tego, co robi druga strona;

<sup>103</sup> Członkinie diady przyjaciółek mówią: jesteśmy inne – zamożne; mamy inny sposób myślenia; nasze tematy rozmów są inne – nie interesują nas takie „przyziemne sprawy” jak szkoła; inaczej spędzamy czas – większość czasu przesiadujemy w domu i rozmawiamy, albo przeglądamy katalogi z wyposażeniem mieszkania, z ubraniami; spędzamy czas aktywnie – idziemy do makijażystki, na zakupy po ciuchy, dobre jedzenie, na siłownię, mamy osobistego trenera, z którym ćwiczymy, na weekendy nasze rodziny razem jadą do SPA; a naszych kolegów – interesują „szkoła, wygłupy, szlajanie się wieczorami po jakichś uliczkach, chodzenie na lody, przesiadywanie w domu”; nasze cele życiowe są inne – urządzić luksusowy dom i być jego panią; nasz stosunek do szkoły jest inny – nie musimy opierać przyszłości na wykształceniu (szkoła nie jest do niczego potrzebna); mamy inny styl życia – „nie lubimy takich ognisk” klasowych, wolimy „aktywny odpoczynek w ekskluzywnych warunkach, że tak powiem, niż ogniska w lesie na przykład”, „nasi szoferzy nas podwożą”.

### 3) Przekaz dla diady:

- krytyka, reakcje pogardy, braku zaufania, niechęci, wyraźnie okazywana wyższość, negatywne komentarze wyrażane w kręgach koleżeńsko-przyjacielskich; nie są wyraźnie demonstracyjne (diada nie postrzega ich jako zaczepki, konfrontacji, konfliktów, Kasia mówi: „jakoś szczególnie mi nie przeszkadzają, w klasie nikt się na nikim nie wyżywa”); opinie obraźliwe wyrażane na zewnątrz społeczności (kolegom z klas równoległych, także badaczowi);
- uznanie zasług diady w zbórkach pieniędzy;

4) **Nacechowanie:** lekceważące, ironiczne, pogardliwe, ośmieszające, karykaturalne (wyolbrzymianie gorszej odmienności).

Deklarowany dystans po dokładniejszym przyjrzeniu się okazuje się bardziej aktywny (interakcyjny), niż deklarują to sami uczniowie. Określenie „nie utrzymuję z nim/nią kontaktu” oznacza w języku uczniów „nie rozmawiamy na stopie towarzyskiej”. Brak wymiany informacji dotyczy wiedzy o tym, co robią oni po szkole, jakie są zainteresowania członków, sposoby spędzania czasu wolnego.

Współprzebywanie nie pozwala na całkowitą separację, nie spotykane się. Jako członków społeczności łączy ich wiele wspólnych spraw. Sieci komunikacji o charakterze zadaniowym wewnątrz społeczności są na tyle gęsto powiązane, że nie musi to stanowić przeszkody dla efektywności działań zbiorowych (zbiórki pieniędzy, pomocy w nauce). Mimo odrębności diady dochodzi do procesu tworzenia sieci współpracy, współdziałania. Trzeba jednak zaznaczyć, że działania wspólne zawężają się do sporadycznych akcji, nie obejmują spraw będących tematem codziennych rozmów czy wymiany. Wymiana zatem nie obejmuje tego, co jest treścią kontaktów towarzyskich: akceptacji, rozrywki, wypoczynku, ekspresji – dzielenia się poglądami i emocjami.

Uczniowie nie tylko obserwują diadę, lecz także interweniują w sytuacjach lekcyjnych, gdy nauczyciele oceniają słabe uczennice (zagrożone drugorocznością), straszą skutkami braku poprawy ocen (stają w obronie diady). Ich interwencje mają charakter oferowania a wręcz nakłaniania do skorzystania z pomocy w postaci korepetycji. Spotykają się z odmową umotywowaną przez Kasię i Patrycję w sposób dla nich niezrozumiały i nieakceptowany. W ich świecie celem działań uczniowskich jest przejście do następnej klasy. Oburzenie, jakie wyrażają, jest niewątpliwie reakcją na toczącą się wymianę informacji na temat orientacji aksjonormatywnych, postaw wobec celów i kierunków działań pragmatycznych między diadą a klasą.

Kasię i Patrycję, jak na osoby oderwane (wyalienowane), zamknięte w swoim kręgu, o społecznej orientacji na swoją diadę, cechuje wysoki poziom identyfikacji ze wspólnotą, przy znikomym sieciach relacji w społeczności i poza społecznością, skrajnie niskim poziomem zaufania do innych i ze strony społeczności do nich.

Relacje społeczne członków społeczności z diadą obejmują współpracę w kwestiach formalno-organizacyjnych (zbiórka pieniędzy) i są satysfakcjonujące, o czym mówią wszyscy członkowie klasy. W kwestii wyrównania zaległości w nauce pojawia się konflikt jawny, w którym strona proponująca wsparcie ustępuje, wycofuje się, gdy spotyka się z odmową. Konflikty (jako wyraz różnic w postawach, orientacjach społecznych) nie mają charakteru awantur, kłótni. Potęgują jednak obcość. Członków klasy męczy zamknięcie diady, nie przyjmowanie świata wartości przyjętego przez grupę, ale jej ewentualne odejście traktują jako stratę. Konflikt, mimo że ma podłoże światopoglądowe, co warto zaznaczyć, pełni funkcje integracyjne, gdyż jednoczy społeczność stykającą się z odmiennością kulturową diady, pozwala na zdefiniowanie tożsamości własnej („My”) i oznaczenie, kto jest (niejako przez kontrast) „swój” a kto jest „obcy”. Również z działań wspólnych pomocowych klasa czerpie poczucie wspólnoty. Kiedy uczniowie bardzo mocno podkreślają, że sobie nawzajem pomagają i mogą na siebie liczyć, mają też na uwadze diadę. Ten rodzaj kooperacji (na płaszczyźnie szkolnej) pozwala włączyć diadę w obręb „swoich”. Jest to istotny kontekst zmiany dystansu i granic międzygrupowych.

Tym, co najbardziej nas interesuje, jest podtrzymywanie izolacji komunikacyjnej obserwowane w relacjach nieformalnych w realnych sytuacjach społecznych. Nie ma tu wychodzenia naprzeciw. Strony dystansu wypracowały schematy wspólnego życia i funkcjonowania opartego na unikaniu interakcji. Brak zainteresowania podjęciem inicjatywy ma swoje źródło w historii relacji, w doświadczeniach nieudanych prób scalenia światów społecznych. Dystans nie ma jednak cech czynnej agresji. Ujednolicenie obcych (brak różnicowania ze względu na cechy indywidualne, postrzeganie jako podobnych do siebie) widoczne w charakterystyce diady i charakterystyce społeczności nadaje mu charakter dystansu międzygrupowego. Świadczy też o sztywnych granicach międzygrupowych.

Przykład ten jednak pokazuje, iż mimo że obiekt dystansu jest ujednoliconą grupą, uczniowie muszą każdorazowo określić własny (mój) dystans „ja-one” i rozstrzygać o swoim postępowaniu, zdecydować o regulowaniu kontaktu ja-diada, dookreślić własną z diadą relację, oznaczyć tę diadę na własnej subiektywnej skali obcości, która znacznie może różnić się od tej stosowanej przez innych. Uczniowie zgadzają się z opiniami innych członków społeczności, zgodni są co do kwestii zasadniczych (obie są tępe i materialistki). Ale jedni są dalej, inni bliżej diady na skali dystansu, dla jednych jest ona mniej, dla innych bardziej wyalienowana.

Ogólne zabarwienie emocjonalne wzajemnych stosunków między diadą a pozostałymi członkami społeczności jest umiarkowanie negatywne. Niechęć, brak obojętności i przyglądanie się jest silniejsze po stronie społeczności klasy niż diady. Relacje są napięte, co wyraża się w nieufności, krytyce, niedomówieniach, poczuciu obcości, wzajemnym poczuciu i okazywaniu niezrozumienia, utracie akceptacji i szacunku. Obcość jest oswojona, bo nie ma tu niepewności i poczucia nieprzewidywalności zachowań obcych, obcy zostali rozpoznani „jacy są”. Ale ich odmienność

jest tak irytująca, że trudno o obojętną akceptację ich obecności, choć nikt nikogo nie zwalcza, a interakcje nie są zagrażające (jak mówi Kasia, nie ma w klasie „wyżywiania się”). Nieżyczliwość i niechęć, pewna nawet wrogość społeczności klasy musi tu, w moim przekonaniu, wynikać z pewnej uciążliwości związanej z bliskością diady. Wyraźnie obecna irytacja i wyższość są uzasadniane względami obiektywnymi. Uczniowie deklarują rodzaj zażenowania tym, co widzą i słyszą (gdy diada jawnie demonstruje swoją inność, np. konwersuje między sobą o zakupach, potrzebach, sposobach spędzania czasu, poglądach). To jest codzienność, a nie incydentalne, epizodyczne sytuacje, jak w przypadku działań charytatywnych czy problemów z ocenami, gdy interakcje z diadą mogą wiązać się z pewnym stresem wynikającym z niezgodności, niezrozumiałości czy odmowy. Diada nie tylko nie jest podobna do nas (negatywna inność w stosunku do „My”), lecz także odtwarza obcość na co dzień, „ciągle gadając o ciuchach, podróżach”, wyjazdach na pokazy mody, do SPA i na siłownię itd. dostarcza informacji na temat swoich cech i postaw, a także tego, że świat pozaszkolny jest ich jedynym światem i jedynym tematem rozmów. W ocenie kolegów diada nie stosuje się do reguł zachowań społecznych obowiązujących w społeczności (dominującej części) i ta jej aspołeczność podlega tu dyskredytacji. Diada nie próbuje maskować różnic i nie podejmuje inicjatywy w zakresie integracji<sup>104</sup>. A przy tym przyjmuje strategię zamknięcia i ignorowania dezaprobaty czy też traktowania sygnałów niechęci, które jednak do niej docierają, jak „szumu”, czy wylapywania tylko kwintesencji (mają nas za „puste materialistki”; „pewnie wszyscy w klasie nas uważają za totalnie puste i tępe dziewczyny”).

Ważne przy tym jest też to, że reakcja na obcość nie polega jedynie na walce, ucieczce, eksterminacji, czy „deportacji”. Reakcje są złożone, a unikanie interakcji w warunkach styczności przestrzennej wydaje się bardzo ciekawą kategorią.

---

<sup>104</sup> Te wypowiedzi o zamożności, o celach życiowych członków diady mogą szokować pedagoga. Ale nie ma tu możliwości przedstawienia ich wszystkich. Kasia i Patrycja wzbudzają sympatię swoją szczerością, świadomością swojej inności, w ich opowieści „o naszej klasie” nie dało się wyczuć pogardy i niechęci do „innych”, obcych kulturowo, a ich opowieść „o mojej przyjaźni z koleżanką od dziecka” i „mojej przyjaźni z moją mamą” porusza oraz w swej istocie jest „taka sama” jak u innych ich rówieśników, co zasługuje na oddzielną analizę, ale na pewno nie dowodzi braku ich kompetencji społecznych. Istotą przyjaźni są dla nich: wspólne spędzanie czasu, godziny „wiszenia na telefonie”, brak przed sobą tajemnic, zaufanie i przede wszystkim szczerość.

Różnice preferencji w zakresie integrowania się z ludźmi nie muszą iść w parze z jawnym, demonstracyjnym okazywaniem wyższości, dezaprobaty dla innych stylów życia. Różnice kulturowe można umniejszać, ukrywać, przez dopasowywanie się do większości. Można też próbować się integrować przez różne strategie manewrowania między dwiema kulturowymi społecznościami w klasie. Te dwie dziewczynki – ze swojego punktu widzenia – mają swoją alternatywną własną przestrzeń społeczną, własną tożsamość społeczną, swoją odrębną mikrowspólnotę. O tym, jak przyjaźń zaspokaja ich potrzeby ekspresji i afiliacji, świadczy wypowiedź jednej z nich:

*Patrycja: lubimy to samo, lubimy ze sobą spędzać czas, rozumiemy się bez słów praktycznie, potrafiliśmy rozmawiać naprawdę na wszystkie tematy, z tego samego się śmiałyśmy, o tym samym myślałyśmy w danej chwili, trochę się czułyśmy jak takie siostry.*

Fenomen, który tu obserwujemy, polega na braku konfrontacji. Dystans i redukcja sfer funkcjonowania „razem” (bycie „osobno”) jest pewnego typu antidotum na konflikt. Separacja zabezpiecza społeczność przed gorącym konfliktem. Różnice kulturowe są z perspektywy uczniów (obu stron relacji dystansu) tak znaczne, i nierozwiązywalne, tkwią tak głęboko w strukturach wartości i wzorach funkcjonowania na co dzień, że znalezienie wspólnej płaszczyzny udaje się jedynie w stosunku do działań „wyższego” rzędu, czyli na poziomie całej społeczności (sytuacje awaryjne typu zbiórka pieniędzy oraz codzienna pomoc, jak mówią sami uczniowie „w sprawach szkolnych”, gdzie pomagam, znaczy „daję spisywać prace domowe, zadania”).

Diada nie uczestniczy w życiu społecznym i kulturalnym klasy. Nie uznaje wspólnego świętowania i wspólnego spędzania czasu za ważną część życia członków społeczności. Mamy tu do czynienia z dobrowolnym wycofaniem się diady z działań integrujących społeczność (ognisko), napiętnowanym przez społeczność, ale też zaakceptowanym, ze względu na inność diady. Mimo to diada nie czuje się wyalienowana ze społeczności, nie ma tu antagonizmów. Dystans pogardy niekoniecznie wiąże się z agresją. Unikanie interakcji na poziomie kontaktów nieformalnych (tolerowanie) jest oznaką akceptacji reguł koegzystencji w społeczności. Dystans wyklucza z członkostwa w obrębie mikrowspólnot (towarzysko-przyjacielskich). Na poziomie kontaktów zrzeszeniowych pojawia się solidarność, pomoc. Mimo iż stopień zaangażowania diady w aktywności grupowe został oceniony jako niski (w gronie wszystkich lub większości członków klasy), to został on jednak dostrzeżony i uznany za solidarny wkład we wspólnotę i podjęcie działań na rzecz jej członków. Pojawia się współpraca (wymiana informacji, koordynowanie działań cząstkowych) w celu rozwiązania istotnych dla wspólnoty spraw. Zawieszenie dystansu, doraźne skrócenie odległości, następuje również w sytuacji mobilizacji klasy w zakresie działania podejmowanego na rzecz pomocy w nauce. Zanika społeczna odrębność.

Reguły dystansu, jakie zasługują tu na szczególne podkreślenie, to:

- strony wzajemnie obserwują się; mamy tu bardziej jednostronne „interesowanie się” (wykazywanie zainteresowania), poszukiwanie wiedzy (strona izolująca się wiedzy o członkach klasy nie posiada, strona dystansująca się wobec diady posiada znaczną wiedzę o obiektach dystansu);
- dystans cechuje wzajemny manifestowany brak zainteresowania jakimkolwiek kontaktem;
- dystans cechuje wzajemne negatywne wartościowanie, zwłaszcza ze strony społeczności;
- przekaz ze strony społeczności zawiera krytykę silnie nacechowaną emocjonalnie;
- dystans pojawia się, gdy obie strony dostrzegają wyraźne różnice utrudniające komunikację, które wydają się przeszkodą uniemożliwiającą wspólne

kontakty towarzyskie – pojawia się sposób opisywania członków społeczności jako osób, z którymi nie można nawiązać kontaktu towarzyskiego („o czym mam z nimi gadać”) oraz opisywania cech i zachowania członków diady akcentujący dziwaczność, niezrozumiałość;

- dystans konstytuuje dobrowolne wyłączenie się diady, izolowanie się; odczytaną intencją diady jest zachowanie przez nią autonomii i poczucia społecznej odrębności;
- dystans jest postrzegany jako wzajemny; separacja kręgów towarzyskich opartych na bliskości społecznej, kulturowej, emocjonalnej jest zgodna z dążeniami obu stron dystansu;
- dystans nie koliduje z zaangażowaniem w działania na rzecz dobra grupy i satysfakcją z uczestnictwa w życiu społecznym klasy.

Podobne zjawisko udało mi się także zaobserwować i analizować w innych społecznościach, m.in. w klasie Oli (II klasa technikum), gdzie proporcje „pustaków” do „normalnych” członków klasy – w opinii Oli – są znacznie bardziej symetryczne niż w klasie Kasi i Patrycji, gdzie podgrupą mniejszościową była diada wyalienowanych przyjaciółek.

*To są głupie plastiki. Nie usiłuję się z nimi kontaktować* – dystans skrajny międzygrupowy (spersonalizowany) w „opowieści o naszej klasie” Oli

Jest to również przykład dystansu kulturowego międzygrupowego w obrębie klasy, który wiąże się z unikaniem wchodzenia w interakcje, ale bardziej wzajemnego i bardziej pasywnego dystansu, przypominającego „pakt o nieagresji”, rodzaj umowy o funkcjonowaniu „razem, ale osobno” w/pomimo skrajnej odmienności kulturowej.

Przestrzeń społeczna Oli to enklawa, subświat. Połowa społeczności klasy to „plastiki–pustaki” (o innym świecie wartości). Wzory kulturowe „obcych” są tematem refleksji, interpretacji, są podawane w wątpliwość, kwestionowane, opisywane z zewnątrz „z widowni”, okiem obserwatora. Zaciekaawiło mnie jednak, jak w tej konkretnej klasie szkolnej zachodzą interakcje, jaka jest komunikacja pomiędzy tymi światami.

Jest to w moim przekonaniu dobra ilustracja zjawiska dystansu w warunkach przestrzennej i społecznej koegzystencji, współlistnienia, współwystępowania, odrębnego działania podgrup we wspólnym środowisku. Pokazuje też, że odrębną podgrupę (obcych) można postrzegać jako jakiś monolit lub uwzględniając różnorodność jej członków. Dystans jest elementem wypracowania zasad trwałej koegzystencji. Odcięcie się ma postać zwykłego oddalenia się, odłączenia, separacji. Przejawia się zerwaniem kontaktów towarzyskich, odmową wspólnych interakcji na każdej płaszczyźnie życia społeczności, mimo wspólnych lekcji. Szkoła umożliwia uczniom taką koegzystencję na płaszczyźnie „nie gadania ze sobą”, pomimo że

są w jednej klasie (społeczności i przestrzeni). Nie muszą oni współdziałać, mogą funkcjonować w jednej przestrzeni i nie kontaktować się. Na przerwie idą do „swoich”, na lekcjach wchodzą w kontakt tylko z nauczycielem lub z osobą z ławki.

Zachowanie bezpiecznej odległości w utrzymywaniu kontaktu to nie to samo co odgradzanie, barykadowanie, gdy druga strona (niekoniecznie strona przeciwna) nie podziela wzorów kulturowych i założeń dotyczących życia społecznego danej grupy. Uczniowie doskonale orientują się w dążeniach innych. Jest to przedmiotem ich uwagi, refleksji, analizy. Są bardzo dobrymi obserwatorami i do tego wrażliwymi na odczytywanie z niuansów różnic dotyczących intencji regulowania dystansów.

**Przykład 5. Ola, II klasa technikum żeńskie, miejscowość wielkowiejska, skład klasy: 30 osób.**

*No i tutaj jest (wskazanie grupki na rysunku) elitarne grono, w sensie, że one są takie głupie, że ja bym je wystrzelała, no nie. No ale powiedzmy. [wymienia] Ewa, Patrycja, Weronika, Kinga, Emilka, Karolina, Ewelina i Tola. **Wszystkie plastiki.** (...) (A plastiki, to znaczy?) To znaczy plastiki, no Boże, tona tapety i te sprawy, tak. Szpachla. (...) żadna nawet nie wykazuje kurczę IQ powyżej dwóch. (A opisz mi tak mniej więcej takiego jednego pustaka.) Taka Patrycja na przykład? (No wygląd, zachowanie?) Wygląd, (śmiech) jest brązowo-pomarańczowa, bo chodzi na solarium i ma tapetę i ona ma tylko brązową twarz, a resztę pomarańczową. Pomarańczowe ma, bo się tak jakoś dziwnie na solarium opala, albo nie wiem, ma takie rajstopy opalające. (A brązowe?) A brązowe od fluidu. I kiedyś było tak, że się oparła czołem o białe spodnie koleżanki i zostawiła kawałek czoła na spodniach, a na czole miała taką jasną plamę. W każdym razie jest masakra. Chodzi, plecy na wierzchu, w sensie nerki, takie krótkie bluzeczki, jaka ona to nie jest [parodiuje] i 'O mój Boże, słuchaj, co ja dzisiaj widziałam'. Normalnie Mariolka (śmiech), jak z kabaretu. No, no masakra. (...) No wiesz, takie lansiki właśnie, solara tutaj tego, kilo tapety i [parodiuje] 'Jestem fajna, ostatnio to pisałam z takim chłopakiem, który postawił mi piwo, to poszliśmy do niego'.*

*(Jakie podejmowałaś, podejmujesz próby w nawiązaniu kontaktów z koleżankami z klasy?) **Nie usiłuję się z nimi kontaktować.** (Jakie masz plany na przyszłość, czy masz jakieś plany nawiązywania kontaktów z koleżankami z kasy? **Czy chciałabyś coś zmienić?**) **Nie.** (A dlaczego nie?) *Bo nie lubię tych dziewczyn. Oprócz tam paru osób, ale nie chcę z nimi wchodzić w jakieś głębsze znajomości, tylko wystarczy, ten, wystarczą mi te, z którymi kontakt mam. No nie lubię ich.**

Ola i jej podgrupa („my”) wyraźnie różni się od podgrupy „pustaków”. Jednak niechęć wyrażana jest indywidualnie (jako prywatna). Ola konstruuje dystans oparty na poczuciu odrębności, obcości wobec osób spoza własnej podgrupy „my”. Nie jest ściśle zintegrowana, jej poczucie łączności z członkami przynależącymi do „my” wydaje się bardzo kruche. Granice podziału oparte na przynależności do światów kulturowych pomagają jej określić tożsamość społeczną. Porządkują obraz świata społecznego, gdyż pozwalają wyróżnić podobnych i skrajnie różnych od siebie samej. Granice pokazują, jakie wartości są „moje” i „nie moje”. Ola nie buduje relacji społecznych na przyjaźni, tylko identyfikacji z tymi, których postrzega jako podobnych do siebie. Intensywność komunikacji i bliskość fizyczna nie są cechą jej podgrupy „my”. Jej poczucie wspólnoty tworzy się w inności do tamtej grupy: „nie chodzimy w miniówkach” i „nie kładziemy tapety na ryj”.



*Ja się nie chcę plastikować w żadnym sensie. Ja na nie patrzę – sobie myślę, współczuję, jakie one są głupie i pustaki: lanskiki, solara, kilo tapety.*

Natomiast w obszarze podmiotowym dystans jako regulowanie liczby i jakości kontaktów jest działaniem indywidualnym. Ola nie mówi o niechęci, wrogości, nienawiści w kategoriach „my”. Dostrzega różnice międzygrupowe (my–oni), ale obcość jest jej własną postawą, doświadczaną indywidualnie i realizowaną w relacjach interpersonalnych też indywidualnie. Dystans międzygrupowy w tym sensie staje się „mój” (prywatny), że realizowany jest w codziennych interakcjach, na ogół interpersonalnych. Z perspektywy podmiotu wszystkie działania społeczne, jak identyfikowanie, „oznaczanie” i reagowanie na rozmaicie postrzeganych „obcych z naszej klasy”, mają wymiar indywidualny.

Podział „my–tamte” przedstawiony jest z zaznaczeniem obcości kulturowej. Ola obserwuje podgrupę „pustaków”, widzi ją jako dość jednolitą, dopiero w IV klasie zaczyna dostrzegać poszczególne osoby i różnice między nimi. Sposób jej narracji dziwi, szokuje. Wypowiada się o pewnej części klasy w sposób radykalnie negujący. Bardzo ostro komentuje i opisuje podgrupę „pustaków”. Parafrazuje ich wypowiedzi, ironizuje, żeby pokazać, jakie są głupie, ośmiesza je, krytykuje („żadna nie wykazuje IQ powyżej dwóch”), nie kryje niechęci („ja ich nie lubię”). Są inne: w sposobie ubierania się, stosunku do chłopaków. Obcowanie z ludźmi kompletnie jej obcymi wywołuje agresję (wrażaną w opisie, w warstwie werbalnej). Ola opisuje ich z poczuciem wyższości, wyśmiewa, traktuje jak przygłupy. Z jednej strony mówi „wystrzelałabym ich”, z drugiej – uważa za osoby niegroźne, raczej śmieszne, budzące politowanie.

Na podgrupę „pustaków” patrzy z perspektywy własnych wartości, czuje skrajną odmiennosc i nie akceptuje ich świata, nie rozumie ich zachowań, uważając, że są dziwaczne, odmienne, tak sprzeczne z własnymi. Jest to dla niej silnie afektywne. Dystans jest nie tylko poznawczy (odmiennosc), dodatkowo pojawia się ogromny ładunek emocjonalny. Co więcej, dla Oli podgrupa „odmiennych” (plastików) to jest ponad połowa klasy. Nawet jeśli to zniekształca, przekłamuje, to robi to na potrzeby wyrażenia swojej jakiejś wizji świata. Dla niej to jest silna grupa. Zatem trzeba odczytać jej wypowiedzi w ten sposób, że ona przedstawia siebie jako członka społeczności, w której czuje bardzo duży dystans kulturowy w stosunku do li-czebnie przeważającej podgrupy (kończy wywiad mówiąc, że to „klasa pustaków”). Społeczność jest posegmentowana, podzielona na kontrastowe frakcje, które mają nie tyle wspólnego wroga, co wspólny dystans.

„Stado głupich pustaków, lanskików” rozmawia tylko o chłopakach, chodzi z nimi po piwie do łóżka. To jest taki według niej poziom głupoty, z którym nie chce wchodzić w kontakt. Opisuje ich zachowania jako typowe, czyli powtarzalne, stałe. „Pustaki” też wyróżniają się wyglądem: miniówka, solara (brązowa twarz), samozadowolenie z siebie, dobre mniemanie o sobie („jestem fajna”), „fluid na ryju”, „kilo tapety”, szpilki, legginsy i krótkie bluzeczki (plecy na wierzchu). Ola

wyśmiewa ich styl życia, cytuje fragmenty rozmów. To oznacza, że uważnie obserwuje. Ma dużą wiedzę o ich światopoglądzie. Czuje się lepsza, ma duże poczucie wyższości, wielokrotnie mówi, że to debile i pustaki (słodka idiotka, paznokcie żelowe, za ładna na maturę). Wspólnota Oli tworzy się w kontrze do tamtej podgrupy. Elementem, który może ich integrować, jest wspólny stosunek do „pustaków” i poczucie, że „my” jesteśmy normalne, a tamte nie. Kultura „pustaków” kontra „my” – my jesteśmy lepsi, jesteśmy bardziej wartościowi.

Pamiętajmy, że Ola przedstawia swoje stanowisko osobom z zewnątrz. Gdyby to werbalizowała na forum klasy, musiałoby dojść do konfliktu. Jednak w całej opowieści o życiu społeczności nie ma nawet epizodów fizycznej przemocy, walk między obozami. Konflikt się nie uzewnętrznia. W opisie Oli nie jest to układ konfrontacyjny, w którym dwie grupy się ścierają, przepychają, któraś wygrywa albo przegrywa. To są takie dwa światy, które koegzystują.

Jak zatem ta ostra ocena, wyraźne ustosunkowanie (emocjonalne) i agresja słowna, którą wyraża, nie przekładają się na jej życie codzienne? Jak mimo negatywnego nastawienia współistnieć na wspólnym terytorium i nie doprowadzać do ostrych konfliktów? Jak w kontaktach z irytującą podgrupą nie okazywać irytacji? Jak Ola rozumie swoją integrację w miejscu, w którym obecni są ci, którzy budzą w niej agresję? Czy jest faktycznie niekonfliktowo przy tak dużej różnicy, odmienności? Jak Ola radzi sobie w społeczności, w której prawie nikogo nie lubi, a połowę członków uważa za „puste pustaki”? Przed kim ujawnia swoje poglądy i uczucia?

Ola nie jest w bezpośrednim konflikcie, nie ma poczucia zagrożenia, nie ma zadrażeń. Jest to rodzaj izolacji, obojętności. Deklaruje chęć unikania kontaktów, odcina się, mówi: „Nie chcę z nimi wchodzić w jakieś głębsze znajomości”. Nie chce poprawy, zmiany, nie widzi potrzeby scalenia z klasą jako całością, mówi, że jak dla niej „nie musi się nic poprawiać” („wisi mi to”). Z „tamtych” się śmieje, ale nie robi tego wprost (w oczy), nie okazuje swojej wyższości i silnej niechęci, stara się ułożyć relacje poprawne, żeby nie było otwartego konfliktu. Jest podmiotem odczuwającym sprawczość, mówi: „nie chcę się z nimi kontaktować, bo ich nie lubię”. Nie czuje nacisku. Nie musi wyhamowywać to swoje nielubienie, ani używać agresji. Uważa, że może się realizować w tym zakresie: nie lubi ich i nie buduje z nimi relacji, nie odpowiadają jej. Nie chce bywać z nimi po szkole albo zaprzyjaźnić się. Żyją w swoim świecie, osobno. Światy są nieprzystające do siebie, zupełnie odrębne.

Sposobem minimalizacji konfliktu jest unikanie interakcji: nie ma kontaktów pomiędzy podgrupą „pustaków” i pozostałymi. W obrębie społeczności są takie osoby, z którymi nie podejmuje się interakcji, nie próbuje się z nimi rozmawiać. Dystans jest jakby zasadą współżycia pozwalającą w tej społeczności funkcjonować, regulującą interakcje. Dwa nieprzystające światy nie mogą postawić ściany i się fizycznie izolować. A jednak w ramach współprzebywania dochodzi do faktycznej separacji przestrzenno-społecznej.

#### Reguły dystansu:

- strony interakcji cechuje bogata wiedza o partnerach; obserwacja (uważna), bogate szczegóły wyglądu, dialogi, opisy zdarzeń;
- dystans pojawia się w relacji znacznej obcości kulturowej; partnerzy mają świadomość odmienności i poczucie wyższości;
- dystans cechuje całkowita izolacja („z pustakami nie rozmawiam”, „z resztą nie utrzymuję bliższych kontaktów”);
- dystans cechuje wartościowanie silnie nacechowane emocjonalnie; nie dostrzeganie pozytywnych cech;
- dystans cechuje ujednoczenie w postrzeganiu członków podgrupy (uproszczone charakterystyki: chłopcy, alkohol, paznokcie, głuptota);

Ola opisuje dwie granice obcości w społeczności swojej klasy. Granica „my” kontra „pustaki” i granica [My] („my+pustaki”) kontra „ekstremalni odmieńcy” (nienormalni). Ta pierwsza granica znika, gdy Ola zestawia społeczność klasy wobec skrajnie obcych. Są to momenty, w których nie ma podziału na „pustaki” i „my” i jedyne sytuacje, w których obie podgrupy (normalnych i pustaków) coś łączy.

W opowieściach innych uczniów „o naszej klasie” ta zmienność granic też się pojawia, gdy są w społeczności wyalienowani członkowie. Są oni zawsze na uboczu, odpychani przez wszystkie grupy, wyobcowani dla całej społeczności. Odmiennosc (wobec „ja”) ma więc swoją jeszcze bardziej nieakceptowaną formę. Najbardziej obcy kulturowo na skali dystansu są skrajnie wyróżniający się i niekomunikatywni.

Osoby wyalienowane (te, które się alienują) są uznane za dziwaków, odmieńców, żyjących w swoim świecie. Społeczność raczej nie kieruje w ich stronę agresji, ale się odcina. „My” się odcinamy, osoby wyalienowane się odcinają. Mają pozwolenie na obecność w społeczności, nie wadzą, nie wzbudzają też agresji. Koegzystują. Nikt się nie zastanawia, czy one są we wspólnocie, czy nie.

Dwie osoby w klasie Oli są na obrzeżach, nie przynależą do jakiegokolwiek podgrupy, nie tworzą pary między sobą. Jedna, która bardzo nieregularnie pojawia się, jest poza rysunkiem klasy.

*Laska na alienie: ona jest taka dziwna, że tego nie ogarniesz; nie idzie jej zrozumieć; jej się [ogarnąć] nie da; Jak wymówi zdanie, to nie idzie jej zrozumieć [Ola, II klasa technikum].*

Ilość użytych w wywiadach określeń do opisanego „dziwności” świadczy o niemożności wejścia w świat takiej osoby, niekomunikatywności obu światów. Zdaniem Oli „dziwny” mówi coś, ale jest to kompletnie niezrozumiałe. Jego świat się zamyka. „Jak przychodzi – to się do nikogo nie odzywa”, a jak się odzywa – to nie można tego zrozumieć. Dziwność to inny rodzaj odmienności niż w przypadku „pustaków”. Z nimi możliwy był kontakt werbalny, jakaś komunikacja. Osobie „na alienie” trudno przypisać intencje: czy chce się kontaktować, czy nie chce należeć do klasy, czy sama się alienuje. Uczniowie nie potrafili się z nią porozumieć, lecz

w tym Ola i inni uczniowie w swoich opisach są zgodni, wobec niej nie są podejmowane próby ośmieszania, agresji.

Dwa lata później Ola ponownie opowiedziała o swojej klasie (IV klasa technikum). Po dwóch latach „dziwni” z klasy Oli opisywani są jako „psychiczni”, oderwani od społeczności, ale też od rzeczywistości. Zwiększyła się ilość i siła negatywnych ocen. Dystans się zwiększył i z relacji ja–on przekształcił się w zbiorowy My–on.

*z nią się nie da rozmawiać po prostu; z nią nie da się prowadzić takiej konwersacji normalnej; [na matmie] jak zagadywałam, żeby jej, nie wiem, coś tam pomóc, powiedzieć, a ona tak siedziała i [mówi] 'no, ptaki ładnie śpiewają'; [zmienia temat] ona zaczyna mówić o czymś innym, nagle zacznie ci mówić o, kurczę, [o] bażantach na łące; jej nikt nie lubi; zawsze jest sama; my za bardzo nie chcemy z nią rozmawiać*

Natomiast „obcy–pustaki” nie stanowią jednolitego obozu, jak w II klasie. Nie ma aż tak wyraźnego jak wcześniej podziału na dwa światy. Dużo osób jest zdaniem Oli głupich, widać u niej poczucie wyższości, krytyka jest również ostra, dostrzega nawet więcej negatywów niż wcześniej. Widzi jednak różnice między nimi, podczas gdy wcześniej połączyła ich w całość, pokazywała parę cech u pustaków jako grupy. Dostrzega, że „pustaki” są różne, mimo że są do siebie podobne. Stopniuje nielubienie, poirytowanie. Są „pustaki”, wobec których wyraża złagodzoną irytację. Różnicuje członków klasy na skali stosunku emocjonalnego do nich.

Dystans wyższości się pogłębił. Nadal jest on budowany na zasadzie kontrastu: pustaki tak się ubierają, malują, prowadzą dyskusję – to nie jest na moim poziomie. Strefa dystansu skrajnego zmniejszyła się, jednak dystans objął szerszą niż w II klasie część społeczności (teraz jest to dystans do wszystkich, tyle że umiarkowany). Ola zdecydowanie się od nich odcina. Jest to nadal dystans wyraźnie kulturowy – oparty na postrzeganiu odmienności swojej w stosunku do wartości, które są podstawą zachowań innych ludzi. Dla Oli te inne wartości są nie do zaakceptowania. Dystans utracił jednak swój międzygrupowy charakter, zindywidualizował się. W II klasie było (trafiło mi się) „stado głupich pustaków”. Okazuje się później, że te „pustaki”, ich głupota jest zindywidualizowana i różne są jej powody – z jednej strony np. wygląd, paznokcie, z drugiej puste imprezki, jakieś picie, albo brak czytania, albo niezrozumienie, że ktoś nie potrafi się odnaleźć, albo że ciągle narzeka, lub próbuje coś uzyskać od kogoś oszustwem. Kryterium różnicowania jest w tym wypadku osobista sympatia (antypatia) Oli.

Obcość została oswojona poprzez spersonalizowanie relacji. Przy czym osoby z klasy się spersonalizowały dla niej, ale w sposób negatywny. Ola je zna, są dla niej przewidywalne, wie jakie są. Obcość w tym wypadku jest przewidywalna.

Ola widzi dystans kulturowy wobec „pustaków” jako trwały, nieodwracalny, nie do naprawienia. Dystans unikania interakcji u Oli wydaje się zamierzony. „Pustaki” mogłyby się odgryźć, odpowiedzieć ripostą. Daje rady swoim koleżankom i uspokaja: „uspokój się głupku, gdzie będziesz tam szła, już weźmiesz, dostaniesz w ryj i tyle z tego będzie”.

*[Ewelina i Patrycja] jak się im nie zajdzie za skórę i jest się z nimi na pokojowej stopie, no to są sympatyczne dla ciebie, a jak im powiesz coś głupiego, albo na przykład pociśniesz im, że 'Odpada ci na przykład tynk z twarzy' (śmiech), albo coś takiego, to już cię nie będą lubić. (I jak później reagują?) No będą cię obgadywać, albo po prostu w twarz ci powiedzą co myślą, albo cię uderzą, albo ci coś zrobią.*

Konflikt wymaga zaangażowania, nawet ten przebiegający obok stanowi zagrożenie dla pewnego układu interakcyjnego, który sobie tworzymy. Rozbija mikroświat, w którym czujemy się bezpiecznie. Ola wyraźnie artykułuje motywy związane z komfortem. Dystans unikania interakcji umożliwia pewne przetrwanie, minimalizowane spięcie, bycie „na pokojowej stopie”.

Co do odsuwania się, to omija z daleka przedstawiciele kultury „pustaków”, ale bardziej w przenośni niż w przestrzeni. U Oli dystans emocjonalny jest bardzo duży, a fizyczny nie do tego stopnia, żeby informacje nie docierały. Obserwuje ich w klasie, słyszy co mówią, informacje do niej dochodzą. Nie wchodzi z nimi w rozmowy, ale jest to współpostrzeganie<sup>105</sup>. Zaś dystans z „dziwnymi” jest znakiem relacji społecznych „współprzebywania”. W pierwszym przypadku uwaga jest dzielona z innymi (choć obcymi). W drugim wypadku obcości odsunięcie się wiąże się z wycofaniem uwagi. Potocznie mówi się: zerwać kontakt „schodząc komuś z oczu”, stracić styczność, punkty wspólne, co oznacza nie angażowanie się nawet w tak niewielkim stopniu, jakiego wymaga współpostrzeganie.

Dystans diady Kasi i Patrycji jest zbudowaniem enklawy, zamkniętej i nie zauważającej obecności innych w przestrzeni wspólnej. Ola przeciwnie, jest bardzo blisko interakcji, jakie mają miejsce na arenie klasy. Ustosunkowuje się do tego, co widzi i słyszy negatywnie, bo reprezentują oni obce Oli wartości i cechy. Pobłażliwie, z dystansem patrzy na ich głupotę. Wchodzi jednak nawet z tymi innymi w luźne rozmowy. Wie, z kim lepiej żyć w pokoju, kiedy nie warto dyskutować, kiedy lepiej nic nie powiedzieć. Jest w jej klasie podgrupa (pustaków), których całkowicie omija. Dystans komunikacyjny nie oznacza jednak nie zauważania tego co robią. Nie jest to pełna separacja przestrzenna (poza polem widzenia).

---

<sup>105</sup> Bartosz Kaźmierczak (2017, s. 93) zaproponował do analizy interakcji społecznych zachodzących w przestrzeni publicznej rozróżnienie na dwa poziomy interakcji pasywnych:

Poziomem I jest „współprzebywanie”. Zachodzi tylko gromadzenie się ludzi. Uwaga uczestników jest rozproszona, każdy może być skoncentrowany na czymś innym.

Poziom II to „współpostrzeganie”. Zachodzi wtedy, gdy jakieś wydarzenie w przestrzeni zwraca uwagę ludzi, jednak nikt nie wykazuje chęci, aby współdziałać z innymi. Uwaga uczestników jest dzielona z innymi. Na przykład performance w przestrzeni publicznej może przyciągnąć uwagę wszystkich, jednak tylko część widzów zdecyduje się na udział w akcji artystycznej.

Pasywny kontakt jest określeniem stosowanym również przez badaczy dystansów funkcjonalnych w przestrzeniach miejskich. Pasywny kontakt to „niezamierzone spotkanie dwóch osób, które daje sposobność potwierdzenia czyjejs obecności i możliwość jej poznania przez obserwację i konwersację. Musi się jednak powtarzać” (Lis, Fudała 2011, s. 61). Cechą przestrzeni otwartych, interakcyjnych jest oglądanie współprzebywających i bycie oglądanym. Istotna jest możliwość obserwowania i uczestniczenia w kontaktach społecznych bezpośrednich i pośrednich – obserwacja innych korzystających z przestrzeni (Skjaeveland, Gärling 1997).

Ciekawym aspektem, wartym dalszych pogłębionych analiz, jest pewne pogodzenie się. Jak się wydaje, Oli dystans zwiększył się. Jest wyraźniejsze odczuwanie niedopasowania do stylu życia koleżanek z klasy, większa nawet pogarda, krytyczność ocen. Ola nie ukrywa, że nie lubi swojej klasy, „za nikim nie przepada”. Cytuje koleżanki i je obśmiewa. Pokazuje, jak toczy się życie codzienne jej klasy w atmosferze prezentowania ubioru, licytowania swoich wyczynów (podbojów, imprez, używek), nieuctwa. Jednak udało jej się znaleźć sposób, aby to co irytujące przekształcić w śmieszne i niewarte kłótni.

Dystans nie komentowania aktów ośmieszania innych

Społeczność klasy Izy, jak wynika z opisu, posiada sporą część członków, których ona nie lubi, których uważa też za niedojrzałych. Obserwuje ich z dystansem, który zawiera cechy unikania interakcji, ale też, podobnie jak we wcześniejszych przykładach, nieakceptacji wzorów postępowania i wartości, jakimi się kierują, poczucia odmienności kulturowej. Jest to jednak emocjonalnie znacznie mniej ułożony (wypracowany) dystans niż u Oli, bardziej awersyjny. Dlatego ten przykład wydał mi się bardzo interesujący.

**Przykład 6. Klócić „nie oplaca się” („nie komentuję tego, bo nie oplaca mi się”) – dystans Izy wobec niedojrzałej klasy.**

*Chociaż z drugiej strony na przykład moja klasa ma coś takiego, że kurde. Była taka sytuacja, mieliśmy yy, jak ja byłam w klasie pierwszej, to w klasie trzeciej był chłopak, yy, on miał jakieś problemy, w sensie, yy, tak jakby było z nim coś nie tak. Nie wiem jak to ująć. Chodził dziwnie, miał nogi tak, o kuli chodził i jeszcze chodził tak jakby z boku na bok, yy nogi miał tak jakby powyginane, na tej zasadzie. Yy tak jakby miał buzię otwartą, trochę był grubszy yy i oni [moja klasa] potrafili się z niego nabijać. (...) u mnie [w klasie] potrafili się z niego nabijać. Dla mnie to było żalodne, znaczy wiadomo, że czasami też się uśmiechnęłam, jak oni robili coś typowo, jak ktoś go na przykład parodiował, tylko dla mnie to było chamskie, jeżeli na przykład on by się zorientował, czy coś takiego tak. Bo to już było, to już było chu... po prostu.*

*Ostatnio była sytuacja, idę sobie korytarzem i teraz do klasy pierwszej, ja jestem w drugiej, do klasy pierwszej przyszedł chłopak i on tak jakby miał zajęcia indywidualne. I on też chodzi tak jak tamten, ma takie specjalne buty, ma chyba na imię Hubert, bo już tak to skminiłam yy i on yy też tak chodzi dziwnie, powoli i tak dalej i on chodzi do szkoły z mamą. (...) No i trzeba przejść czasami z budynku A na..., to znaczy z budynku starego na nowy, tak, na przykład z drugiego piętra zejść i przejść na pierwsze. I ona [matka] po prostu cały dzień chodzi z nim, nosi mu plecak i tak dalej i dla mnie to jest takie wielkie 'wow'. I ostatnio właśnie przechodzimy z budynku nowego na stary i jakoś mijamy tego chłopaka, a Patrycja do Agaty z tekstem, że 'Ha ha ha, Agata, ciebie też mama zaprowadza', nie, 'Z tobą też mama chodziła do szkoły w podstawówce?'. A ja po prostu idę i zaczęłam kląć pod nosem, mówię kur..., ja pier..., mówię, no nie mogę po prostu. I nie komentuję tego, bo no nie oplaca mi się. Mi jest po prostu szkoda słów na takie rzeczy, no ale to było straszne. To było takie, o boże. Tragiczne jak dla mnie. I z Romkiem było coś też na zasadzie, że przyszedł do tej naszej klasy, był nowy, był specyficzny, tak, bo nie potrafił się odezwać, no i wszyscy mieli tak jakby z niego bekę, ja tego nie komentowałam, po prostu no bo nie ma po co. Tym ludziom, yy jak dla mnie ci ludzie ogólnie jako klasa to są trochę, trochę cofnięci, tak, oni powinni jeszcze dorosnąć do tego liceum.*

Iza opisuje też incydent po wigilii klasowej w trakcie przygotowywania wigilii dla nauczycieli. Do sprzątanania „zgłosiła się taka właśnie Patrycja, Kinga, Agata, ktoś tam jeszcze”. Była wolna

pierwsza lekcja i chłopcy poszli ustawiać krzesła, Jola z Moniką i Iza poszły do sali rozkładać talerze i sztucce.

*No i zaczęłam im tam pomagać. I to była kwestia taka, że mięliśmy wolną godzinę, a żadna z osób, które się wtedy zgłosiły nawet się nie zainteresowała tym, żeby zacząć coś tam robić, żeby mieć to z głowy, zacząć ustawiać te rzeczy, tylko takie wyjeb..., siedzą sobie po prostu, mają wszystko gdzieś, wyglupiają się, śmieją i tak dalej. No a my zaczęłyśmy tam pomagać, nie. W ogóle sorka się zirytowała na nich, na klasę się wpieniła i to jak dla mnie, to nie było żadne lizanie du..., tylko po prostu jej pomogłyśmy, tak. A od tamtej pory po prostu mają takie cięcie na nas i tak to, po prostu jest chyba taka kwestia, że nie wiem co. W sumie nawet nie wiem o co poszło. Ale byli wpienienni o to właśnie, że my pomogłyśmy sorce i zaczęłyśmy robić robotę, którą mieli oni zrobić. (Ale oni, czyli kto?) No jak mówiłam, na pewno Patrycja, Kinga. (Acha, tylko one, tak?) Ogólnie mówię o Patrycji i Kindze, bo Agata ma na to w sumie wyrąbane, no ale po tej wigilii to tak jakby klasa się jeszcze tak rozrzuciła na te swoje podgrupy. Jeszcze bardziej wszyscy po sobie jada, wszyscy są na siebie jeszcze bardziej wnerwieni i tak dalej, nie. I ja ogólnie ich, no nie przepadam za nimi, naprawdę. Strasznie mnie drażnią i w sumie nie wiem. Ja nie mam zamiaru zacząć się z nimi kłócić, bo dla mnie jest to strata czasu kłócić się z kimś, skoro wiem, że muszę z nimi wytrzymać jeszcze rok tak, znaczy półtora. Jesteśmy na półmetku, więc to nie ma sensu, nie opłaca się, nawet szkoda mi na to czasu. Ale yy jest prawdopodobieństwo, że na przykład taka Patka nie zda. I yy znowu powiem coś chamskiego, ale ja bym się ucieszyła [Iza, II klasa liceum, duże miasto].*

Dystans wobec postrzeganych jako odmienne podgrup i ich członków może być bardziej bierny lub aktywny. Izę irytuje większość członków klasy, prawie każdej z osób ma wiele do zarzucenia. Opinie zawierają wiele obraźliwych określeń (debil, suka, pusta, zjechany mózg). Prawie każdy ma dla niej negatywne cechy:

*[Jola] tapiaciara i tyle. I to jeszcze jakaś głupia. Taka wieś trochę;*

*Kinga tam z tą swoją miną, w ogóle ona ma taką minę, typowo yy z takim, z takim żalem patrzy. Po prostu mina w stylu: 'Jesteś żalotny i ja jestem lepsza', tak. 'I nie będziesz mi tam rządził', albo 'Co ty sobie w ogóle wyobrazasz'. (...) Yy i Kinga zrobiła tą swoją minę, ja miałam ochotę strzelić jej w twarz, no ale dobrze.*

Poza krytycznymi komentarzami mówi o swoich emocjonalnych reakcjach, których nie traktuje jako zachowań sytuacyjnych, tylko jako przejawy trwałego ustosunkowania:

*wnerwia mnie, nie trawię jej, strasznie mnie drażniła; strasznie wpienia; tak mnie to raziło; nie przepadam za nimi; nienawidzę jej, ona jest straszna; mnie to irytuje, samo to, jak ona wypowiedziała jego imię, to mnie już coś trafiło; z nią nie mogę wytrzymać, to mnie w niej tak drażni, że nie mogę; nie przepadam za nią i to się chyba nigdy nie zmieni;*

*Yy kolejna grupa – Patka i Kinga. Po prostu, uch, jak dla mnie, one mogłyby nie istnieć. Po prostu nie, jakby one nie istniały, to bym się cieszyła.*

*Yy kolejna grupa, to jest Agnieszka, Ada, Klaudia i Leon. No tych to praktycznie nie trawię. (Calej grupy?) No generalnie tak, no poza Leonem, z nim czasami da się też porozmawiać.*

Ma też równie „gorące” relacje wzajemne:

*„przeszkadza mi strasznie, irytuje mnie bardzo i ja ją też”;*

*„nie pałam sympatią do Klaudii, bo to suka, po prostu nie potrafię tego inaczej określić, od zawsze się po prostu nienawidzimy, nie trawimy”;*

Świat relacji społecznych Izy jest wyraźnie spolaryzowany, tu niewiele jest relacji neutralnych. Iza też nie należy do pasywnych członków (obserwatorów), przedstawia siebie jako komentatora, ale dzieli się swoimi ocenami głównie w kręgu przyjacielskim. W jej klasie, jak wynika z opisu, są też komentatorzy, którzy strasznie „przyczepiają się”, potrafią „kogoś wybrechtać”. Iza z nimi się nie identyfikuje.

*Karolina z Piotrkim najczęściej, jak zaczną ci coś opowiadać i tak ci jeżdżą [po innych], że nie wiesz, co masz zrobić, bo przecież przyczepią się niewiadomo do czego, tak. Po prostu, istniejesz i ich to irytuje. Ja też mam takie fazy, ale nie mówię o tym komuś, tak, nie wiem, bo nie mam się do czego przyczepić, no to nic mu nie mówię, no bo po co, tak. A oni właśnie strasznie.*

Iza przedstawia kilka sytuacji, w których jest obserwatorem. Kolegów z klasy –uczestników ośmieszania dwóch chłopców z innej klasy – traktuje jako całość. Mówi: „wszyscy mieli tak jakby z niego bekę”, „potrafili się z niego nabijać”. Jednocześnie opowiada o zdarzeniach mających miejsce na przerwie. Uczestnikami sytuacji „nabijania się” z chłopca, któremu mama pomagała przechodzić do innej sali były tylko dwie dziewczyny. Komentarz jednej z nich był skierowany do drugiej. Nie wiemy, czy byli poza Izą jacyś inni obserwatorzy.

Iza wyraźnie krytykuje: „dla mnie to było żalotne”, „chamskie”, „tragiczne”. To nie jest „brechtanie się” tylko „wybrechtanie kogoś”, „nabijanie się”, „jeżdżenie po sobie”, „przyczepianie się niewiadomo do czego” za nic (za to, że istniejesz). Iza wielokrotnie wspomina, że ktoś z kogoś się w klasie wyśmiewa (nabija, czepia się, drażni). Wyróżnia „sposób chamski” i „normalne ciskanie sobie”. Ważne jest, czy „nabijanie się” ma charakter grupowy i czy wobec członka własnej lub, jak mówi „zsympatyzowanej grupki”. Iza mówi o innej koleżance, z której „też wszyscy mają bekę, tylko to jest ta taka sympatyczna beka”. Z niej [z Moniki] nie da się nie śmiać – jej kumpele się z niej nabijają, „my” się śmiejemy, ludzie [wszyscy z klasy] się nabijają. Już wcześniej pisałam, że uczestnictwo we wspólnym działaniu wspólnoty śmiania się sprawiają, że dystans czasowo jest zawieszany. Fajny jest ten co rozśmiesza, czyli pozwala innym śmiać się z siebie („lubię [z nią] gadać, straszna beka z niej idzie”). Udostępnianie prywatnych informacji jest najlepszym na to sposobem. Zawsze jednak można zostać skomentowanym, że się powiedziało „coś głupiego” (głupotę).

*Kamila jest okej. W sumie w klasie też ją raczej lubią. Też czasami pierdzielnie jakąś głupotę i się śmiejemy, ale to nie jest kwestia chamskiego śmiania się, tylko jest na zasadzie ‘boże, Kamila, serio?’ No i ona też się sama z siebie śmieje, tak.*

*To było tak bardziej, że my się z niej po prostu nabijaliśmy. Jak ona powiedziała coś głupiego, to wszyscy ‘O ja cię, Aśka, boże!’. I ogólnie wszyscy po niej cisnęli i w ten sposób. No i Aśce wtedy było głupio. W sumie z jednej strony to mi głupio, no bo też tam trochę po niej cisnęłam, no ale przeginała. Znaczy w sumie obie przeginałyśmy, tak.*

W klasie Izy na porządku dziennym jest wyśmiewanie się także w relacjach towarzyskich. Głupie teksty, odzywki, czepianie się, robienie kawałów, żeby zrobić



„bekę” to nie tylko zachowania grupki agresorów. Iza również w nich uczestniczy, jest nawet aktywna, a czasem uczestniczy z pewnym dystansem, poczuciem, że przekracza to pewne granice. Mamy tu wiele ambiwalentnych opisów. Kiedy Iza za kimś nie przepada, wtedy te same zachowania (komentowanie) zostają napiętnowane. Ujawnia np. wyraźny dystans wobec podgrupy koleżanek:

*[przekomiczne było jak Dorota zaczęła densić przy disco polo] i one się zaczęły z niej brechtać, ryc i w ogóle, a ona nie wiedziała o co chodzi. I później miały z tego taką pompę, jak widziały Dorotę i załóżmy postanowiły puścić jakiś kawalek, a ona ma coś takiego, że jak ktoś puści disco, to ona zaczyna densić (śmiech).*

Patrzy na zachowania tych z podgrupy nie lubianych z pozycji wyższości; jej zdaniem świadczą one o niedojrzałości, dziecinności. Mówi: „przy nich się cofam w rozwoju”.

*a ja siedzę, patrzę na nią i normalnie, boże, czy to jest przedszkole, czy co, czy jakaś szkoła dla debili? Ja już nie wiem, ja po prostu się cofam w rozwoju przy tych ludziach, a przy tej, to już szczególnie, naprawdę (śmiech).*

Trzecia opisana wyżej (przykład 6) sytuacja miała miejsce w trakcie przygotowywania sali do wigilii. Z opowieści wynika, że doszło do konfliktu, ale nie wiadomo, czy do konfrontacji (wyrażenia pretensji). Iza odebrała sygnały złości (wpienione koleżanki). Zdarzenie postrzega jako kluczowe dla zapoczątkowania oficjalnego rozłam w społeczności „my-one”. Konflikt jest odczuwalny na co dzień („[one] mają takie cięcie na nas”). Iza opisuje, że zwiększyło się natężenie komentowania („bardziej po sobie jadą”), ale też zmiany objęły strukturę klasy („klasa się jeszcze tak rozrzuciła na te swoje podgrupki”).

Iza podkreśla kilka razy, czemu nie zamierza w tych sytuacjach w ogóle się odzywać. Nazywa to komentowaniem i zaczęciem kłótni. Irytacja w niej wzbiera. Opisuje, jak „nie może zdzierżyć” tego, co widzi, jak klnie pod nosem, jak ją złość roznosi. A jednak każdą z opisanych sytuacji puentuje podobnie: „**I nie komentuję tego, bo nie opłaca mi się**”, „ja tego nie komentowałam, po prostu, no bo **nie ma po co**”. Komentowanie oznacza tu dla niej dwie rzeczy: mówienie co się myśli w kontrze do innych (gdy robią oni coś złego, np. śmieją się z chłopca z niepełnosprawnością) i dzielenie się swoimi komentarzami tak, aby ci inni tego nie słyszeli. Postrzega to jako swoją decyzję: „nie mam zamiaru”, „nie mam ochoty tego komentować, bo drażnią mnie ci sami ludzie i trochę mi się nie opłaca, tak”:

*Ja nie mam zamiaru zacząć się z nimi kłócić, bo dla mnie jest to strata czasu kłócić się z kimś, skoro wiem, że muszę z nimi wytrzymać jeszcze rok, tak, znaczy półtora. Jesteśmy na półmetku, więc to nie ma sensu, **nie opłaca się**, nawet szkoda mi na to czasu.*

Iza ma świadomość podziałów, mówi o tym słowami: „po tej wigilii to tak jakby klasa się jeszcze tak rozrzuciła na te swoje podgrupki”. Nie ma jednak w klasie izolacji, dochodzi do interakcji, konfrontacji: „wszyscy po sobie jadą”, „wszyscy są na siebie jeszcze bardziej wnerwieni”. Dystans jest mały, co pozwala dokładnie widzieć

wzajemne reakcje. Emocje są silnie negatywne, Iza wyraża swoją silną antypatię do kilkorga uczniów. Jest ona niezmienna, niezależnie od kontekstu. Dziewczyna wyraźnie potępia ośmieszanie słabszych. Dopytana o to, czy ktoś stanął w obronie odrzucanego kolegi z klasy odpowiedziała, że ona by coś powiedziała, „gdyby była z nim bliżej”. Według Izy kolega ten potrafiłby się obronić, gdyby był bezpośrednio krytykowany. Dostrzega też postawę ignorowania (nie brania do siebie) przyjętą przez chłopca będącego obiektem negatywnych komentarzy. Zauważa, że on woli przemilczeć krytykę („jak ktoś go zjedzie, to też potrafi to przemilczeć”). W tych publicznych interakcjach wiele pracy trzeba wykonać, aby widzowie odnieśli takie wrażenie:

*on w ogóle, mało co sobie z tego robi; po prostu jakby miał na to wyjeb...; on to raczej tego tak bardzo nie bierze do siebie;*

*wszyscy mieli tak trochę wyrażane, tak. Ja mówię, ja na przykład nie mam ochoty tego komentować, bo drażnią mnie ci sami ludzie i trochę mi się nie opłaca, tak. Powiem tak, jeżeli byłabym naprawdę z nim bliżej, to może bym coś powiedziała, ale tak w sumie to też go za bardzo nie znam, czy coś, to nie. A w sumie to też było, że oni go tak bardziej krytykowali za plecami aniżeli w twarz. Bo w twarz, to on by się jakoś wybronił. (Czyli to jest bardziej za plecami wszystko?) Chyba tak. Bo oni coś tam czasami skomentują, ale on to raczej tego tak bardzo nie bierze do siebie, tak mi się wydaje.*

#### Reguły dystansu:

- dystans pojawia się podczas aktów ośmieszania, wobec sprawców;
- występuje jako replika na czyjąś wypowiedź albo czyjeś zachowanie;
- podmiot ustalający dystans przyjmuje rolę interakcyjną obserwatora działań innych osób;
- dystans pojawia się wobec osób obcych sobie bądź takich, które pozostają w mniej towarzyskich kontaktach;
- dystans pojawia się w sytuacjach postrzeganych jako konflikty nie do wygrania; a także w sytuacjach, gdy ośmieszanie dotyczy innych słabszych członków społeczności;
- przekaz zawiera moralną degradację partnera – poprzez silnie negatywne wartościowanie zachowań przeciwników; pojawia się silne nacechowanie emocjonalne opinii;
- dystans cechuje wyraźne kodowanie emocji i postawy nieakceptacji – demonstrowanie dezaprobaty z poczuciem wyższości, tłumaczenie zachowań niedojrzałością („ci ludzie ogólnie jako klasa to są trochę cofnięci, tak, oni powinni jeszcze dorosnąć do tego liceum”); okazanie niechęci w sposób chłodny, czasem niegrzeczny;
- dystans pojawia się, gdy partnerzy mają świadomość odmienności/różnic w wielu obszarach;
- przekaz cechuje powstrzymywanie się od komentowania zachowań; świadome unikanie konfliktów, strategia przetrwania, przetrzymania (do końca szkoły); wyhamowywanie emocji (złości);

- partnerzy interakcji przyglądają się wzajemnie (obserwują się); ich uwaga jest ukierunkowana.

Dla Izy jedyną sankcją, jaka może być zastosowana w warunkach takiej niezgodności postaw i działań, jest sankcja moralna, moralna degradacja partnera. Unika ona jednak prowadzenia jawnych antagonistycznych strategii emotywno-oceniających, nie ma tu otwartej krytyki kierowanej do ocenianych osób lub wyrażenia odpowiedniej emocji. Postawa negacji symbolicznie zastępuje dystans fizyczny. Jest to postawa demonstracji siły, niezgody, moralnego sprzeciwu, choć kryje się za nią niewyraźna bezradność czy bezsilność wobec faktów czy okoliczności, z którymi przyszło się zmierzyć wbrew jej zamierzeniom lub oczekiwaniom. Przewaga i wyższość moralna przejawia się w pobłażliwym bądź ironicznym postrzeganiu i ocenianiu partnerów. Pamiętajmy, że zachowanie to demonstrowane jest na scenie wobec zebranej na sali publiczności.

Cele stron są antagonistyczne, toteż wymiana opinii mogłaby przeistoczyć się w kłótnię, czyli starcie werbalne. Iza ma przekonanie, na bazie doświadczenia, czy obserwacji, że nakłanianie do modyfikacji lub zmuszenie odbiorcy do zaprzestania działania (agresji) jest nieefektywne. Widzi siłę partnerów, możliwość „odwetu”, społecznej degradacji, przewagę liczebną, fizyczną. Wycofanie się z procesu komunikacji ma charakter wybiórczy, dotyczy tych sytuacji, a nie całości kontaktów, jak u Oli czy Kasi z Patrycją. Iza unika bezpośredniej deklaracji swej postawy, powstrzymuje się od wyrażenia krytyki, ale nie odchodzi, nie zwiększa dystansu przestrzennego. Powstrzymuje się przed „zaczęciem kłótni”.

Ten przykład zachęca to do spojrzenia na dystans w tych zdarzeniach w kategoriach odmowy zaangażowania w interakcje, przejścia kontroli i zarządzania interakcją, pewnej obrony przed intensywnością kontaktu i przytłoczeniem sytuacjami, które ten kontakt generuje. Dokuczający (brechający się ze słabszych) zostają moralnie potępieni, co zbliża ten dystans do wcześniej opisanego już dystansu odgradzania się (granicy). Dystans jest tu również silnie emocjonalny i podobnie używany do komunikowania niechęci oraz krytyki sposobu postępowania partnera interakcji. Opis tu przywołany dodefiniowuje jednak wcześniejsze rozumienia wskazując na mechanizm tworzenia obcości, której źródłem stają nie tylko kulturowe różnice oraz identyfikacje (przynależność), ale też pewna intensywność silnie emocjonalnie podbudowanej irytacji, jaką budzą swoim postępowaniem obcy. Obserwowanie ich, baczne śledzenie ich poczynań, wraz z silną deprecjacją i moralnym potępieniem jest tu bardzo wyraźnym elementem działań.

Izolowanie się, unikanie silnie stymulujących sytuacji, w tym także interakcji społecznych może wiązać się z cechami temperamentu. Iza podejmuje działania dystansujące w warunkach silnej stymulacji zewnętrznej, w sytuacjach, gdy testowana jest jej wytrzymałość i odporność emocjonalna. Angażuje się bardzo emocjonalnie w te działania. Postrzega swoją klasę jako miejsce, w którym bardzo wiele jest

bodźców, na które reaguje irytacją. Wypracowany, sprawdzający się, w jej odczuciu sposób regulacji, to nie odzywanie się (przerywające interakcję postrzeganą przez nią jako „zaczęcie kłotni”).

Odmienny wzorzec dystansu Izy charakteryzuje jednak to, że spełnia on nieco inną funkcję. Dla Oli, jej podgrupy, czy dla Kasi i Patrycji oraz reszty ich klasy dystans pozwala określać, czym „my” różni się od „tamtych”. Tym samym członkowie przeciwnych obozów w klasie Oli, Kasi i Patrycji mogli ustalać swoją tożsamość, określać czym różnią się od innych, na czym polega wyjątkowość ich podgrupy (my). Ich członkowie zatapiają się we własnych światach, tworząc osobne enklawy, dzielą przestrzeń, ale „wykrawają” obszary umożliwiające separację od intensywnej współobecności, w której odmienność byłaby konfrontowana na co dzień. Owa odrębność przestrzenna (komunikacyjna) zostaje przy tym utrwalona, włączona do zasad codziennego współżycia.

U Izy zwraca uwagę intensywna współobecność innych (postrzeganych jako innych ode mnie), której towarzyszy próba redukcji komunikacji pomiędzy Izą a tymi irytującymi. Dystans pozwala Izie funkcjonować w tym kontekście społecznym, w którym nie udaje się wyznaczyć sfery kontaktów o mniejszej intensywności, w którym nie udało się także wypracować rutynowych sposobów radzenia sobie z nimi.

### 3.3. Podsumowanie i dyskusja wyników

Dystans przestrzenny przyjmowany w interakcji i odczuwana obcość

Istotnym zadaniem badawczym, przy tym wyzwaniem nieco karkołomnym, było zrekonstruowanie kluczowych kategorii i wymiarów opisu użycia znaków dystansu w działaniach komunikacyjnych (stosowanych przez uczniów). Możemy stwierdzić, że dystans interakcyjny ma dwie **postaci ze względu na formę znaku**:

- **wymiar: odległość**; forma znaku/sposób przekazu: środki proksemiczne;
- **wymiar: obcość**; forma znaku/przekazu: środki werbalne, parawerbalne i kinezyczne.

Podział ten wymaga dodatkowego komentarza dotyczącego splatania się w ramach rzeczywistych kontaktów obu wymiarów. Obcość prowadzi do odległości; ale też odległość do obcości. Ekspresji obcości może towarzyszyć odległość. Odległość może wspomagać, a może też zastępować znaki obcości werbalne i kinezyczne, stanowiąc ich odpowiednik. Jeśli jedna ze stron interakcji wysyła przekaz „odsunąć się”, to będą dominować znaki werbalne i kinezyczne (wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, gest, postawa ciała), choć słowa może też zastępować popchnięcie rękami. Odsuwanie się może przebiegać bez słów, ale znaki proksemiczne mogą być wspomagane środkami kinezycznymi (wyraz twarzy, gest, postawa ciała, przewracanie oczami)

i spójnymi z nimi znakami parawerbalnymi (westchnięcia, cmokanie, chrząknięcia). Znaki proksemiczne nie występują w izolacji, są często częścią sekwencji znaków złożonych. Mogą mieć charakter dominujący lub wspomagający w stosunku do innych znaków. Środki przestrzenne wyraźnie mieszają się z innymi znakami współtworzącymi semantykę interakcji komunikacyjnej<sup>106</sup>.

Warto przy tym też wspomnieć, że dystans fizyczny w swej istocie jest to przekaz przenoszony kanałem wizualnym. Aby komunikat zrozumieć, trzeba nadawcę widzieć. Obecność w jednej przestrzeni nie zapewnia „widoczności” znaków. Trzeba zaznaczyć również, że symbolicznym substytutem dystansu w języku ciała są środki wyrażające kierunek uwagi. Opisywana przez badanych odległość emocjonalna (np. udawanie niezauważania partnera w dystansie urazy/obrazy) jest żywym przykładem tego, jakie znaczenie mają dla nich kontakty wzrokowe podczas porozumiewania się, jak współtworzą komunikat proksemiczny. Natomiast baczne przyglądanie się partnerom interakcji na ogół towarzyszy przerwaniu interakcji zogniskowanej i/lub interakcjom niezogniskowanym (Goffman 2010b).

Jeśli chodzi o **treść znaków dystansu**, ich znaczenie dla członków społeczności jest oczywiste. Mają one swoje obowiązujące wzory, co staje się wyraziste zwłaszcza w sytuacji złamania wzoru, czyli niewłaściwego sposobu realizacji znaku. Semiotyka proksemicznych symptomów dla badacza jest mniej oczywista, ze względu na „ogromną liczbę kombinacji ruchów ciała” mających znaczenie komunikacyjne (Głodowski 1999, s. 131).

Dystans jako działanie w podstawowym zakresie oddaje dążenie–unikanie. Jednak to akty mowy są realizacją celów komunikacyjnych. Patrząc w ten sposób na cele nadrzędne przekazu możemy powiedzieć, że znaki dystansu mogą być emocywno-oceniające i imperatywne. Służą ekspresji – wyrażeniu (uzgodnieniu) emocji i postaw oraz nakłonieniu do modyfikacji postaw, a także nakłonieniu do określonego działania lub zajęcia określonego stanowiska wobec działania innych. W moim przekonaniu cele informacyjne i związane z impresją (kierowaniem wrażeniem) są tu drugorzędne, realizacja aktów informacyjnych pełni funkcje pomocnicze. Podstawową intencją dystansu jest wyrażenie swojego ustosunkowania i stanowiska odnośnie dalszej współpracy. Dystans spełnia również ważną funkcję metakomunikacyjną (zgodnie z przyjętą typologią aktów mowy Awdiejewa 2005), polegającą na negocjowaniu problemów komunikacyjnych. Jeśli któryś z partnerów uchwyci orientację działania partnera jako rozbieżną z kierunkiem kooperacji, może to skomentować, uzmysłowić partnerowi, że doszło do zakłócenia w komunikacji, podjąć dyskusję nad relacją, rolami, celami czy wskazać jakie działania naprawcze są niezbędne dla reperacji kontaktu.

---

<sup>106</sup> Jak zaznacza Jarząbek (2016, s. 37), „w bezpośredniej komunikacji niemal niemożliwe jest skonstruowanie komunikatu czysto językowego”. Prawdziwszy obraz porozumiewania się ludzi jest taki, iż na co dzień posługujemy się przekazami niejednorodnymi.

To co wydawało się mankamentem badań, jak się okazuje, ułatwia nam zadanie. Mamy bogaty materiał na temat intencji dystansu dzięki uproszczeniom stosowanym przez uczniów, którzy wyodrębniają i opisują w terminach dystansu złożone cele komunikacyjne bez rozdrabniania się na szczegóły – czyli pojedyncze działania, akty mowy. Widzą np. obgadywanie obiektów dystansu jako jednoznaczne i wyraziste przejawy stosunku do obcych, ale nie widzą, że uczestnicy kręgu do podtrzymywania bliskości używają całej palety środków działania (aktów mowy) – np. gotowość, uwaga, akceptacja, sympatia, zapraszanie, przywoływanie, przyzwolenie, zadowolenie, radość, zachwyty, pochwała, podziękowanie, wdzięczność, współczucie, pocieszanie, szczerość, zaufanie, okazywanie solidarności, podobieństwa, proponowanie współdziałania itp. Ich diagnoza jednak dotyka sedna procesu dystansowania (wyrażania obcości). Obgadywanie obiektów dystansu jest działaniem, które daje poczucie separacji kręgów przyjacielskich „my” – jako odmienni od „nich”, jako wspólnota komentujących podobnie, wspierających się w poczuciu słuszności swoich postaw. Daje również wspólne podstawy spędzania czasu razem i poufałości. Jest to jednocześnie strategia jednocząca (utrzymania jedności własnego kręgu) i obronna (wobec tych na zewnątrz kręgu – intruzów i obcych).

Dla badacza działania społeczne są bardzo złożonym przedmiotem analizy, dla uczniów w tych działaniach uczestniczących – są codziennością, w której są zanurzeni. Dla obserwatorów o różnicy między lekceważeniem a obojętnością decydują niuanse w zachowaniach (dostrzegalne głównie na poziomie komunikatów werbalnych). Uczniowie zaś doskonale różnicują poziomy bliskości. Dokonują też bardzo wnikliwej analizy postaw, motywów, charakterystyk osobowościowych członków klasy. Nawet z oddalenia, tylko na podstawie obserwacji, tworzą diagnozy dotyczące obcości, rezerwy, odsuwania się, odcinania, odgradzania się czy oddalania.

W świecie społecznym uczniów dystans jest komunikowany z pewną uczciwością i szczerością. Znaki dystansu w tym świecie nie są wyrażane dyskretnie, w mało zauważalny dla otoczenia sposób. Nie są też wyrażane pośrednio. To nie są przekazy aluzyjne, ukryte, tłumione. Tu nie ma udawania intencji, dezinformowania, maskowania rzeczywistych postaw i ustosunkowania. Ta bezpośredniość ma też swoją drugą stronę, łączy się z pewną brutalnością.

Wyłaniający się z tych studiów obraz ma wiele odcieni i jest daleki od jednoznaczności. Po wcześniejszych analizach można jednak próbować wyjaśnić, na czym polega dystans społeczny. W konceptualizacjach uczniowskich jest to „odległość”, odczuwana jako stopień oddalenia/bliskości w relacjach społecznych wobec wszystkich innych wokół, nie tylko tych „oznaczonych” jako obcych. Dla członków społeczności klas szkolnych innym i obcym nie jest tylko ten „nowy”, czy spoza (z „nie–naszej klasy”). Obcych w społeczności klasy jest wielu i mają wiele swoich postaci: „obcy–swoi”, „obcy oswojeni”, „swoi–obcy”. Obcość dotyczy też relacji społecznych bliskich, zróżnicowania bliskości czy procesu przechodzenia do większej/mniejszej swojskości.

Obcość funkcjonuje w realnych sytuacjach społecznych, mając swoją uchwytą postać. Nie jest to jednak prosta opozycja „ja–inni” czy „my–inni” (Golka 2010, s. 164). Manifestowane za pomocą środków proksemicznych odrębności ukazują złożoność, wielowariantowość w pojmowaniu innych/obcych w praktyce życia społecznego. Nie ma tu prostych podziałów na „naszych” (których rozumiemy i lubimy) oraz „obcych” (których nie rozumiemy i nie akceptujemy), jest to znacznie bardziej skomplikowane (Golka 2014, s. 170).

Odległość społeczna to dla uczniów oddzielanie się (grupowanie), czy to fizyczne skupianie się („grupkowanie”), czy też w postaci społecznych manifestacji odciążenia się, odłączenia (oddalanie, odpychanie). Oddalić się można fizycznie i emocjonalnie (chłód emocjonalny). Dystans proksemiczny jest określeniem stosowanym w odniesieniu do zarządzania dystansem – trzymania się od czegoś z daleka, jak i odsuwania się. Jest też metaforyczne ujęcie pojęcia przestrzennego oddalenia (np. „obok”, „odstawać”, „na skraju”).

Odległość społeczna jest głównym kryterium różnicowania poczucia obcości wobec innych. Językiem określającym wielkość i siłę dystansu uczniowie opisują różnice w relacjach społecznych i układają je według stopnia bliskości. Bliskość fizyczna jest w tle tych opisów. Aspekt emocjonalno-ewaluacyjny dystansu góruje nad opisem rzeczywistych odległości w przestrzeni. Nie znaczy to jednak, że odległość fizyczna nie jest dla uczniów czymś realnym. Potrafią bardzo precyzyjnie zidentyfikować, kiedy dane zachowanie ma np. cechy usunięcia się, a kiedy odsunięcia się. To proksemiczne elementy pozwalają im na odkodowanie relacji społecznej i stopnia znajomości. Np. Kasia i Patrycja z omawianej izolującej się diady korzystają jedynie z informacji dostępnych dla obserwatora (tego co widać), o swoich kolegach nie wiedzą nic, ale dystanse społeczne pomiędzy członkami społeczności odczytują znakomicie. Przy tym ich ocena intencji działań komunikacyjnych nie zawiera wątpliwości. Interpretacja, kwalifikacja działań, ustalanie ich znaczenia są zawsze jednoznaczne. Uczniowie mogą unikać konfrontowania swoich ocen, ale bardzo jednoznacznie wyznaczają granice swojskości–obcości w relacjach własnych oraz jako obserwatorzy relacji innych – przy znacznym poczuciu własnej „nieomyślności”.

Dystans w języku uczniów to też brak poufałości w relacji, pewna ostrożność w udostępnianiu otoczeniu treści uznanych jako prywatne. Dzielenie się prywatnością lub dążenie do zawężania kręgu jej odbiorców jest z ich perspektywy bardzo dobrym wskaźnikiem dystansu społecznego. Nieufność lub podejrzliwość jest czasem oparta na bolesnym doświadczeniu, częściej na obserwacjach i odkodowaniu roli członka społeczności. Obmowa, zdrada, niedyskrecja – to codzienność życia w tej społeczności. Uczniowie kategoryzują jej członków, nawet tych najbliższych, według klucza, jakim jest możliwość powierzania tajemnic. Poczucie bliskości/obcości wiąże się nierozdzielnie z tym, jak uczniowie zarządzają informacjami o sobie. Prywatność odnosi się nie tylko do treści, których jednostka nie wyjawia, lub ilości wyjawianych informacji. Dotyczy świadomej kontroli i swobody decyzyjnej

w zakresie tego, co, komu, kiedy o sobie wyjawia i na ile się odsłania. Regulowanie otwartości i zamknięcia polega na zgodzie na upublicznienie lub odmowie dostępu do informacji, a więc selektywności w wyborze odbiorcy swoich zwierzeń, ograniczaniu sytuacji „odsłonięcia”. Granica dystansu wyznacza i limituje przepływ prywatnych informacji. To, co otwarte, odsłonięte, dostępne powierza się ograniczonemu gronu, w tajemnicy, w zaciszu, poza oczami innych. Poufność jest zawsze zawężeniem przekazu informacji do konkretnej osoby z absolutnym wyłączeniem innych.

Wymiar kontroli nad dostępem do informacji prywatnej wiąże się tu z wymiarem fizycznej dostępności, oddalenia od innych. Jeśli popatrzymy na sposób, w jaki jest regulowana prywatność (na mechanizmy czy zachowania zmierzające do utrzymania prywatności), to zauważyć można, że dystans pełni tu kluczową rolę. Nasiłenie dystansu wyraża się poprzez bliskość w kręgu społecznym i odosobnienie od reszty społeczności, aż do izolacji, czy nawet tendencji do eliminacji z prywatnej przestrzeni innych ludzi („odgania” intruzów). Układ przestrzenny ma zapewnić intymność, bowiem grupowanie się związane jest z orientacją ciała i usadowieniem względem innych uczestników interakcji w kręgu typu twarzą w twarz. Intymność odnosi się przy tym do małych podgrup, często do pary (w diadach), sekcjonowania partnerów oraz podejmowanych kontaktów z tymi obcymi na zewnątrz ze względu na pożądany stopień dostępu do diady. Ważne są również widoczne dla obserwatorów z zewnątrz dążenia takiej podgrupy do uchronienia się od zewnętrznej obserwacji. Separacja w tym sensie ma wiele źródeł.

Jako kryterium swojskości versus inności/obcości może jawić się cecha społeczno-kulturowa. Podobieństwa i różnice ogólnie są ważną granicą swojskości/obcości w relacjach. Dostrzeganiu inności i odmienności towarzyszy jawna obcość. Badani zwłaszcza wyraźnie akcentują, zaznaczają odmiennosc/różnice/podobieństwo nie tyle w zakresie cech kategoryalnych, jak np. zamożność, cechy rodziny, masa ciała, ubiór, wyniki w nauce, co porównania i oceny najsilniej odnoszące się do właściwości osobowościowych (kompetencji społecznych) oraz szerzej stylu życia (wartości). Świadczy o tym silne nacechowanie emocjonalne i wartościujące wypowiedzi, napawanie się wyższością, pogardliwe i karykaturalne ujmowanie odmiennosci. Tylko członkowie nie w pełni przynależący do społeczności (wyalienowani) mogą być odmienni, nie budząc niechęci. W społeczności tej nie ma bowiem stosunków społecznych opartych na neutralnym dostrzeganiu różnic.

Z badań wyłania się obraz kontaktów w badanej społeczności, które bazują na dystansach i to na wielu płaszczyznach. Uczniowie wskazują przy tym na relatywizm i subiektywizm miar dystansu. Nadają różny sens różnym dystansom w kontaktach międzyludzkich. Wydaje się jednak, że istotnym wyróżnikiem między obcością skrajną a umiarkowaną jest uczestnictwo w interakcji. Dystans koleżeński jest tu ciekawą kategorią. Ma on umiarkowany charakter i jest pożądaną formą uczestnictwa i relacji formalnych.



*Tomek to kolega z klasy. Ani dobry, ani bliższy, po prostu kolega, Dogaduje się w kwestiach wspólnych prac zaliczeniowych, w kwestiach szkoły i na tym bym poprzestała, bo nic więcej nas nie łączy (...). Ciężko mi coś więcej o nim powiedzieć, bo poza szkołą, to niewiele o nim wiem. Po prostu dobrze mi się z nim pracuje i to byłoby na tyle [Karolina, 13 lat, I klasa gimnazjum].*

W przekonaniu uczniów dystans odzwierciedla proces integracji społecznej na płaszczyźnie nieformalnej (towarzyskiej) i bardziej formalnej (kooperacji czasowych, jak w dystansie koleżeńskim). Głównym kryterium swojskości w społecznościach klas szkolnych okazało się współuczestnictwo w działaniach społecznych (a konkretnie kontakty towarzysko-przyjacielskie). Interakcja społeczna jest dla uczniów narzędziem odtwarzania relacji społecznych. Trzeba być w sieci tych relacji. Trzeba aktualizować przynależność poprzez uczestnictwo. Obcy to ten, z którym nie można nawiązać kontaktu, który nie podejmuje kooperacji czasowych i towarzyskich.

Dystans jest pierwszym wskaźnikiem członkostwa w podgrupach (kręgach społecznych: towarzyskich i zadaniowych). Odnosi się do położenia (lokalizacji), usytuowania lub ruchu ciała. Wskazuje na członkostwo, zwłaszcza stałe, ale też okazjonalne (jak mówią uczniowie: ci będący blisko siebie skupiają się – trzymają się razem, chodzą lub stoją razem). Trzeba jednak przy tych interpretacjach być bardzo ostrożnym. Dystans fizyczny zapęta się z emocjonalnym, co utrudnia jego odczytanie z zewnątrz. Przy uczestnictwie okazjonalnym bowiem może być on sztucznie skracany, żeby zaznaczyć członkostwo. Zbliżanie się i próby znacznego skrócenia dystansu przy dołączaniu się do podgrupy mogą być mniej lub bardziej agresywne. Dystans jednostronnie skracany ma wskazywać na inny rodzaj członkostwa niż rzeczywiste, na członkostwo stałe, które jest nieprawdziwe. Uczniowie w swoich opisach dobrze oddają tę sztuczność, nieprawdziwość bliskości nawet przy skraccanym dystansie. Odbierają zatem obcość, mimo zbliżania się i prób dołączania się, ale nasuwa się pytanie, jak ją odkodowują? Wydaje się, że uczniowie obcość odczytują po innych sygnałach niż samo przestrzenne skupianie się. Skąd np. wiedzą, że ktoś „się wpycha”, „doczepia się” do rozmowy, a nie że jest jej uczestnikiem? Wydaje się, że mimo skrócenia fizycznej odległości odkodowują oni dystans podgrupy po tym jak ona odgradza się, buduje granicę (odpycha). Wyrazy akceptacji udziału w kontaktach są w tym wypadku głównym wskaźnikiem dystansu. Określenie „wpycha się” (wbija się) – z perspektywy osoby postrzegającej zdarzenie (która widzi, jak ktoś usiłuje się włączyć), nie wyraża pełnej akceptacji członkostwa. Dystans emocjonalny mimo skrócenia dystansu fizycznego jest pierwszoplanowy. Obcość w tym wypadku może mieć też dominujący aspekt odległości, gdy podgrupa szuka sposobów, aby to „wpychanie się” uniemożliwić, np. staje na przerwie w miejscu, gdzie trudno ją znaleźć, zwiększa tym samym odległość, odsuwając się i utrudniając dostęp, np. chowając się przed obcym–intruzem.

„Unikanie–zbliżenie” jest syntetycznym określeniem całego spektrum zachowań człowieka w różnych sytuacjach przestrzennych. Zachowania obejmują bardzo

szeroki zakres działań i sytuacji. Najwięcej jednak miejsca w pracy poświęciłam zjawiskom związanym z tą formą dystansu, który polega na podtrzymywaniu izolacji (także i komunikacyjnej) z innymi, przez oddalanie się w przestrzeni oraz regulowanie interakcji w postaci jej przzerwania. Oddalenie następuje również symbolicznie, jednak kluczowym elementem jest zaznaczenie granicy i wycofanie pozwalające na ograniczenie komunikacji.

„Odsuwanie się” jako działanie społeczne

Przy złożonych (werbalno-niewerbalnych) zachowaniach społecznych zapytaliśmy, jakie jest miejsce znaków dystansu w aktach mowy, jak dystans wspiera komunikowanie różnych znaczeń obcości. Ale co zrobić z sytuacją, gdy dystans jest głównym działaniem społecznym. Jeśli język jest bezpośrednim narzędziem powodującym zmiany w układzie interakcyjnym, to zastanawia, czym jest w tej sytuacji odsunięcie się, a przy tym na taką odległość, która zmniejsza kontakty lub urywa je. Chodzi o odsunięcie się, którego celem jest uniknięcie interakcji, o ustawienie się poza strefą interakcji osobistych (osobistych w tym znaczeniu, o jakim pisał Hall).

Czy odsunięcie się wystarczy do przzerwania komunikacji? Czym jest unikanie interakcji? Czy jest pojedynczym posunięciem (aktem mowy) w warunkach interakcji społecznej, czy całą złożoną strategią? Czy w hierarchii środków znaczące jest „milczenie”, czy przerwanie kontaktu wzrokowego, może jakieś środki werbalne, parawerbalne i kinezyczne, czy też decydująca jest sama odległość (środki proksemiczne)? I jaką funkcję ma dystans unikania interakcji? Co jest celem komunikacyjnym nadrzędnym, do którego dąży ich nadawca? Czy odsunięcie się jest tym samym co żądanie odsunięcia się, gdy ktoś wkracza w naszą strefę osobistą? Są to pytania, które same się nasuwają; niektóre z nich powinny być przedmiotem odrębnego studium. Nie jest to też kompletna lista pytań, bo gdy tylko zaczynamy przyglądać się z bliska temu, jak uczniowie dokonują selekcji i nadają ważność różnym elementom, to pojawiają się kolejne niejasności.

Dystanse interakcyjne, jak wynika z prowadzonych analiz, nie stanowią jednolitej klasy sytuacji, lecz są grupą wyraźnie zróżnicowaną. Są wyraźnie stopniowalne, różnią się pod względem siły i charakteru. W zależności od tego, co uczniowie robią, kiedy okazują dystans, jak go wyrażają, można go skategoryzować na **przestrzenny, wzrokowy, komunikacyjny, oceniający i mimiczny**. Tych dystansów jest bardzo dużo, a jeden z komponentów może być dominujący. Z różnego rodzaju dystansów najbardziej widoczny dla uczniów jest dystans przestrzenny z przzerwaniem komunikacji. Jedni łączą te dwa komponenty, inni nie. Wobec jednych członków klasy będzie dominować dystans komunikacyjny („nie odzywam się do niego”), wobec innych dystans to pewna całość społeczno-przestrzenna wraz z odległością emocjonalną („odsuwam się”, czy „trzymam się z daleka”). Unikać, stronić, omijać – może oznaczać: nie dopuszczać do interakcji, które są dla uczniów mniej satysfakcjonujące, niewygodne, czasem bardziej uciążliwe. Można też odciąć

się – zerwać relacje i przestać mieć coś wspólnego, pomimo współbycia w jednej przestrzeni.

Unikanie kontaktu ma również wiele odmian. Jedne są bardziej pasywne, inne wymagają minimum zaangażowania, są też bardziej aktywne. Z opisów zachowań wyłania się więcej wymiarów niż dwie podstawowe formy spotykane w literaturze przedmiotu: ograniczenia kontaktów i izolowania. Te najbardziej aktywne są formą interakcji społecznych bez słów. Wydają się rodzajem „gry społecznej w dystans”, udawania dystansu, demonstracji.

W opisach dystans jest **wzajemny** lub bardziej przypisany jednej ze stron. W tym drugim przypadku występuje jako **dystans do kogoś (wobec jakiejś osoby/podgrupy)** lub **cecha osoby/podgrupy zdystansowanej**.

**Dystans wzajemny** pojawia się w opisach jako wspólny dystans, dystans „po-między”, ze względu na uczestniczące w interakcji podmioty. W opisach ma charakter dwustronny-zwrotny, gdy obie strony identyfikowane są jako wysyłające sygnały dystansu. Może być też tak, że jedna ze stron „bardziej” dystansuje się.

**Dystans do kogoś (wobec jakiejś osoby/podgrupy)** pojawia się, gdy uczniowie opisują dystans jako stosunek do innych, np. wobec osoby zarozumiałej, samolubnej itp. Każda osoba/podgrupa w klasie może być obiektem dystansu. Specyfika tych narracji polega na akcentowaniu, jakie cechy ma strona dystansowana, co takiego robi, że wzbudza dystans. Opisy skupiają się w tym wypadku na działaniu strony dystansowanej i są wyjaśnieniem dla sposobów reagowania i postaw wobec niej. Narracja skupia się na tym „za co” wyrażany jest dystans, co go powoduje. Są to najczęściej dystanse wartościujące. Rzadko ma znaczenie to, jak dystans jest wyrażany (dystans jako działanie to omijany wątek).

**Dystans jako cecha osoby/podgrupy zdystansowanej** – uczniowie opisują, jak „odczytywany” jest dystans (gdy członek klasy lub podgrupa dystansuje się). Na przykład osoba zarozumiała odbierana jest jako stwarzająca dystans, ale też jako ta, która nie angażuje się w odpowiedni sposób w działania wspólne (nie daje odpisać pracy domowej), wysyła sygnały dystansu. Opisy skupiają się na zarządzaniu dystansem, czyli na działaniu strony dystansującej się: w jaki sposób ona sygnalizuje dystans, co robi takiego, jak się odsuwa, jak okazuje rezerwę, jak unika.

Mamy wyraźne opisy skupiające się na tym, co powoduje dystans i jak ten dystans jest wyrażany. Ponadto uczniowie pokazują, że to „jak” może być różne, stąd są różne odmiany tego samego rodzaju dystansu.

Zachowaniem, po którym uczniowie rozpoznają dystans (osoby dystansującej się, jak i wobec niej), jest pewna rezerwa, którą trudno zdefiniować i rozłożyć na elementy, ale w interakcjach społecznych doskonale jest przez badanych rozpoznawana. Zachowania cechuje pewna oschłość, oziębłość, sztywność, powściągliwość w okazywaniu życzliwości, pewien brak serdeczności. Uczniowie nazywają chłód i powściągliwość skrzepowaniem, zmieszaniem, „brakiem tematów do rozmowy”, mówią „trudno nam się gada” („drętwtwa”, „sztywność”, pewna nienaturalność,

ogłębność). Ale w codziennej komunikacji dystans, tak jak oni to widzą, to inicjatywa lub odpowiedź. Musi być sprzężenie zwrotne, którego albo nie ma wcale, albo jest reakcja mniej ciepła niż ze „swoim” („nie-obcym”). Uczniowie poszukując elementów znaczących dla podtrzymania interakcji wskazują, że skrępowanie, oschłość, oziębłość i bierność paraliżują interakcję.

Zdaniem badanych sztywność interakcji odzwierciedla się w tym, że komunikaty są zdawkowe, gaśnie entuzjazm, jest „cierpko”, znaczy mniej ciepło i sympatycznie (zawsze przyrównują to do jakości kontaktu w relacji bliskiej). Chłód i sztywność zniechęcają, zrażają do powtarzania inicjatywy kontaktu. Ujawnia się jakiś rodzaj oporu i zahamowania, brak harmonii, szorstkość. Uczniowie mówią, że „gada się” z obcymi zupełnie inaczej niż w interakcjach w kręgach towarzyskich, które cechuje pewna łatwość, przystępność, rozluźnienie, swoboda, szczerłość, naturalność, ożywienie, wylewność, ekspresja i sympatia.

Bardzo mocno obok harmonijności akcentują też wagę wspólnoty (podobieństwa) zainteresowań, osobowości, postaw, wspólnego punktu widzenia (zgodności poglądów, poczucia słuszności, podobnego rozumienia zdarzeń), dopasowania (pod względem sprawności społecznych) oraz intymności – wymiany uczuć, przeżyć, odkrywania własnych słabości, ufności, dzielenia się swoimi sekretami, dodawania odwagi.

Obcy są w tych opisach często gburowaci (relacja od<sup>107</sup>). Nie zawsze kieruje ich zachowaniem nieprzychylność i niezyczliwość, czasem po prostu skrytość, nieufność, niezręczność i niewyrobienie towarzyskie (nieśmiałość, mrukliwość). Są też w klasie agresorzy i zachowujący się nieadekwatnie społecznie (irydujący), którzy budują relacje społeczne na władzy, kierowaniu, podporządkowaniu partnera, natarczywości (relacja przeciw, relacja nad). Relacje z nimi w ocenie badanych obfitują w napięcia, kryzysy, cechuje je ciągle przeciwstawianie się, antagonizm i brak równowagi.

Dystans wobec nich określany jest jako odpychanie. Uczniowie nie widzą tego w kategoriach dialogu, sekwencji wymian. Jednak ich psychologiczne i socjologiczne interpretacje są bardzo pogłębione. Integracja społeczna w tej narracji to duży wysiłek. Uczniowie na ogół podejmują próby zbliżenia się („zagadania” do kogoś). Mówią jednak, że nie widzą korzyści w stosunku do kosztów, a ryzyko jest nieadekwatne do korzyści. W kontaktach brakuje jakiegoś ważnego dla nich elementu

<sup>107</sup> „Relacja od” oznacza unikanie kontaktu (Test Stosunków Szkolnych, adaptacja Elżbieta Zwierzynska 2000). Do opisu charakteru interakcji między podmiotami sytuacji szkolnej w narzędziach diagnostycznych również stosowane są podobne kategorie. Np. wyróżnia się zachowanie dominacyjne, agresja, zachowania prospołeczne. Interakcje mające miejsce w szkole ze względu na zawartość treściową zachowań podzielono na:

- zbliżanie się vs oddalanie (relacja do – od)
- działanie na czyjąś rzecz vs działanie wbrew interesom innych (relacja dla – przeciw)
- działanie polegające na dominacji vs działanie polegające na podporządkowaniu się (relacja nad – pod) (Jarosz, Wysocka 2006, s. 357–358).

dającego komfort przy danej osobie, oparcie, poczucie zrozumienia i akceptacji, emocjonalne bezpieczeństwo. Kontakt z innymi może być powierzchowny i osobisty, ma różne cele, nie zawsze chodzi o przyjaźń, czasem jest to zabawa, interes (pomoc), realizacja pasji. Ale musi być jakieś spoiwo, inaczej interakcja nie toczy się harmonijnie. Musi być dobry klimat, atmosfera (życzliwość) i zgranie, które oznaczają w działaniach komunikacyjnych zbieżność interesów lub ich uzgodnienie (wypracowanie), symetrię i sprawne współdziałanie. Bliskość w tych „opowieściach o naszej klasie” cechuje zgodność i porozumienie (definiowane jako możliwość zaspokojenia potrzeb). W opowieściach o dystansie dominuje zaś negatywny klimat interakcji i niemożność osiągnięcia zgodności.

Należy zaznaczyć, że nie musi to być obiektywna diagnoza. Nie ma tutaj znaczenia, czy w opisie mamy nieprecyzyjne, niekompletne informacje. Ważne, jak uczniowie widzą to zjawisko i procesy mu towarzyszące. Istotne jest, jak zniekształcają, co zdołali zobaczyć, a czego już nie oraz co podlega ich szczegółowej analizie i świadomemu rozpoznaniu<sup>108</sup>. Jednym z takich, w moim przekonaniu, znaczących zniekształceń jest przedstawianie przez uczniów dystansu jako działania, które ma w opisie charakter obrony (nigdy inicjowania), z ich perspektywy dystans ten jest zawsze „słuszny”, właściwy, dopasowany, adekwatny, uzasadniony i nie podlega osądowi moralnemu.

Warto podkreślić, że dystans jest często przedstawiany jako **wtórowanie** (dopełnienie wymiany komunikatów), w przeciwieństwie do inicjowania. Jeśli druga strona postrzegana jest jako ta, która nie jest zainteresowana budowaniem relacji, której intencją jest izolowanie się, to dystans pojawia się jako ustosunkowanie się do tej „propozycji” partnera, jako odpowiedź (afirmująca) na nią. Nie jest to ujmowane jako proces współkreowania dystansu przez osoby uczestniczące w tej wymianie. Raczej jako zgoda na takie rozwiązanie, przyjęcie „propozycji dystansu” partnera. Dystans występuje tu jako stan (efekt globalny, wynik przebiegu dotychczasowych interakcji), ale ujmowany jest jako pozytywne potwierdzenie znaczenia intencji dystansu u poprzednika.

W przekonaniu uczniów reakcją na dystans jest dystans. Jest ujmowany jako próba wprowadzenia pewnej równowagi wkładów w trakcie interakcji. Przedstawiany tak, jakby był wzajemny, dwustronny, nawet wtedy, gdy wyraźnie opis dotyczy dystansu jednej ze stron. Wzajemność wyjaśnia brak inicjowania (proponowania) zmiany. Ważne jest tu odczytanie (poprzedzającej aktualny dystans) intencji partnera, postrzeganie go jako niezainteresowanego budowaniem relacji społecznej. Kluczowym argumentem wnoszonym jako uzasadnienie tego aktualnego dystansu było bowiem wskazywanie warunków uniemożliwiających zbliżenie, lokowanych po

---

<sup>108</sup> Pedagodzy mogą wiele skorzystać na tym, jak w narracji wypunktowywane są pewne komponenty dystansu, inne zaś pomijane. Interwencja pedagogiczna może obejmować korygowanie widzenia tych obszarów, które są przez uczniów uznane jako kluczowe lub zupełnie niedostrzegane. Są one konstytutywne zarówno dla budowania dystansu, jak i jego „rozbrajania”.

stronie poprzednika, jednocześnie autora „propozycji dystansu” i charakterystyczne przy tym pomijanie własnych cech działań i wkładu w zbudowanie dystansu.

#### Reguły społeczne dystansu

Analiza praktyk społecznych na poziomie praktykującego ujawnia intencje, pragnienia, ale też postawy, wartości, przekonania i rozumienia, którymi na co dzień posługuje się on w swoim społecznym życiu. Działania bowiem mają nadany przez aktora sens. Odzwierciedlają to, jak rozumie on dystans jako zestaw wskazówek: co robić, jak robić, po co to robić w codziennych sytuacjach. Wyrażają jego przekonania co do słuszności podejmowania lub unikania takich, a nie innych działań w określonych sytuacjach.

Elementem organizującym działania są zatem reguły, które nakazują lub zalecają wykonywanie określonych działań przez praktykujących. Praktyka tym samym ujawnia cechy życia społecznego w warstwie norm i niesformalizowanych zasad, czyli rozumień i domyślnych sposobów działania uzgodnionych i negocjowanych w danej społeczności, które jej członkowie muszą opanować i konsekwentnie zrealizować. Dzięki ich znajomości stają się oni kompetentnymi aktorami w życiu społecznym (Giddens 2003).

System znaków dystansu w społecznościach klas szkolnych to inaczej repertuar powszechnie używanych i do pewnego stopnia wystandaryzowanych, konwencjonalnych środków przekazu obcości/odległości (Kuszek 2015, s. 50). Mowa tu o codziennych, rutynowych zachowaniach. Mają one swoje reguły użycia zawarte w procedurze określonych aktów mowy, które charakteryzuje pewna trwałość (Jarząbek 2016). Reguły te odzwierciedlają konwencję, która jest uznana zarówno przez aktora jak i widza (odbiorcę) (Goffman 2010b, s. 69). Konwencja ta określa pożądane zachowania w danej sytuacji, pozwalające na „zachowanie twarzy” (Goffman 2006, s. 5).

Reguły społeczne określają, co i jak robić, jakie działania i w jaki sposób powinno się realizować (lub można wykonywać) w danej wspólnocie praktykujących (Giddens 2006, s. 675). Są to pewnego typu przepisy na działania i ich efekty przywoływane w codziennej rzeczywistości przez aktorów społecznych. Przejawiają się na poziomie praktyk społecznych i poprzez ową praktykę są one utrwalane. Działanie weryfikuje ich zastosowalność. Jako pewne uogólnione procedury określają, jakie działania są wymagane, dopuszczalne i skuteczne w konkretnych kontekstach sytuacyjnych oraz jakie konsekwencje mogą wyniknąć z ich określonego zastosowania (Giddens 2006; Leathers 2007, s. 406). To one określają, co jest obligatoryjne i akceptowalne w określonej sytuacji, jak trzeba/można okazywać dystans. „Rama czynności” zawiera „przesłanki organizacyjne”: szufladkuje krótki wycinek interakcji, jak i określa tryb postępowania w trakcie owego wycinka (Goffman 2010a). Pełni metakomunikacyjną funkcję, dotyczącą ustalania odpowiedzi na pytanie „co tu się dzieje?” (Czyżewski 2010, s. XXI).

Reguły są elementem schematów interpretacji i komunikacji. Pozwalają one zrozumieć akty komunikacyjne i nadać im odpowiedni sens. Jesteśmy w stanie interpretować działania społeczne jedynie w terminach poszczególnych reguł, którym dane działanie podlega (Giddens 2001a, s. 76). Utrwalony w danej wspólnocie sposób interpretowania znaków można też nazwać kodem kulturowym (Niedbalski 2014; Kuszak 2015). Reguły stanowią rodzaj „klucza” poprawnego rozumienia znaczeń wysyłanych sygnałów (Niedbalski 2014, s. 137–138). Korzystanie przez uczestników interakcji z podobnych kodów sprawia, że podobnie interpretują oni dane sytuacje, są one zrozumiałe i możliwe do odczytania, mimo zakodowania (Kuszak 2015, s. 50). Schematy interpretacji usztywniają doświadczenie, ale jednocześnie czynią je komunikowalnym (Czyżewski 2010, s. XV, XXVII).

Omawiane w tej pracy dystanse sytuujące się w kontekście codziennych relacji i zachowań realizowanych w przestrzeni społecznej klasy szkolnej są przyjęte, traktowane jako oczywistość. Należą tym samym do reguł, którymi aktorzy społeczni kierują się raczej milcząco (Giddens 2006, s. 676). Wzory działania stanowiące fundament rutynowych praktyk nie są wypowiedalne, są nieformalne, słabo usankcjonowane (Giddens 2003). Nie ma tu kontestacji przyjętych sposobów dystansowania się. Nie spotkałam się z negatywną reakcją, np. w postaci otwartego wyrażenia dezaprobaty na takie działania czy jego krytyki, nie mówiąc już o próbach negocjowania obowiązujących reguł.

Należy zaznaczyć, że dystanse należą do repertuaru procedur obserwowanych przez uczniów w życiu codziennym dzięki ich ciągłemu stosowaniu w praktyce. Jako wzory działania stanowią „niepisany kodeks” działania przywoływany w życiu codziennym. Na przykład w sytuacjach codziennych w szkole nagminnie obserwujemy sytuację, w której to pedagodzy dają wskazówkę do zarządzania dystansem. Jak dziecko się skarży, że ktoś mu dokucza, czy ktoś z grupy jest agresywny, słyszy: „to się od niego odsuń”, „stań dalej”, „stań tak, aby cię nie widział, wtedy nie będzie cię zaczepiał”<sup>109</sup>. Dystanse są przyjęte w sposób nieformalny jako akceptowany sposób, technika i strategia normalizowania pełnej napięć i konfliktów przestrzeni codziennych interakcji, reagowania na problemy w interakcji.

Reguły oraz strategie posługiwania się „ramami” w toku interakcji są kulturowo ukształtowane i intersubiektywnie dostępne. Schematy interpretacji, jak i wzory działania są przez ludzi już niejako zastane, „otrzymane” od kultury i społeczeństwa (Konecki 2012, s. 179). Jak podkreśla Goffman (2010a), stosowane przez jednostkę schematy interpretacyjne oraz „ujęte w ramy” tryby postępowania są kulturowo uformowane i skonwencjonalizowane, społecznie uwzorowane (Czyżewski 2010, s. XXV).

---

<sup>109</sup> Dystanse włączane przez nauczycieli przekształcają się w długotrwałe w miarę stabilne techniki (Łobocki 1992; Lemańska-Lewandowska 2013). Ignorowanie zachowania niepożądanego należy do strategii dyscypliny, zaś do strategii kontroli: przeniesienie w obrębie klasy (przesadzenie ucznia) i izolacja w obrębie klasy (Lemańska-Lewandowska 2013, 2014; Bojarska 2009).

Uczestnik interakcji w kwestiach wyboru oraz przekształcania tych obowiązujących wymogów kulturowych i wzorców dysponuje pewnym stopniem elastyczności i swobody<sup>110</sup>. Margines swobody odnosi się do obserwowalnych zachowań stanowiących próbę zweryfikowania, na ile konwencja ma charakter uniwersalny, zakwestionowania lub modyfikacji „ramy” (schematu interpretacji) (tamże, s. XLV).

Mimo znacznego zróżnicowania analizowanych sytuacji interakcyjnych można wskazać na wspólne wymogi definiujące sposób działania, tryb postępowania. Analizy pozwalają na ogólne nakreślenie reguł uczestniczenia w interakcji w sytuacji dystansu unikania kontaktu. Według tych rozpoznanych reguł dystans unikania interakcji:

- jest sygnałem odsunięcia się i zamknięcia na interakcję; przyjmuje formę złożoną, nie występuje w czystej postaci – zmniejszenie kontaktów lub przerwanie komunikacji u jednej ze stron wspomagane jest przez inne znaki (werbalne, kinezyczne);
- pojawia się, kiedy intencja komunikacyjna partnera postrzegana jest jako brak nastawienia na podtrzymanie właściwych relacji;
- zależnie od konkretnej sytuacji lub relacji interakcyjnej przyjmuje postać ucieczki lub ustępstwa; stosowany jest wtedy, gdy nadrzędnym celem komunikacyjnym jest unikanie prowadzenia jawnych antagonistycznych strategii (sprzeciwu lub walki); w niektórych wypadkach zastępuje słowną replikę na czyjaś wypowiedź albo czyjeś zachowanie;
- czasem używany jest jako strategia wycofania się w sytuacji inwazji i agresji, kiedy agresor blokuje kooperację (antystrategie);
- zakłada pewną symetryczność statusów społecznych uczestników; możliwość odstąpienia lub zaniechania, wreszcie przerwania procesu interakcyjnego bez konsekwencji;
- występuje głównie wtedy, gdy nadawca ulega silnym negatywnym emocjom; często pojawia się podczas zaciętej kłótni, zarówno publicznej, jak i prywatnej, kiedy emocje uczestników aktu komunikacji sięgają zenitu;
- występuje w kontaktach codziennych;

<sup>110</sup> Osoby posiadające władzę społeczną mają największe uprawnienia w zakresie odstępstw od społecznie dozwolonych działań i największy margines swobody w wyborze wymogów kulturowych, jakimi się kierują (Goffman 2010a, s. 97–119; por. Wasilewski 2006; Kubacka 2015, s. 215).

Takie zachowania wskazywać mogą również, że pewne osoby nie potrafią odczytać specyfiki obowiązujących schematów (ram) lub dążą do wyznaczenia własnych granic. Cennym doświadczeniem społecznym jest tutaj reakcja otoczenia (w formie przyzwolenia na zmianę konwencji lub „przywołania do porządku”). To właśnie w ten sposób członek danej wspólnoty konstruuje pierwotne ramy interpretacyjne, dzięki którym może zrozumieć zdarzenia, których jest uczestnikiem, a także podejmować „działania kierowane” przez siebie (Goffman 2006a, s. 337; Kuszak 2015, s. 58).



- bywa stosowany bez względu na rodzaj relacji między nadawcą i odbiorcą, ich płęć; może pojawić się w relacji z osobą bliską, jak i wtedy, gdy podmiot dystansowany postrzegany jest na skali obcości jako obcy umiarkowanie i skrajnie;
- ma najczęściej charakter indywidualny; funkcjonuje w komunikacji realizowanej między dwiema osobami; znaki mają na ogół jednego nadawcę i są kierowane do jednego odbiorcy;
- funkcjonuje w kontaktach twarzą w twarz, a uczestnicy aktu komunikacji utrzymują ze sobą kontakt wzrokowy; reguły szczegółowe dopuszczają też możliwość zachowania większej odległości (kiedy można być jeszcze widzianym), wówczas uczestników komunikacji dzieli odległość dwóch, trzech metrów; odbiorca i nadawca muszą się jednak znajdować na tyle blisko siebie, aby przekaz został zrozumiany;
- odległość spleciona jest z dystansem emocjonalnym: elementy poznawcze i emocjonalne;
- wyraźnie ma nacechowanie lekceważące<sup>111</sup>;
- czasami (wyjątek stanowi dystans wobec wyalienowanych) stanowi przejaw obojętności; nacechowanie dystansu w tym ostatnim wypadku ma charakter nie lekceważenia a wycofania;
- zawiera informację o negatywnym wartościowaniu: dystans wyraża potępienie cudzej głupoty bądź postępowania – dziwnego w danej sytuacji albo niezrozumiałego; krytyka cech i działania strony dystansowanej pełnią rolę uzasadnienia (wyjaśnienia) dla dystansu;
- zawiera środki mające na celu wzmocnienie zabarwienia przekazywanych treści potępiających partnera;
- dopuszczalna jest publiczna ekspresja emocji pod warunkiem pewnej powściągliwości; znaki mało ekspresyjne; powstrzymywanie się przed nadmiernym okazywaniem przeżywanych uczuć;
- trzon sygnału stanowi najczęściej „milczenie” – jest to znak zamknięcia na możliwość podtrzymania interakcji; w łagodniejszych formach dystansu regulacja może być związana z powstrzymywaniem się od wyrażania opinii, limitowaniem przekazów, selekcjonowaniem treści i podziałem na prywatne i publiczne;
- elementem nieobligatoryjnym jest demonstracja: pojawiają się sygnały „milczenia”, np. „lodowatej” pogardy, sygnały unikania kontaktu wzrokowego (ignorowania obecności);

---

<sup>111</sup> Warto zaznaczyć, że możliwy jest też dystans o odwrotnym charakterze – szacunku, np. występuje w stosunku do królów, kapłanów itp. W opisywanych społecznościach klas szkolnych wyraźnie pojawia się dystans lekceważenia. Wyraża on potępienie cudzej głupoty bądź postępowania – dziwnego w danej sytuacji albo niezrozumiałego. Jedynie wśród chłopców odległość emocjonalną potrafi równoważyć uznanie dla osiągnięć sportowych czy kompetencji w nawiązywaniu relacji z dziewczynami.

- demonstracja dystansu ma charakter publiczny<sup>112</sup>; wiedza o zaistniałym dystansie staje się wiedzą „każdego o każdym” (Janowski 2002);
- używane znaki mają charakter egalitarny, uniwersalizowany;
- własne dobro (stan emocjonalny) ważniejsze jest niż dbałość o stan emocjonalny partnera; strona dystansująca dąży do minimalizowania mało komfortowych sytuacji;
- występuje, gdy sytuacja komunikacyjna jest rozpoznawana jako konflikt;
- role interlokutorów są ściśle określone; charakterystyczne jest obsadzanie własnej osoby na pozycji odbiorcy działań;
- działania interakcyjne mają postać względnie stabilnych wzorów; dopuszczalna jest pewna elastyczność; nie można przyjąć jednego ogólnego wzorca.

Prowadzone w tej pracy analizy dystansu unikania i interakcji pozwoliły wyodrębnić zbiór sytuacji komunikacyjnych, w których pojawia się ten sam lub podobny wzorec zachowań niewerbalnych, ze względu na jego znaczenie w sytuacji komunikacyjnej. Przesłanki determinujące kształt i użycie znaków unikania interakcji w obrębie danej praktyki interakcyjnej stanowią szczegółowe reguły używania znaków dystansu w wyróżnionych wcześniej sytuacjach komunikacyjnych. Były one omówione szczegółowo wcześniej, zatem nie ma potrzeby drugi raz ich przywoływać, jedynie najważniejsze konkluzje warto powtórzyć.

Intencja relacji społecznej wyrażana w dystansie unikania interakcji

Dystans unikania interakcji nie jest prostą ucieczką. Może wyrażać różne intencje i dążenia podmiotów. Mogą się one też zmieniać w różnych kontekstach. Na koniec warto powiedzieć kilka słów podsumowujących o każdym z wyróżnionych rodzajów dystansów w kontekście problematyki intencji relacji społecznej.

#### 1) Dystans wyobcowania (odcięcia się, osobności)

Jest jedna grupa obcych – wobec których tendencji unikania interakcji towarzyszy faktyczne oddalenie. Z różnych narracji wyłania się podobny obraz zerwania kontaktów i rozdzielenia obszarów interakcji społecznych oraz opisy wyłączenia. Mamy tu dystans dwustronny: tych separujących się i wobec tych „na alienie”. Wyalienować się, to zdaniem uczniów unikać towarzystwa innych ludzi w ogóle, nie tylko członków społeczności klasowej. Odsunąć się i oddalić od grupy – to dla nich to samo, co odgrodzić się, odseparować się, zaszyć się, czy pozostawać na uboczu. Następuje wygaszenie interakcji przez niepodejmowanie inicjatywy; jest ono obustronne. Zerwanie kontaktów jest całkowite, na ile to tylko możliwe we wspólnej przestrzeni.

<sup>112</sup> Goffman (2008a, 2010b) rozszerza pojęcie uczestników sytuacji społecznej, zwracając uwagę na inne osoby, które są obecne, np. przysłuchujące się, podsłuchujące, widzowie, przypadkowych obserwatorów.

Uczniowie obserwują izolowanie się, akcentują nie tylko brak łączności, styczności, lecz także pewne zasklepienie się, schowanie, zamknięcie. Nieprzystępność nie wynika tu z demonstrowania wyższości, tylko wycofania się. W tej przestrzeni fizyczno-społecznej udaje im się zająć takie miejsce, które pozwala na odrębność. Są w takiej odległości i jednocześnie peryferyczności, że są poza obszarem widzenia. Uczniowie określają to jako chowanie się, chęć „zejścia innym z oczu”. Kąt interakcji czy też kontakt wzrokowy okazuje się jedną z bardziej istotnych właściwości interakcji (Jacko 2012b, s. 123–125). Wyobcowani są niewidzialni, nieznan, przezroczyści, nie zagrażający. Gdy ktoś z członków społeczności skraca odległość i podchodzi do nich, wtedy irytują, bo w interakcji okazuje się, że są niezrozumiali. Komunikacja się urywa, próby inicjowania kontaktu kończą się porażką.

Oddalenie i brak zaangażowania, separacja, odwrócenie się od innych mają w ocenie uczniów charakter pewnego „odchylenia” od standardu. Odnoszą to do niewypełniania należycie roli ucznia i braków w kompetencjach (społecznych).

Dystans członków klasy wobec wyalienowanych często postrzegany jest przez nauczycieli jako krzywdzenie. Uczniowie zaś twardo artykułują odwrócenie się wyalienowanych (i ich pewną gruboskórność, niewrażliwość na ocenę społeczną), powtarzają to przekonanie przy użyciu wielu dosadnych określeń. Nie widzą ich obojętności jako pozy, lecz jako wzorzec ich aspołecznego funkcjonowania, bycia poza społecznością, oderwania (obecności tylko fizycznej). Uczniowie postrzegają wyalienowanych jako osoby dążące do zachowania dystansu, z małą potrzebą uczestniczenia w relacjach interpersonalnych i wycofywaniem się, takie, które wybierają odosobnienie. Oceny skupiają się na poziomie uspołecznienia (braku wystarczających umiejętności społecznych, aby „wyjść” z odosobnienia).

#### 2) Dystans różnic i unikania konfliktu

Można też oddzielić się, odgrodzić, odłączyć się, jak Patrycja i Kasia, czy Ola wobec „podgrupy pustaków”. Obcości towarzyszy wyobcowanie rozumiane jako wycofanie się z kontaktów, ale też przeciwstawność stylów życia i towarzysząca temu niechęć. Tu również (podobnie jak w dystansie wyobcowania) żadna ze stron nie dąży do kontaktu. Strony nie mają aspiracji do wejścia do przeciwnej podgrupy, scalenia. Ten stan cechuje trwałość.

W ocenie uczniów nie jest to ani ucieczka ani ustępstwo. Odmienność stanowi przepaść, której żadna ze stron nie chce pokonywać. Obcy nie są obcymi–nieznymi, tylko ich odmienność została właśnie rozpoznana. Rozgraniczenie opiera się w tym wypadku bardziej na znalezieniu różnic (identyfikacji inności) niż na przynależności do podgrup.

Pewne oddalenie, nie wchodzenie sobie w drogę minimalizuje starcia i spięcia, które byłyby nieuchronne, gdyby doszło do interakcji. Te przewidywania negatywnych skutków kontaktów są oparte na wcześniejszych doświadczeniach.

## 3) Dystans odcięcia się i udawanego ignorowania

Dystans może mieć postać pewnego typu uniku. Odsunięcie się to manewr, uskok, wolta, czy symboliczny zwrot w przypadku konfliktu, ataku, inwazji (nawazdu). Agresja, ta przed którą się uczniowie chowają za barierą dystansu, to nie tylko rodzaj zakłócania porządku. Każda sprzeczka, starcie, utarczka, zgrzyt, bójka, awantura jest w tym sensie prywatna, że wymaga zaangażowania sił podmiotu. Siła przebicia agresora jest tak duża, że opieranie się jest mało skuteczne. I do tego kosztowne (opieranie się przed inwazjami uczniom się nie opłaca). Granica przestrzeni osobistej w tych sytuacjach nie jest respektowana przez agresora. Odsunięcie się traktowane jest jako powstrzymanie inwazji, sposób jej ukrócenia, sposób na to, żeby uniemożliwić osobie inwazyjnej udział w interakcji. Jest to w jakimś sensie honorowa kapitulacja i odstąpienie od takiego działania, które nie może się dobrze zakończyć. Odsunięcie się jest to najprostsze działanie. Zastosowana strategia okazuje się często wysoce nieskuteczna, „problem” narasta. Nie znaczy wcale, że dystansujący się nie zauważa niepożądanego zachowania agresora. To środek zaradczy. Wybiera on ignorowanie, kiedy dochodzi do wniosku, że jego wysiłki są daremne. Ucieczka kończy kontakt „tu i teraz”. Jednocześnie jest to ustępstwo, bo nie można skorygować dystansu zgodnie z własnymi dążeniami.

Ponieważ inwazja nie jest zaakceptowana, wartościowanie jest silnym komponentem w wyrażaniu dystansu. Demonstrowanie ignorowania („nie widzę ciebie i nie rozmawiam z tobą”) jest też rodzajem wyrównania sił. Dystans w tym wypadku odzwierciedla krytyczną i obraźliwą ocenę cudzych wypowiedzi lub postępowania i ma wyraźnie nacechowanie lekceważące. Wyraża potępienie. Krytyka jest silnie nacechowana emocjonalnie, ze względu na emocje gniewu i krzywdy, które wywołało bezpośrednio zachowanie niepożądane. Czasem uwidacznia się element pobłażliwości, który wynika z przekonania, że nie należy oczekiwać odpowiedniego zachowania od członków, którzy osiągnęli (uzyskali za sprawą swoich działań) status „niegrzecznych” i są postrzegani przez pryzmat zachowań niepożądanych. Inwazje z ich strony pojawiają się z pewną stałą częstotliwością, czasami są aż nudne, nie warte uwagi i podejmowania konfrontacji (upominanie, grożenie, proszenie itd.) związanych z próbami modyfikacji ich zachowania. Ustanowione relacje unikania interakcji są w zgodzie z osobistymi potrzebami (bezpieczeństwa), jak i przyjętymi w społeczności wzorami reagowania w zaistniałej sytuacji.

Kolejny rodzaj dystansu wiąże się z tym, że oddalenie występuje tu jako element procesu przekształcenia (transformacji) relacji, czy też jest próbą jej wygaszenia, jednak podmiot dystansujący się nie potrafi zignorować zachowań drugiej strony, gdyż targają nim silne emocje.

## 4) Dystans niechęci (awersji, zadrażnienia, podirytowania)

Antypatia ma swoją żywą emocjonalną postać ślepej awersji. Obiekt dystansu w porównaniu z innymi członkami społeczności zdobywa najwyższe oceny na skali

opisującej siłę uczucia irytacji. Awersja z definicji polega na tym, że uciekamy lub unikamy bodźca wywołującego reakcje emocjonalne. Niechęć nie musi mieć wyraźnego powodu i nie musi być odpowiednia do okoliczności. W tym wypadku jednak spotykamy liczne uzasadnienia i swoiste diagnozy na temat źródeł żywionej niechęci. Element emocjonalny jest silnie zaznaczany w opisach doświadczenia (gotuję się, nie cierpię, nie trawię, nie znoszę jej/go, interakcja określana jest jako spina, kwas, dym). Obiekt dystansu irytuje („wnerwia”). Reakcja ma postać nadwrażliwości (pojawiają się swoiste porównania awersji do alergii, uczulenia). Uraza aktualizuje się w procesie codziennych obserwacji zachowań przeciwnika, podmiot ma łatwy dostęp do tych emocji. Niechęć jest tu aktywna, choć nie musi być wzajemna. Przerwana komunikacja bezpośrednia powoduje, że napięcie kanalizowane jest w interakcjach z osobami z kręgów przyjacielskich, w tworzonych sojuszach (wspólnotach podobnie myślących).

Obiekt dystansu podlega ocenom – jego sygnały są dokładnie przetworzone i rozpoznane. Cokolwiek zrobi, powie, każdy jego ruch, nie pozostaje bez komentarza, ale i wzmacnia obcość, dostarcza potwierdzenia słuszności wykluczenia z udziału w interakcji. Dystans aktualizuje się tu w aktach zauważania negatywnych elementów działań społecznych (wypunktowywania głupoty i niemoralności) drugiej strony.

Może mieć swoją pozornie bardziej łagodną formę, gdy krytyczna i obraźliwa ocena cudzych wypowiedzi lub postępowania bywa wyrażana w formie żartobliwej, pobłażliwej, ukrytej. Krytyka stanowi wtedy wyraz ironii, kpiny, szydzenia z kogoś. Może być wyrażana poprzez demonstrowanie politowania, współczucia i pobłażliwości. Odzwierciedla lekceważącą ocenę czyjegoś umysłu i charakteru. Opisy zachowania wskazują, że często pojawia się tu pośredni akt mowy (np. sygnał „przewracania oczami” i aluzyjnych ocen, np. „no, wiesz” z westchnięciem). Wyrażanie postawy dezaprobaty stanowi samodzielną formę przekazu. W języku potocznym (milczące) demonstrowanie niechęci opisywane jest jako: spoglądać/spojrzeć krzywo, krzywym okiem, niechętnym okiem [na kogoś]; zerkać z niechęcią; spode łba; wilkiem; rzucić kose spojrzenia [na kogoś]; patrzeć z politowaniem [na kogoś], wysłać ironiczne spojrzenie, przymykać oczy.

U podłoża dystansu leży uraza – zwykle w wyniku jakichś dawnych krzywd, zadra z przeszłości, pamięć o czymś nieprzyjemnym. To nie jest uprzedzenie nie poparte doświadczeniem. Unikanie kontaktu ma zapobiec konfliktom, ale konflikt trwa dalej, ma tylko niejawną postać. Konflikt ściąga uwagę, angażuje. Interakcja społeczna zachodzi w dystansie, bez słów, nacechowana lekceważeniem i wrogością, śledzeniem ruchu przeciwnika. Jest to też dystans wyższości, pogardy wobec osób/podgrup. Komentarze (kierowane nie wprost do osób dystansowanych, tylko za ich plecami, do zaprzyjaźnionych członków społeczności) cechuje cynizm, jad, kąśliwość, uszczypliwość. Dystansowi zerwania komunikacji towarzyszą demonstracje dezaprobaty, niełaski, urazy. To również dystans różnic oparty na akcentowaniu obcości kulturowej (wartości i stylów życia).

Nieodzywanie się, powstrzymywanie się od zareagowania, jako rodzaj dyplomacji czy układowość, jest bardzo trudne w momencie, gdy wylewa się irytacja, awersja jest bardzo silna. „Gorąca” niechęć Izy, a jednocześnie jej kontrolowanie się, żeby nie komentować zachowań, nie wyrażać irytacji i wzdarty, dobrze ilustruje ten rodzaj odgradzania się. Dystans traktowany jest tutaj w kategoriach autokontroli, opamiętania. Granica między powściągliwością, aby zapobiec kryzysowi, a znieczuleniem i zobojętnieniem na szykanowanie innych czy wyrachowaniem jest tu bardzo cienka. O wyborze tej strategii najczęściej decyduje motywacja związana z obroną siebie, minimalizowaniem trudnych doświadczeń.

Przykład Izy wskazuje na sposób realizowania odgradzania się oraz związanych z tym intencji. Emocje, oceny i opinie towarzyszące temu w konkretnym społeczno-przestrzennym kontekście ośmieszania członków klasy wskazują, jakie intencje przypisywane są dystansowi wobec działań agresorów. Reakcja na dręczenie słabszych zamiast być wyrazem zbiorowego oburzenia i braku zgody na ten stan rzeczy, jest indywidualną reakcją milczącego dystansu, „połykania” (tłumienia) emocji, co jest realizowane w przestrzeni wspólnej. Decydująca rola uczuć sprzeciwu, odmiennego sposobu wartościowania zachowań ośmieszających i jednocześnie pragnienie balansowania pomiędzy nie zerwaniem relacji a poczuciem bezpieczeństwa własnego jest tu znacząca. Dobrostan własny pozostaje w centrum dążeń podmiotu dystansującego się. Nie jest bowiem bez znaczenia, jakie koszty, straty i niedogodności przyniosłaby konfrontacja.

Dystans zawiera przekaz treści psychologicznych (np. uczuć, postaw, motywacji). Dla obserwatorów najbardziej widoczne jest zmniejszenie kontaktów lub przerwanie komunikacji. Jednak działania w kierunku osiągnięcia celu realizowane są przy udziale wielu pośrednich aktów mowy, w tym także oceniająco-afektywnych (werbalne, kinezyczne, wzrokowe). Towarzyszące dystansowi kroki strategiczne mają charakter wspomagający, co wynika z niemożności osiągnięcia przez nadawcę jego celu komunikacyjnego za pomocą tylko jednego aktu mowy (Awdiejew 2005, s. 133). O treści przekazu decydują te dodatkowe przekazy (werbalne, parawerbalne, mimiczne, wzrokowe). To dzięki nim możliwe jest zróżnicowanie znaków należących do grup semantycznych: dezaprobata, lekceważenie, pogarda, ironia.

Wybór linii postępowania powstaje tu w interakcji na drodze interpretacji działań partnera. Druga strona postrzegana jest jako ta, która nie jest zainteresowana budowaniem relacji, której intencją jest inwazja, blokowanie kooperacji. Dystans pojawia się jako ustosunkowanie się do intencji poprzednika, niezgoda na jego „propozycję” interakcji.

Dystans w tym sensie może podlegać dynamicznym zmianom, gdyż przebieg interakcji nie jest określony w sposób oczywisty na jej wstępie. Jest on efektem dostosowywania się do wspólnie tworzonej sytuacji. A przy tym jest formą adaptacji, w tym wypadku do sytuacji konfliktu (rozbieżnych celów). Unikanie konfrontacji wydaje się najsilniejszym i najbardziej wyraźnym dążeniem komunikacyjnym

strony dystansującej się. Atak personalny bowiem wyzwała reakcję, która objawia się najpierw niewerbalnie. Reakcja werbalna na atak personalny nie zawsze zostaje wyrażona. Jeśli bowiem objawi się werbalnie, rozpocznie sekwencję otwartych wzajemnych ataków i impertynencji. W ten sposób spór przenosi się na płaszczyznę interpersonalną (Załaźnińska 2013, s. 49).

Z kolei, przerwanie komunikacji oznacza pewnego typu „rozejm” w nierozwiązanym konflikcie. Dystans po-konflikcie odzwierciedla nowy charakter wzajemnych relacji. Sygnalizuje zamknięcie kryzysu. Stałość tego nowego stanu relacji sugeruje, że mamy do czynienia z przywróceniem pewnej homeostazy. Ta izolacja trwa, strony przeciwne budują swoje kręgi społeczne i nie wchodzą sobie w drogę. Nowy podział granic umożliwia realizowanie swoich społeczno-emocjonalnych potrzeb.

Dystans w społeczności skrajnych odmienności i nierespektowania granic przestrzeni osobistej

*1) Reguła zaangażowania (współobecności oraz zaznaczania swojej obecności w sposób zgodny z konwencjami sytuacyjnymi)*

Aby w pełni zrozumieć intencje dystansu unikania interakcji warto jeszcze raz powrócić do tych jego form, kiedy pojawia się on w kontekście zdarzeń pełnych napięć i konfliktów powstających na skutek obecności/współobecności innych. Przestrzeń tworzy ramy dla ich zaistnienia, stąd parę słów analizy warto odnieść do klasy szkolnej jako odrębnego świata społecznego, mającego własne sposoby działania i myślenia (konceptualizacji). Luiza (I gimnazjum) przedstawia bardzo ciekawy opis tej przestrzeni<sup>113</sup>:

*W mojej klasie czuję się bardzo dobrze, mimo, że jest bardzo mała, bo to jest trzy na trzy metry i jest bardzo ciasna, ale wszyscy jesteśmy bardzo blisko siebie. Jesteśmy bardzo zgraną grupą (...) Tak, zgrana paczka, to można o nas powiedzieć.*

---

<sup>113</sup> Luiza zaznacza, że każdy ma osobne jakieś tam swoje zatargi czy swoje grupki, jednak „wspólne interesy” ich scalają. Jej klasa jest mało liczna, w jej skład wchodzi 14 osób (8 dziewcząt i 6 chłopców). Szkoła jednak nie jest mała, jest to bardzo duże publiczne gimnazjum w dużym mieście i jest w nim 7 klas pierwszych. Kiedy wchodzimy w szczegóły, okazuje się, że „podział na grupy: chłopaki i dziewczyny” przejawia się tym, że „nie mamy kontaktu”, bo „oni [chłopacy] mają swój świat”. Dziewczyny tworzą dwie grupy, bo się pokłóciły, zaś „po tym rozłamie” stan relacji określa: „i teraz cały czas nie odzywamy się do siebie z dziewczynami”. Tylko jedna dziewczyna jest neutralna, „jest pośrodku”, jest „tak pomiędzy nami” i „z jednej do drugiej grupki” się przemieszcza (ona koleguje się „trochę z nimi, trochę z nami”). Dwie osoby są na uboczu: jedna dziewczyna (zawsze cicha) i jeden chłopiec (mega cichy) „i z tymi nie gada i z tymi”. Dalszy opis różnicuje bliskość „wgląb”, relacje wewnątrz podgrup i pomiędzy nimi. Luiza opisuje barwnie liczne dystanse „ja-on”: z tym nie mam kontaktu, z tym nie mam o czym rozmawiać, z tą nigdy nie miałam kontaktu w sumie, z tym nie lubię rozmawiać, ale mu pomagam (daję ściągać), z nimi nie rozmawiałam ani razu. Przy czym dystanse formalne są tu zadane. Luiza mówi: w czasie lekcji „na samym przodzie siedzą osoby niegrzeczne, żeby pani miała ich na oku, a na samym końcu siedzą grzeczne dziewczynki”.

Ten świat, w którym przestrzeń tworzy ramy dla różnych typów społecznego zaangażowania/wycofania, jak dla mnie stanowi pewien fenomen trudny do przeniknięcia, choć dla aktorów tego świata całkowicie oczywisty. Luiza (tak jak i inni uczniowie) mówi zdawkowo: „nie gadam” z pewnymi osobami, innych unikam. Gdy dociekamy sensu tych opisów, okazuje się, że **współobecność wiąże się z czterema kategoriami relacji i związanych z nimi dystansów**. Obecność jednych członków klasy szkolnej postrzegana jest jako w pełni akceptowana sfera **braku kontaktu** (poza–interakcjami). Choć w praktyce wspólnie realizowany scenariusz zdarzeń i wzajemna rozpoznawalność sprawiają, że trudno w tej przestrzeni publicznej być społecznie niewidzialnym. Obecność innych członków klasy wywołuje głównie **interakcje niezogniskowane** (wzajemna obserwacja oraz modyfikacja zachowań pod wpływem spojrzeń innych i ich obecności). Tylko z obecnością niektórych członków wiąże się **zaangażowanie (wchodzenie w interakcje zogniskowane)**, co zostało tu wcześniej nazwane współdziałaniem, zaś uczniowie definiują je jako nawiązanie rozmowy, spędzanie czasu, uczestnictwo w kooperacjach czasowych i kręgach towarzyskich. Są też i tacy członkowie społeczności, w kontaktach z którymi uczniowie **płynnie przechodzą pomiędzy trybami interakcji** wyróżnionymi przez Goffmana (2010b).

Zarządzanie dystansem polega właśnie na tym, że można w swobodny sposób nawiązać, zakończyć lub zawiesić interakcję, że w każdej chwili można się wyłączyć lub do niej powrócić. Co jest zgodne z przedstawioną w części teoretycznej koncepcją zarządzania interakcjami poprzez wybór pożądanej intensywności relacji, regulowanie stopnia zaangażowania i dostępności w interakcjach z określonymi innymi (Jędruszczak 2005, s. 214; Leathers 2007, s. 406–407).

Filip Schmidt (2015) przyglądał się życiu codziennemu osób dzielących przestrzeń (w ramach zamieszkiwania), co pozwoliło mu zaobserwować pewne tendencje i wzory codziennego współbycia, dozowania intensywności interakcji (w tym kilka różnych sposobów izolowania się i wycofania się z bezpośredniej bliskości). Istotą omawianych przez niego zjawisk jest rozluźnienie integracji (różnicowanie intensywności przebywania razem), czego przejawem jest separowanie się od zogniskowanej interakcji w przestrzeniach wspólnych przez dzielenie czynności na te wykonywane razem i osobno, a także przełączanie się (wyłączanie i włączanie się) między trybami funkcjonowania: „razem”, „razem ale osobno” i „osobno”. Przy tym, jak autor podkreśla, model spędzania czasu w osobnych światach, tzw. milczącej współobecności, jest często praktykowaną formą interakcyjną<sup>114</sup>.

<sup>114</sup> Bycie razem to pole ścierających się tendencji integracyjnych i dezintegracyjnych, dążeń do zacieśniania relacji i zachowania pewnych sfer wymykających się My (Schmidt 2015). W sytuacji współzamieszkiwania izolacja przestrzenna (tryb osobno) jako pewnego rodzaju okresowe wycofanie z interakcji z innymi jest przyjętym sposobem regulowania intensywności współbycia zgodnie z indywidualnymi potrzebami w zakresie zachowania obszarów autonomii, prywatności. Jest próbą wywalczania sobie azylu, enklawy, sposobem wytyczenia granic między ja i My, ale w taki sposób, aby relacja



Co ważne, proces wykształcania owych „trybów funkcjonowania” i wkomponowania ich w życie codzienne można opisać jako efekt ścierania się w przestrzeniach wspólnych podmiotowych dążeń, spotkania się potrzeb jednostki i wspólnoty, także różnych progów bliskości i dystansu oraz preferencji odnośnie proporcji interakcji zogniskowanych do niezogniskowanych (Schmidt 2015). Akcent położony jest na potrzeby (zgodność dążeń między partnerami lub różny stopień nasilenia podobnych potrzeb), ale też na pracę, jaką muszą oni wykonać w obliczu wewnętrznych sprzeczności (Kaufmann 2004, 2008). Na dłuższą metę niedopasowanie dążeń i nawarstwiająca się napięcia wymagają znalezienia modelu relacji równoważącego potrzeby i dążenia. Przy czym z wypracowanego rozwiązania mają być zadowoleni obaj partnerzy. Schmidt (2015) zwraca uwagę na zastygnięcie, zrutynizowanie form interakcyjnych, świadczące o ustabilizowaniu relacji. Wyrazem owej trwałości wypracowanych ustaleń są wyznaczone miejsca i działania stanowiące przestrzeń separacji od bycia razem w ramach wspólnej przestrzeni (przebywania razem, ale osobno).

Analiza sposobów współbycia w jednej przestrzeni w uczniowskich społecznościach grup formalnych również odkrywa podobne strategie przełączania się między trybem pasywnej i aktywnej koncentracji na wspólnym działaniu. Pożądanym trybem staje się tryb pasywnej uwagi, którego nie wolno mieszać z byciem osobno. Jest on formą „niezogniskowanego współbycia”<sup>115</sup> (Goffman 2010b). Pozwala na współprzebywanie, podejmowanie działań bez szczególnego fizycznego i intensywnego angażowania w nie partnera i w separacji przestrzennej od niego. Pozwala na pogrążenie się w osobnych światach, jednocześnie realizowania podstawowej zasady konstruowania relacji – stałego uwzględniania drugiej osoby (tamże). Pasywna uwaga wraz z elastycznością interakcyjną wystarcza, by poczuć kontakt i okazać trwale zaangażowanie (Schmidt 2015). Tryb pasywnej uwagi daje również dostęp do informacji na temat wydarzeń w życiu członków grupy oraz wspólnego sposobu ich interpretacji (tamże), przy zachowaniu odrębności i zbudowaniu przestrzeni prywatnej (Nalaskowski 2002).

Niewielka przestrzeń i mała liczebnie społeczność sprawia, że trudno unikać interakcji. Jest to przestrzeń publiczna, dostępna dla wszystkich, w której każdy może znaleźć się w różnym miejscu i czasie (Waloszek 2009, s. 103–104). W tej przestrzeni zachodzi swoiste „upublicznienie obecności” (Jacyno, Szulżycka 1999, s. 100–114). Do tego uczniowie widują się regularnie. Wielogodzinny charakter

---

nie uległa zerwaniu. W sytuacji współobecności takim skutecznym sposobem tworzenia enklaw, wykrajania miejsc kontaktu o mniejszej intensywności, jest tryb interakcji „razem, ale osobno”. Pozwala na wycofanie się z goffmanowskich interakcji zogniskowanych z partnerem, całkowicie angażujących uwagę, wymagających intensywnego skupienia się na partnerze (Goffman 2010b).

<sup>115</sup> Goffman rozróżnia dwa typy interakcji: niezogniskowane i zogniskowane. Pierwsze dotyczą sytuacji, w których ludzie nie komunikują się, ale obserwują siebie nawzajem, mają świadomość swojej współobecności i pod tym kątem kontrolują własne zachowania (Goffman 2008b, s. 39–42). W interakcjach zogniskowanych ich uczestnicy podejmują wspólną aktywność i podzielają reguły (wymogi sytuacyjne) (tamże, s. 264).

pobytu w szkole, przemieszczanie się w czasie przerw oraz między salami, także korzystanie z przestrzeni dospolecznych, które zachęcają do interakcji (sklepek szkolny, nielegalna palarnia za budynkiem, małe łazienki), liczne widowiskowe zdarzenia społeczne (performance), które rozgrywają się w dekoracjach szkoły, ale też te w klasie codzienne wspólne doświadczenia – to wszystko sprawia, że pojawia się tu wiele pretekstów do nawiązania dłuższego kontaktu wzrokowego lub nawiązania rozmowy wykraczającej poza „cześć”. Nawet mało towarzyscy (którzy nie trzymają się w grupkach, nie przynależą do żadnego „my”) oraz „ci kłótlivi i chamscy”, jak wynika z opisów uczniów, witają się, wymieniają się z innymi komentarzami i usługami (dają ściągać–biorą), solidarnie współpracują w sytuacjach kryzysowych, starają się zasłyszeć różne informacje. Towarzyscy zaś spędzają niemal wszystkie chwile w grupie. Jedynie wyalienowani postrzegani są jako nie nawiązujący żadnych interakcji (lub nawiązujący je na zewnątrz społeczności) oraz wyłączeni z wymiany informacji.

Aktor społeczny (widz) odczytuje dystanse społeczne ogniskując uwagę na behawioralnym wymiarze konstruowanych przekazów. Mowa ciała widoczna jest bowiem nawet dla mniej wprawnego oka (Knapp, Hall 2000, s. 33). Zewnętrzne znaki (widoczne dla opisujących, ale też postrzegane jako zrytualizowane), jak spojrzenia, gesty, wypowiedzi są odczytywane jako wskaźniki społecznej orientacji i zaangażowania. Dystanse fizyczne mające charakter aktywności przestrzennej są jednym z takich najbardziej wyrazistych zewnętrznych znaków. Są zatem dla uczniów również dobrą podstawą do rozpoznania zaangażowania w interakcje (lub wycofania).

Uczniowie dają nam wiele wskazówek, jak „czytać” relacje społeczne w ich świecie. Pokazują, jak zasady konstruowania dystansu dalece wykraczają poza warstwę słowną. Jednak głównie na podstawie zajmowania określonej odległości przestrzennej w czasie bezpośredniego spotkania i zgromadzeń w przestrzeni publicznej są odczytywane takie właściwości społecznego uczestnictwa, jak: formy zgrupowania członków (grupki), ich liczebność, trwałość składu społecznego grupki, dominujące typy interakcji (długość trwania), charakter jakościowo zróżnicowanych aktywności (towarzyskie, wspólnoty interesów). Zatem na podstawie oznak zewnętrznych, w których dystans jest kategorią zasadniczą, mamy tu informacje o zwyczajach w zakresie lokalizacji i sąsiedztwa (blisko, daleko). Odległości i przemieszczanie się wskazują też na wyraziste nawyki terytorialne jakie przejawiają uczniowie (ulubione ławki, miejsca), na dominujące trasy ruchów przestrzennych, umiejscowienie ośrodków aktywności i obszary o największym nasileniu zachowań o charakterze interakcyjnym (Lis, Fudała 2011, s. 61). Wszyscy znają miejsca stałego przebywania poszczególnych podgrup i w samotności (samotników). Obserwator może zaobserwować, jak członkowie społeczności poruszają się po przestrzeni klasy/szkoły we względnie stałym rytmie. Tworzy wyobrażenie o tym, jaką poszczególne osoby **wypracowują sobie formę uczestnictwa** w relacjach nieformalnych i sytuacjach

publicznych (zgromadzenia<sup>116</sup>). A także w jakich konkretnych punktach zbierają się największe skupiska, a jakie miejsca są preferowane przez mniejsze grupy lub pojedyncze osoby. Wiedzą, kogo zazwyczaj cechuje mniejsza mobilność, kogo większa, kto porusza się w **obrębie**, kto **poza** skupiskami, a kto krąży **pomędzy**. Wiedzą też, którzy uczniowie dodatkowo łączą ławki, a w czasie wyjazdów (wycieczek) łóżka, co odzwierciedla tworzenie zewnętrznych granic mikrostruktur i wycofywanie się do enklaw (przestrzeni prywatnych). Opisują zachowania generujące interakcje bezpośrednie (siedzenie i rozmowy), interakcje pośrednie (siedzenie i obserwacja innych użytkowników przestrzeni) oraz zachowania nie generujące kontaktów społecznych (ruch tranzytowy i siedzenie w samotności).

Większość opisów życia społecznego klasy ukazuje tendencje do rozpięrczenia się z jednoczesną tendencją do integracji (separacji w mniejszych liczebnie kręgach osób bliskich). Czas bycia razem ma też alternatywne formy, gdzie granice międzygrupowe okazują się mniej ścisłe. Zawieszenie dystansów wynikających z przynależności do kręgów przyjacielskich „my” pozwala „wychodzić” z mikrowspólnot ku innym członkom i angażować się w relacje rzeczowe i towarzyskie (utrzymując dystans społeczny: koleżeński). Współdziałanie na forum klasy to bardzo ważny kontekst interakcyjny, gdzie członkowie społeczności spotykają się w ramach zogniskowanej interakcji. Śmiech oraz podejmowanie wspólnych decyzji (wielkość składki, odwołanie klasówki), ale też czasowe „dosiadanie się” i przebywanie razem w trakcie koleżeńskich konwersacji – to przejawy zaangażowania i bycia razem. To wtedy uczniowie intensywnie komentują odbierane przez siebie wrażenia i informacje. Te momenty są kluczowe dla podtrzymywania relacji. Nawet „cichy” członek klasy, nie odzywający się, odróżnia się od tych izolujących się (wyalienowanych) właśnie współbyciem w przestrzeni i minimalnym zakresem pasywnego uczestnictwa w interakcji (przez dzielenie wspólnej uwagi)<sup>117</sup>.

Przekroczenie pewnej ustalonej granicy i zbyt daleko posunięte zachowania w kierunku intensywnej, zogniskowanej formy wzajemnej interakcji w podgrupach, jak i separacji w enklawach (poza My) wywołuje refleksję i kontrreakcję uczestników społecznych interakcji. Obcość jest konsekwencją złamania zasady współobecności (zaangażowania). Współobecności w przestrzeni klasy nie da się bowiem zredukować do jej wymiaru fizycznego. Wiąże się z podejmowaniem starań i wysiłków na rzecz podtrzymywania interakcji oraz z dostępnością wynikającą z podtrzymywania współobecności, gdyż to właśnie „współobecność czyni

---

<sup>116</sup> U Goffmana (2008b, s. 22) miano „zgromadzenia” ma każda bezpośrednia bliskość w przestrzeni publicznej.

<sup>117</sup> Zachowania komunikacyjne związane ze współobecnością mogą mieć charakter mniej lub bardziej „zogniskowanych”. Niezogniskowana współobecność polega na obserwowaniu i gromadzeniu informacji wynikających z tych obserwacji, natomiast zogniskowana – wiąże się podejmowaniem starań i wysiłków na rzecz podtrzymywania interakcji czy współobecności. Odpowiada temu podziałowi typologia trybów funkcjonowania „razem” oraz „razem, ale osobno” przyjęta za Schmidtem (2015).

ludzi wyjątkowo dostępnymi, eksponuje ich wobec siebie nawzajem”<sup>118</sup> (Goffman 2008b, s. 27).

Zwłaszcza praktyki izolowania się traktowane są przez uczniów jako naruszenie tej reguły. Wychodzenie do innych spoza klasy i spędzanie z nimi czasu może być jedną z form czasowego separowania się od intensywnych form bycia razem. Opisy przerwy wskazują, jak członkowie społeczności klasowej poszukują poza przestrzenią klasy kąceków, miejsc potencjalnego przestrzennego odseparowania się, możliwości schowania się. Przerwa staje się momentem bycia osobno, rozproszenia, zredukowania intensywności interakcji, chwilowego wycofywania się ze współobecności. Ma formę tymczasowego „odłączenia” się od członków zespołu klasowego. Bycie osobno dopuszczalne jest okresowo, potem każdy „wraca do naszej klasy”. Inaczej taka izolująca praktyka jest dowodem złamania granic między sferami, odłączenia się od wspólnoty, unieważnienia swojej obecności, wyłączenia się z bycia wspólnie z innymi. Przy pewnym stopniu dystansu może być on uznany za przekroczenie granicy praktyk dozwolonych w zakresie wytyczania granic ja–inni i regulowania intensywności współbycia. Skrajna izolacja na ogół spotyka się z brakiem aprobaty i sankcjami (Skowrońska 2010, 2012; Woroniecka 2014).

Stałe bycie samemu budzi dystans i zarzuty zbyt małego wkładu w budowanie relacji i braku bezpośredniego zaangażowania w działania wspólne. Odseparowanie fizyczne tworzy bowiem wiele problemów dla integracji zespołów, wywołując poczucie rozpadu na enklawy i uruchamia pytania o spójność (Czy on jest jeszcze członkiem naszej klasy? Czy jest lojalny wobec własnej klasy taki wiecznie fizycznie nieobecny, lub obecny ale niezaangażowany, nie inicjujący kontaktów wewnątrz, tylko na zewnątrz, z tymi z nie–naszej klasy? Czy ci zbyt blisko nauczycieli są zdrajcami występując przeciwko My, zamiast solidarnie przeciwstawiać się nauczycielom?).

Brak efektów, gdy następuje próba przywracania proporcji ja i My oraz ograniczania form separowania się członków, budzą irytację, napięcia, złość, konflikt. Jest to kwestia szczególnie wywołująca refleksję, drażliwa dla uczniów, budząca frustrację. Opisów takich problematycznych sposobów separowania się jest w zebranym materiale mnóstwo. Uczniowie jednak nie mają wątpliwości. Dla nich jest to jasne, że doszło do przekroczenia granic bycia razem i do zaburzenia właściwych proporcji interakcji zogniskowanych do niezogniskowanych. Mają poczucie, że relacja zbyt silnie zbliża się do „bycia osobno” i że ten rodzaj dystansu „ja” względem „My–klasa” nie można uzasadnić potrzebą autonomii, ani tej formy separacji

<sup>118</sup> Współobecność oznacza dostępność, która opiera się na wzajemnym rozpoznaniu. Do zruynizowanych działań należy obserwowanie innych, podążanie za nimi wzrokiem, zauważanie ich. W tym sensie obecność ma wpływ na kształt podejmowanych praktyk (Goffman 2008b, s. 27). Nawet gdy fizyczna bliskość jest narzucona (przystanek autobusowy, winda, kolejka przy kasie), obowiązuje nawiązanie kontaktu społecznego opartego na społecznej umowie dyskretnej współobecności, tzw. uprzejmej nieuwagi (tamże, s. 93–96).

usankcjonować. Dystans takiego członka względem „My” uniemożliwia podtrzymanie spójności wspólnego świata.

Współobecność wymaga wykazywania właściwego zaangażowania, ale niekoniecznie werbalnej interakcji twarzą w twarz (Goffman 2008b, s. 73–74). Możliwa jest przecież separacja przy fizycznej współobecności. Może mieć ona charakter (chwilowego) wyłączenia się nie z miejsca, ale z pewnego rodzaju relacji międzyludzkiej czy działania (Skowrońska 2010, 2012). Tryb „razem, ale osobno” (separacja od intensywnego kontaktu) oznacza współbycie niezogniskowane, podejmowanie działań, które dokonywane są bez zaangażowania w nie innych. Nie trzeba innym dotrzymywać towarzystwa, można „po prostu być”, przebywać obok siebie bez konieczności koncentrowania na sobie bezpośredniej uwagi (Skowrońska, Schmidt 2010, s. 93). W ten sposób tworzy się przestrzeń współobecności, w której partnerzy odrębnie wykonują działania, ale **w każdej chwili istnieje potencjalna możliwość przejścia do interakcji zogniskowanej** (Schmidt 2015, s. 257–360).

Warto zaznaczyć, że właściwe zaangażowanie ma swoje dwa aspekty: współobecność oraz stosowanie reguły przejawiania obecności w sposób właściwy, czyli zaznaczania swojej obecności zgodnie z konwencjami sytuacyjnymi<sup>119</sup> (Goffman 2008b, s. 25, 264). Brak współobecności (nie wchodzenie nawet w interakcje pasywne) prowadzi do samowykluczenia, a naruszanie istniejących reguł uczestnictwa (praktykowanie zachowań, które są zakazane w danej przestrzeni) do wykluczenia (całkowitego lub warunkowego).

W analizowanych wypowiedziach regularnie powracały treści i odniesienia związane z ciągłymi i uporczywymi naruszeniami porządku, zachowaniami niepożądanymi, dezorganizującymi i naruszającymi przebieg spotkań (zgromadzeń). Wielka ulga po odejściu pewnych osób z klasy jest szczególnym dowodem na to, że działania pewnych członków postrzegane są jako zagrażające, gdyż łamią widoczne zakazy i nakazy określające oczekiwane oraz pożądane sposoby uczestnictwa społecznego w danej przestrzeni. Ich obecność podlega zatem zakwestionowaniu; postrzegana jest jako uciążliwa konieczność, która nie powinna wystąpić.

Także opisy niepożądanych zachowań zawierają wiele konstruktów na temat przejawianych praktyk społecznych. Mamy tu wiele charakterystyk zawierających przekonania na temat tego, jacy są ci koledzy, którzy nie umieją wejść w interakcje społeczne (zgromadzenie/spotkanie), dostosować się do konwencji sytuacyjnych i w oczekiwany sposób uczestniczyć w sytuacjach społecznych w przestrzeni klasy. Mamy tu pewien nadmiar dostępności: przyciągają uwagę innych, wręcz

---

<sup>119</sup> Przestrzenie publiczne wymagają od swoich uczestników dostosowania się do „ogólnych zasad współżycia społecznego” (Jałowicki, Szczepański 2006, s. 423). Zatem współobecność w przestrzeni publicznej obliguje do odpowiedniego zaangażowania w daną sytuację przez przestrzeganie określonych zasad (Goffman 2008b, s. 73–74). Działanie „podlega ścisłym regulacjom normatywnym, tworzącym swego rodzaju kodeks komunikacyjny” (tamże, s. 25–28). „Konwenanse (konwencje) sytuacyjne” służą podtrzymywaniu porządku interakcyjnego.

nadmiernie absorbują, wymuszają zaangażowanie i wprowadzają nierównowagę w zakresie proporcji interakcji zogniskowanych do niezogniskowanych.

Współobecność w konceptualizacjach uczniów zakłada podejmowanie starań i wysiłków na rzecz podtrzymywania interakcji czy właściwe manifestowanie współobecności bez dezorganizowania przewidywalności. Jak wynika z analizy, dla badanych wiąże się to z posiadaniem zasobów społecznych koniecznych do funkcjonowania w przestrzeni zgodnie z siatką konwencji sytuacyjnych, bez naruszania obowiązujących w jej ramach reguł. Dysponowanie nimi zapewnia wstęp do owych przestrzeni i uczestnictwo gwarantujące bezpieczeństwo innym współobecny.

### *2) Reguła separowania się od nadmiaru bodźców związanych ze współobecnością*

Klasa szkolna jako fizyczna, materialna przestrzeń stanowi w pewnym sensie miejsce własne, ale dzielone w całości z innymi członkami zespołu klasowego. Niektóre miejsca są „ulubione” (preferowane), ale nigdy nie są miejscem swoim. Nie jest to przestrzeń podlegająca tylko naszemu sprawstwu (Sztejnberg, Jasiński 2007, s. 6). Jest ogólnodostępna dla wszystkich. Nigdy nie jest się samemu, zawsze są jacyś inni. Nie ma tu obszarów pozostających w strefie autonomii, ani miejsc azylu, wytchnienia od współobecności, chwilowego odosobnienia, które umożliwiają krótkotrwałe w pełni zadowolające schowanie się przed innymi (Nalaskowki 2002).

W obecności innych kryją się potencjalne źródła komfortu i dyskomfortu. Dla jednych obecność ta będzie źródłem satysfakcjonującego poczucia, że jest się „wśród swoich”, że otaczają nas bliscy, czasem dominuje chęć oddzielenia się od innych, „odcięcia się” (Skowrońska 2010). Stłoczenie zwiększa podatność na konflikt, jest to realny problem, z którym trzeba się zmierzyć (Jacko 2012b; Stejnberg, Jasiński 2007, s. 125–128). Fizycznej współobecności towarzyszy również naruszenie sensorycznych barier (zapachy, dźwięki, dotyk)<sup>120</sup>. Uciążliwość współbycia z innymi

<sup>120</sup> Źródłem napięcia może być przeciążenie sensoryczne spowodowane hałasem, zapachami, stłoczeniem, przymusem kontaktów (Czyński 2008, s. 155; Bańka 2002; Bell i in. 2004; Woynarowska, Komosińska, Małkowska-Szcutnik 2011; Bednarek 2017). Bliskość i ciasnota sprawia, że pożądane staje się oddalenie i rozproszenie (Czyński 2008, s. 158). Mechanizm zmęczenia pełni tutaj rolę regulującą aktywność jednostki, ochronną (tamże; por. Kubacka 2016, s. 168). Skłania do wyizolowania się na stałe lub tymczasowo z niesprzyjających warunków w celu regeneracji oraz do wprowadzania zmian w otoczeniu, a także ochrony dobrego samopoczucia (Urbańska 2010, s. 48).

Zarówno obecność, jak i nieobecność innych w najbliższym otoczeniu może sprawić, że dane miejsca postrzegane będą jako przestrzenie ucieczkowe i opresyjne, mające charakter pułapki (Czyński 2008, s. 158). Warto wskazać, że szczególnie dotkliwy jest brak odpowiednich proporcji między przestrzenią prywatną i publiczną. Istotna jest również sama struktura dystansów i granic. Brak dystansów przestrzennych może być przyczyną zbyt intensywnych i niepożądanych kontaktów społecznych (tamże, s. 156). Wzmacnianie kontroli polega najczęściej na powiększaniu przestrzeni prywatnych i wzmacnianiu funkcji izolacyjnych (tamże, s. 160). Izolacja daje poczucie bezpieczeństwa, ale ogranicza obszar aktywności przestrzennej i społecznej. Otwartość za to nie daje poczucia kontroli nad charakterem interakcji społecznych (tamże, s. 157–158). Obserwowany przez badanych uczniów rozpad społeczności na enklawy o ograniczonej dostępności odzwierciedlać może dążenie do ograniczenia dostępności przestrzeni oraz zredukowania częstotliwości niepożądanych kontaktów społecznych.

zwiększa się też w grupach, w których sytuacje konfliktowe stanowią codzienne tło interakcji, gdzie członkowie mają przeciwne interesy i toczy się walka o granice w przestrzeni współbycia (Leathers 2007).

Przy **ograniczeniu miejsc wycofania z interakcji intensywne współdziałanie** przestrzeni może okazać się **przytłaczające** (Schmidt 2016). Schmidt (2016) opisuje zmęczenie, ale też poczucie przytłoczenia będące skutkiem intensywności interakcji i ciągłości przebywania razem, utraty prywatności, braku możliwości „ucieczki”, wycofania się. Zwraca uwagę na **wysiłek i koszty emocjonalne** konfrontacji z szeregiem codziennych sytuacji. Warto zaznaczyć, że autor analizuje zmęczenie, które powstaje na skutek ciągłej pracy nad ułożeniem codzienności, nad „stworzeniem płynnie działającego mechanizmu życia razem” (tamże, s. 150). Są to zatem koszty życia codziennego, które generuje bodźce i impulsy, które muszą wspólnoty współprzebywania przepracować (przetworzyć), co wymaga wysiłku (fizycznego, umysłowego i emocjonalnego)<sup>121</sup>. Wymagają nakładu pracy, ale też męczy poczucie zakłócenia ciągłości działania, uporządkowania świata, poczucia kontroli. Określenie „zmęczenie refleksyjnością” dobrze oddaje ten problem, gdyż akcentuje to, iż te momenty przeciążenia nie tyle istnieją po stronie codzienności czy związane są z odmiennością partnerów, która może generować sytuacje problemowe, co męczące są zmagania z codziennością natury poznawczej, związane ze wzmożoną refleksyjnością<sup>122</sup> (tamże, s. 154).

Zmęczenie prowadzi do poszukiwania takich rozwiązań, które pozwalają redukować różnice, niejednoznaczności i refleksyjność lub przekształcać je w schematy działań niepowodujących zmęczenia i irytacji (tamże, s. 155–156). Separacja, ograniczanie intensywności kontaktów jest ważnym regulatorem, narzędziem układania relacji z drugą osobą (tamże). Wycofanie się ze wspólnej przestrzeni nie jest jedynie formą „ucieczki”. Pozwala wyrównać proporcje intensywności codziennej współobecności, ale też schłodzić emocje. Jak sytuacje budzą silne emocje, często oddalamy się. Odseparowujemy się, izolujemy od bodźców, które nas irytują.

---

<sup>121</sup> Warto zaznaczyć, że w przypadku pary miłosnej mamy kontekst kontaktów jeden–na–jeden i wyjątkowo wysoką motywację do podjęcia takiego wysiłku pracy nad codziennością. Namacalnym przejawem realizacji dążenia ku integracji z drugą osobą jest sama decyzja o zamieszkaniu. Jest to w stosunku do różnicowania grup formalnych inna sytuacja wyjściowa do rozwiązania konfliktu i jego zażegnania.

<sup>122</sup> Męczące i irytujące są także konfrontacje z niecodziennymi sytuacjami wywołującymi dysonans i wrażliwości, wymagającymi poszukiwania rozwiązań. W sytuacjach sprzecznych działań partnerów codzienność wymaga ciągłego uruchamiania refleksyjności i komunikacji oraz nieustannego dopasowywania do siebie zachowań (Schmidt 2016, s. 155). Autor zaznacza też, że sednem problemu nie są konflikty i różnice między dyspozycjami do działania aktorów społecznych, tylko czynności nie przebiegające płynnie, nie umieszczone w powtarzalnym rytmie, napotykające trudności (tamże, s. 154). Innymi słowy – niemożność wykształcenia się zasad wspólnego funkcjonowania. Jeśli sposób wykonywania czynności nie zostaje wpasowany w sposób partnera (i satysfakcjonujący dla obu stron), to rodzi to napięcia i daje poczucie „niewygody”. Konieczne są wtedy negocjacje, modyfikacje i poprawki (tamże).

W wielu relacjach społecznych realizowana jest instrukcja: odejdz, oddychaj, pomyśl, wróć i porozmawiaj. Jeśli do tego okazuje się, że te sposoby sprawdzają się w codziennych praktykach, mogą stać się elementem przyjętego przez jednostkę schematu działania, zrutyinizowanymi sposobami reagowania na przeciążenia. A przy tym stają się sposobami odzyskiwania poczucia ciągłości działania, oczywistości i kontroli<sup>123</sup> (tamże).

Warto ten wątek mocno uwypuklić, że przestrzenie społeczne niejako wytwarzają zmęczenie. Wymagają bowiem przechodzenia od sytuacji prywatnych do publicznych (Goffman 2000, s. 243). Z różnorodnością i intensywnością kontaktów wiążą się najróżniejsze obciążenia percepcyjne, emocjonalne i fizyczne. Nierówność wkładów w relacje (wysiłku, waluty uczuciowej) też prowadzi do utraty energii (Hochschild 2009, s. 15–20). Do zmęczenia prowadzą również kulturowe wymagania określające wzory funkcjonowania (np. przymus integracji społecznej, czy radzenia sobie z emocjami) (Kubacka 2016, s. 171). Zmęczenie może być wywołane współczuciem (rozumieniem, daniem wsparcia), obcowaniem z emocjami innych czy narracjami intymnymi (wysłuchiowaniem opowieści o doznaniach lub samym obserwowaniem takich rozmów), a także samym uczestniczeniem w interakcjach, które widziane są jako pozbawione znaczenia i nudne (tamże, s. 175–178). Zmęczenie ujawnia skuteczność jednostki w redukowaniu złożoności i nadmiaru bodźców (wytyczenie własnych granic otwartości na bodźce, harmonizowanie bodźców o wysokim/niskim natężeniu, pozytywnym/negatywnym zabarwieniu, integracja jak i utrzymywanie równowagi w zakresie bycia razem i osobno) (tamże, s. 173). Ujawnia także obszary graniczne przestrzeni społecznych znajdujące się między sferą kontaktów prywatnych i publicznych (Mroczkowska, Kubacka 2019). Sfery te przenikają się wzajemnie, stąd trudne jest ich rozgraniczenie i wydzielenie. Swobodne przełączanie się na tryby kontaktów (osobistych, towarzyskich, zadaniowych, związanych z wypoczynkiem) w zależności od ram interakcyjnych i okazji, przy „permanentnej dostępności” i braku fizycznej granicy wychodzenia z jednej roli i wchodzenia w inne, to duży wysiłek poznawczy i emocjonalny (tamże, s. 142). Funkcjonowanie w odmiennych porządkach interakcyjnych (wymagających innych „przedstawię”) wymaga nieustannej pracy psychologicznej (jednoznacznego określania w jakim porządku interakcyjnym się funkcjonuje oraz jakie myśli, emocje oraz zachowania są dla niego właściwe)<sup>124</sup> (tamże, s. 146).

<sup>123</sup> To naturalne, że każdy z nas usiłuje odnaleźć jakiś stabilny sposób radzenia sobie z frustracją wywołaną poczuciem przesyty i zmęczenia współobecnością. Stworzenie trwałych funkcjonalnych schematów (jasnych ścieżek postępowania) pozwala odciążyć umysł od dysonansów poznawczych i konieczności refleksji (Kaufmann 2010). Oswojoną, bezpieczną codzienność chroni bowiem rytualizacja, która opiera się na takich powtarzalnych schematach działania (Giddens 2003, s. 23, 39–41, 66).

<sup>124</sup> Zmęczenie w tym ujęciu odnosi się do pracy wokół granic funkcjonowania w przestrzeniach prywatnych i publicznych (ich wytwarzania, podtrzymywania, negocjowania czy przekraczania) (Mroczkowska, Kubacka 2019). Wykonywanie ról przynależących do różnych porządków interakcyjnych w jednej przestrzeni i często w jednym czasie wymaga podejmowania działań zorientowanych



Przykładów radzenia sobie ze współobecnością innych, sposobów uczestniczenia w interakcjach, balansowania między wymogami kontaktu prywatnego i publicznego, dystansowania się od inwazyjnych partnerów było tu bardzo wiele przedstawionych w tej pracy. Ten przykład klasy Luízy również został przywołany, gdyż pokazuje, że te metaforyczne „trzy na trzy metry” powierzchni sali są przestrzeniami zawierającą całe bogactwo interakcji, jakie wiążą się z przedstawionym przez nią podziałem w społeczności. Muszą pomieścić i antagonizmy, i dążenia do integracji, i nie odzywianie się do siebie, czy dzielenie się swoimi sekretami<sup>125</sup>. Jak mówi Julia (II liceum): „Nasza klasa to przekrój społeczeństwa. Spotkasz tu każdy rodzaj człowieka”. Uczniowie bardzo często podkreślają zagęszczenie sieci interakcji w ciasnym kręgu osób stanowiących mozaikę typów ludzkich, „wielobarwną mozaikę” (Idzikowski 2018).

Społeczność w „opowieściach o naszej klasie” niewątpliwie jest tygłem różnic. Przy tym codzienność dzieje się „tu i teraz”, z tymi osobami, które są „tu”. Dzieje się tu mnóstwo ważnych społecznych procesów, które uczniowie muszą rozwiązać sami. Różnice są tym zjawiskiem, które szczególnie wymaga wypracowania schematów wspólnego życia i wzajemnego funkcjonowania. Różnorodność niesie dyskomfort i uwiera, gdyż jest terenem procesów ścierania się uczestników. Inność jest zawsze traktowana jako interpersonalna (on–inny ode mnie), postrzegana jako wspólna (większość widzi inność tak jak ja; ja tak jak większość radzę sobie z innością) oraz publiczna (dystans widzą wszyscy, o dystansie wiedzą wszyscy). Tej inności w klasie jako przestrzeni życia codziennego z perspektywy interpersonalnych relacji ja–on jest bardzo dużo, innych (ode mnie) w społeczności klasy szkolnej jest bardzo wielu<sup>126</sup>.

Materiał empiryczny zawiera szeroko zakrojone opisy charakterologiczne członków społeczności klasy szkolnej. Stanowią one swoiste portrety psychologiczne. Wskazują one, że uczniowie próbują naświetlić najbardziej wyraźne różnice, co świadczy o tym, że obecność innych wywołuje liczne dysonanse poznawcze i podlega ciągłej refleksji. Badani przy tym podkreślają nagromadzenie w jednym miejscu

---

na radzenie sobie z problemem niejednoznaczności podziału na sferę prywatną i publiczną (tamże, s. 141). Taki codzienny proces regulacji granic przejawia się w dążeniach do uszczelniania granic (zagęszczenia aktywności w jednej sferze) lub elastyczności polegającej na swobodnym dynamicznym przełączaniu się między rolami (wyłączeniu się z jednej sfery, by wejść w drugą). Wskaźnikiem efektywności w zarządzaniu granicą jest samopoczucie i odczuwany komfort (tamże, s. 147–148).

<sup>125</sup> I to, jak mówi Luíza, że jedni „się kumplują”, inni „psocą, nabroją”, inni „dokuczają” lub „w żaden sposób nie integrują się”, a także to, że ktoś „ma zatargi z Jankiem i bardzo się nie lubią”. Jedna osoba jest „śmieszna, przebojowa, można się z nią pośmiać”, inna cicha; ktoś jest strasznym nieukiem i zawsze trzeba mu pomagać, a inni są „mało ogarnięci i kumaci, ale sympatyczni”; ktoś „jest dogryźliwy”, a inny „mieszka koło mojej babci”.

<sup>126</sup> Uczniowie w warstwie oceniającej wskazują inność przez krytykę cech i zachowań, np. ich zdaniem członkowie klasy za bardzo/za mało.... dbają o wygląd, są powściągliwi w zakresie publicznego okazywania uczuć, eksponują informacje na swój temat itd. (uczniowie stosują tu niezliczoną ilość indywidualnych kryteriów różnicowania, oceniania i porównywania).

wielu różnic. Na tych metaforycznych „9 metrach” spotykają się osoby nie tylko o różnych cechach dyspozycyjnych, ale też preferowanych (realizowanych) stylach zaangażowania, z różnymi potrzebami w zakresie bliskości, stałości relacji, ciepła i serdeczności, czy poufałości, z innymi oczekiwaniami i nastawieniem w zakresie nawiązania bądź pogłębienia relacji, a także o różnej motywacji do wysiłków i wyrzeczeń podejmowanych na rzecz relacji, o różnych umiejętnościach i potrzebach dbania o relację, o różnych światopoglądach, wzorach myślenia, funkcjonowania w sytuacji niezgodności.

Obcość z perspektywy uczniów w jakiś sposób wiąże się z różnicami/podobieństwami. Wszystkie przykłady dystansu skrajnego i unikania interakcji odnoszą się do różnic postrzeganych również jako skrajne. Wydaje się jednak, że to nie inność leży u podłoża procesów dystansowania. Odmienność nie wywołuje (nie determinuje) w prosty sposób odrzucenia. Jest przecież w opisach tej społeczności wielu „innych” (skrajnie odmiennych) wartościowanych pozytywnie (lubianych, sympatycznych, czasem irytujących, ale ostatecznie uznanych za „swoich”). Zwłaszcza w narracjach o szkolnych przyjaźniach, co powinno być przedmiotem odrębnego studium, wiele tu opowieści o zderzeniu ze sobą różnych światów, kontrastowo odmiennych. Zatem z perspektywy uczniów w procesie budowania kontaktów międzyludzkich, ale również ich podtrzymywania, nie jest kluczową sprawą posiadanie określonej liczby cech wspólnych (dopasowanie), ale udane funkcjonowanie świadczące o tym, że udało im się stworzyć spójną całość. Jego wskaźnikiem jest zatem to, o czym pisze Schmidt (2016, s. 155–156), że **nie wymaga uruchamiania wzmożonej refleksyjności, nie powoduje zmęczenia i irytacji**. Męczące nie są różnice, ale redukovanie wieloznaczności oraz poszukiwanie rozwiązań i godzenie ze sobą różnych aktywnych się w trakcie codziennych interakcji problemów (tamże).

Nie zapominajmy, że „opowieści o naszej klasie” odnoszą się do różnych szczegółów codziennego życia razem i różnych kontekstów, w jakich się ono rozgrywa. Będąc wyrazem dążenia do uzyskania rzetelnego wielopoziomowego obrazu codzienności ukazują procesy społeczne jako w swej istocie pełne sprzeczności. Większość sytuacji społecznych bowiem nie posiada standardów zachowań ani algorytmu gwarantującego sukces interakcji mającej na celu nawiązanie (utrzymanie) relacji, czy zmniejszającego ryzyko niepowodzenia w tym zakresie. Wyjaśnianie zjawiska dystansu za pomocą takich czynników, jak różnice (odmienności), czy kompetencje społeczne (nieśmiałość–towarzyskość) na tym etapie analiz wydaje się zbyt prostym uproszczeniem. Niewątpliwie badania obejmujące sposoby tworzenia i funkcjonowania relacji społecznych muszą uwzględniać różnice międzykulturowe jako ważny aspekt tych procesów. Bowiem podobieństwo cech osobowości, jak i preferowanego stylu życia wpływa na funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych (styl zaangażowania). Opisy uczniów tu zgromadzone kierują jednak uwagę na sferę afektywną interakcji. Odmienność ma dla uczniów charakter praktyczny,

przekłada się na **codzienne napięcia, tarcia (konflikty) w konfrontacji z innymi (z ich odrębnymi nawykami i reakcjami na dany problem)**. Niektórzy inni, ci budzący dystans, są dla uczniów po prostu **uciążliwi, irytujący**. Innymi słowy współobecność „innych” jest źródłem wielorakich obciążeń percepcyjnych i emocjonalnych, stawia wymagania przekraczające ich możliwości zaradcze. Dotychczasowe mechanizmy znajdowania rozwiązań przestają pasować, okazują się nieadekwatne. Zatem wkładają oni w interakcje z nimi większy wysiłek i bez względu na to, czy poradzą sobie i tak ponoszą określone koszty. Próby adaptacji wiążą się z mobilizowaniem osobistych zasobów oraz z tolerowaniem negatywnych emocji.

Inność pewnych członków klasy jest z ich perspektywy przeszkodą dla trwałości i satysfakcji z relacji w takim znaczeniu odczuwania codzienności jako wygodnej, przewidywalnej, jednoznacznej, sensownej i bezproblemowej. Męcząca jest inność, która przyczynia się do ciągłej refleksyjności i wysiłku usuwania wątpliwości, eliminowania dysonansów, uzasadniania swojego działania jako słusznego i sensownego (Schmidt 2016). Drażni godzenie różnych sposobów działania w interakcjach społecznych, różnych sprzecznych wzorów (wyobrażeń, oczekiwań), niemożność ich zrutyinizowania. Irytacja bardzo wyraźnie jest artykułowana w analizowanych w tej pracy wypowiedziach o dystansie.

Jest też taki rodzaj **inności, która jest opresyjna, wiąże się z przymusem, zdominowaniem, nadużyciami, inwazją**. Próby domagania się respektowania granic okazują się tu nieskuteczne. Krytyka, opryskliwość, obrażanie innych zakłóca spokój, narusza poczucie bezpieczeństwa a nawet wpływa na zdrowie psychiczne. Inwazyjność ma również niebagatelne znaczenie dla klimatu, w jakim przebiegają codzienne interakcje, na co wskazują liczne zaprezentowane w pracy skargi ze strony uczniów. Są w tej społeczności też i tacy członkowie, którzy podejmują nie tylko działania przeszkadzające innym w zaspokajaniu ich potrzeb, ale też czynności zabronione, niedopuszczalne, rażąco naruszające zasady współżycia. Prowadzi to do kumulowania różnych trudnych emocji – rozczarowania, złości, poczucia krzywdy, bezsilności. O takim permanentnie odczuwanym napięciu i irytacji świadczą skargi na niektórych członków klasy. Wskazują one, jak głęboko inwazje wniknęły w ich codzienność i nie poddają się próbom regulowania:

*drażni mnie dziecinne zachowanie moich kolegów. Zaczepiają inne osoby uważając, że to jest śmieszne. Robią żarty, które nikogo nie bawią [Weronika, III klasa gimnazjum, mała miejscowość].*

Dzieląc się przestrzenią z innymi trudno tu również o zarządzanie informacjami prywatnymi, pełną kontrolę nad tym co zostaje upublicznione, jakie treści pozostają znane/ujawnione w społeczności. Czasem ten brak kontroli jest bardzo bolesny (obgadywanie, zdrada powierzonych tajemnic). Publiczny charakter przestrzeni sprawia, że samo współprzebywanie wystarczy do uzyskania wielu informacji o prywatności innych. Uczniowie muszą wykonać ogromną pracę umysłową i emocjonalną, aby zrzucić napięcia, uporządkować dochodzące informacje,

ustalić najróżniejsze granice. Współobecność wymaga intensywnych wysiłków adaptacyjnych.

Wydaje się, że uczniowie mówią o zmęczeniu w odniesieniu do swoich relacji jedynie z niektórymi członkami klasy, a także do ich różnorodności oraz intensywności. Wśród „swoich” nie napotykać tylu problemów, rozbieżności w zakresie sposobu rozwiązywania konfliktów, tylu rozbieżnych reakcji na dany problem, sposobów interpretacji, tylu sprzecznych dążeń i wzorów działania dotyczących różnych dziedzin życia. Refleksje (charakterystyki) zawierają mniej ambiwalencji (Schmidt 2015). Nie dziwi ich tak bardzo sposób patrzenia na świat i reagowania, jak w przypadku osób z dalszych kręgów dystansu (tych budzących umiarkowany i skrajny dystans). Wspólnoty „my” mają swoje wypracowane sposoby na łagodzenie konfliktów, redukowanie napięć. Ich członkowie są zmotywowani do podtrzymania relacji i znajdowania kompromisów, nawet przy niezgodności ocen lub kierunków i sposobów działania. Harmonizowanie i reperacje wewnątrz kręgu przyjacielsko-towarzyskiego obejmują m.in. takie działania służące ociepleniu kontaktów i łagodzeniu napięć, jak np.: unikanie degradacji partnera, swoista autocenzura, dbałość o aspekt emocjonalny relacji, dzielenie się wątpliwościami (zaufanie), minimalizowanie opozycji, stosunkowo łagodne oceny, ignorowanie różnic (bagatelizowanie, pomijanie, nie dostrzeganie, obracanie w żart), wzmacnianie pozytywnego zabarwienia treści przekazu, ostrożne prowadzenie negocjacji, podejmowanie kroków korzystnych dla obu stron, a brak akceptacji obejmuje nie całą strategię partnera, tylko konkretny krok. Uczniowie zatem akcentują wkładany wysiłek oraz utrwalenie pewnych wypracowywanych pragmatycznych sposobów postępowania gwarantujących zgodność i redukowanie napięć (dających im poczucie efektywności w godzeniu ze sobą różnic). Ich świat jest stabilny, prosty i uporządkowany, a odczuwane emocje nie wskazują na poczucie przesyty i zmęczenia współobecnością.

*(Czy kiedykolwiek pojawiały się między wami jakieś sprzeczki, nieporozumienia?) Nie, raczej potrafimy znajdować we wszystkim kompromis i nigdy nie było między nami kwasów [Ania, III klasa gimnazjum].*

Narracje o kontaktach z członkami klasy spoza wspólnoty „my” zawierają refleksje ujawniające napięcia, jakie definiują te relacje. U ich podłoża leży, jak się wydaje, brak jasnych wytycznych (recept, instrukcji obsługi), jak obchodzić się z innością – tą wywołującą ambiwalencje, poczucie nieskuteczności podczas negocjowania i ustalania granic, stawiającą opór działaniom innych. Bycie razem odczuwane jest jako ciężar, źródło nieprzyjemnych tarć i konfliktów. Przełączanie się w tryb separacji, mniej lub bardziej tymczasowe wycofanie z intensywnych kontaktów, jest jednym ze schematów działania, który daje chwilę oddechu od emocji, pozwala rozluźnić atmosferę i racjonalniej reagować na bieżące zdarzenia.

Dotarcie do codziennych praktyk, w kontekście doświadczeń trudnych, pozwala zobaczyć jakie działania bywają uruchomiane, podtrzymywane oraz realizowane, a także które pozwalają na stabilizację i odzyskiwanie bezpieczeństwa. Dystans

w konceptualizacjach uczniowskich postrzegany jest jako środek, który może nie zawsze rozwiązuje problemy, jakie trzeba pokonać budując relacje w zespole, ale za to dobrze ujawnia, co uniemożliwia nawiązanie relacji lub jakie zachowania innych stanowią przekroczenie granic, które są definiowane przez zasady współżycia społecznego. Dystans demonstruje nieakceptację dla sposobu działania partnera. Wybuchy nawarstwiających się frustracji, kłótnie, krytyczne komentarze zwrotne, które nie prowadzą do modyfikacji konfliktowych postaw i ustalenia satysfakcjonujących granic, ani też nie redukują napięcia – w ocenie uczniów są bezskuteczne i wcale nie stanowią dobrej alternatywy dla dystansu unikania interakcji. W toku niezliczonych rozmów i kontaktów uczniowie konstruują swoją wiedzę o funkcjonalnych schematach działania, wzmacniają ich oczywistość. Dystans w tym znaczeniu nie jest aktem podporządkowania ani uległości. Różnicowanie intensywności kontaktów jest jednym z możliwych scenariuszy postępowania wynikających z dążenia do ustalenia granic, a także może wyplýwać z pewnego przesytu, nadmiaru zadrażnień, irytacji, nieprzewidywalności i ponoszonych kosztów konfrontowania się (nieudanych negocjacji). Życie w społeczności skrajnych odmienności i niespektowania granic przestrzeni osobistej jest ważnym kontekstem działania jednostki (aktora) podejmującego działania o charakterze dystansowania. Modyfikuje on i dostosowuje sposoby działania do posiadanych umiejętności i zastanych warunków. To próba konstruowania działania na podstawie osobistej interpretacji swojego położenia. Podmiot dąży do osiągnięcia równowagi i przywrócenia utraconego poczucia bezpieczeństwa (ochrony granic) doświadczając nieefektywności radzenia sobie mimo podejmowania wysiłku.

#### 3) *Reguła zaufania (kooperacji)*

Bycie razem nie jest formą statyczną, nieustannie się tworzy w trakcie interakcji, zmienia się (Bieńko 2008, s. 74). Nie jest też odgrywaniem wzorów czy schematów, lecz jest procesem. W ramach interakcji partnerzy wzajemnie dostosowują swoje zachowania, na bazie tego jak rozpoznają i interpretują zachowanie partnera (Goffman 2000, s. 253). Bycie razem to rodzaj przymierza, ale to komunikacja między partnerami decyduje o tym, w jaki sposób rozegrają swoje bycie razem (Bieńko 2008, s. 74). Proces tworzenia dystansu dotyczy zatem **praktyki komunikacyjnej** zachodzącej między uczestnikami życia w społeczności. Zwrócenie uwagi na **wymianę** oraz **role nadawczo-odbiorcze** pozwala dostrzec znaczenie zdarzeń komunikacyjnych jako **sytuacji skonfrontowania (ujawnienia) intencji stron**. Istotny jest tu odbiór przez innych zachowania, które miało realizować założoną przez aktora ścieżkę działania.

Uczniowie zwracają uwagę, że dystans odzwierciedla akceptację, jest jej oznaką zewnętrzną. Jednak tę akceptację rozumieją inaczej niż jako „rozumienie innego” (wiedza o nim). Akceptacja jest tylko skutkiem procesów rozgrywających się między uczestnikami, tego co dzieje się wewnątrz interakcji. Dla nich, po pierwsze, akceptacja aktualizuje się w działaniu, jako zaangażowanie (uczestnictwo w interakcjach

zogniskowanych) (Goffman 2010b), a po drugie, zaangażowanie w spotkanie musi być wzajemne (uczniowie mówią: bo „[on też] ma się starać; od dwóch stron musi wyjść taka potrzeba kontaktu”). Spotkanie wymaga bowiem wykazania sobą zainteresowania w znaczeniu komunikacyjnym (uważności na odpowiedź interlokutora i modyfikowania własnego zachowania pod jej wpływem) (Goffman 2010b).

Próba odpowiedzi na nasuwające się pytanie o mechanizm procesu dystansowania się prowadzi do refleksji, że istotne są tu dwa elementy: **skuteczne zakomunikowanie chęci kooperacji**, tak by możliwa była do odczytania pozytywna intencja partnera (nastawienie na nawiązanie bądź pogłębienie relacji) oraz związana z nią **trafność doboru zachowań do sytuacji interakcyjnych**, powszechnie określana jako umiejętność współpracy. Te dwa elementy umożliwiają skuteczne zachowania w sytuacjach interakcji, pomimo różnych interesów, systemów wartości czy kultur, które strony interakcji reprezentują (Woźniak 2006, s. 106–107).

Przyjrzyjmy się, jak uczniowie ujawniają ich najbardziej wyraźny problem w interakcji z innym–obcym. Zaznaczmy, że przykłady zawarte w opowieściach uczniów odnoszą się do praktycznych problemów z ich życia i zawierają refleksje nad poszczególnymi elementami zwykłych codziennych sytuacji. Dla uczniów te sytuacje mają prostą strukturę; nie ma tu miejsca na nieostrość znaczeniową w ich interpretacji. Badani formułując ocenę „prawdziwych” intencji partnera interakcji odczytują założenia i cele podejmowanych przez niego działań. Jednocześnie oceniają ich adekwatność odnosząc działania do wzorca poprawnej interakcji (tamże, s. 108). Dlatego nie jest potrzebne uczniom rozłożenie interakcji na elementarne kroki, na pojedyncze sygnały. Oni odnoszą działania do faktycznych efektów, jakie spowodowały poszczególne kroki dla całości interakcji. Przesłanką do formułowania konkluzji jest zatem zbiór czy układ sygnałów, które wyrażają tę samą lub analogiczną treść czy emocję. Priorytetowe w tym wypadku jest ustalenie zamiaru komunikacyjnego partnera interakcji (chęć bycia w relacji). Ten swoisty cel globalny stanowi ramę komunikacyjnej całości. Sam przekaz stanowi jedynie swoistą „kolekcję” znaków (w tym dystans jest jednym ze składników występujących w obrębie tej całości). Przekaz mimo swej wieloskładnikowej, wielowarstwowej budowy odznacza się koherencją, gdyż zawiera nadrzędne zakładane i realizowane przez aktora cele (Awdiejew 2005).

Najwyraźniej na przykładach skrajnego dystansu widać ten proces odczytywania nadrzędnej intencji. Uczniowie opisując relacje dystansu często akcentują znaczenie „niewybaczalnej gafy” (faux pas). Opisują zdarzenia, które nie odpowiadają społecznym oczekiwaniom (Goffman 2006, s. 5) lub podają przykład zachowania kompromitującego daną osobę, pokazującego jej niewiarygodność. Gafa wyjaśnia dystans, utwierdza w wyborze dystansu jako odpowiedniej taktyki. Powtarza się w wielu opisach, że inny: „gada głupoty” próbując innym zaimponować, podkreśla swój status (chwali się) i jest niemiły. Gafą społeczną może być także nieprzemysłany komentarz, uwaga nie na miejscu. Męczące są kłótnie o błahostki, ale też

nietaktowne uszczypliwości, sarkastyczne nieprzyjemne uwagi. Uczestników życia w klasie razi również sposób prezentowania informacji na swój temat przez „innego” (np. fałszowania wizerunku poprzez uwypuklanie atutów, tych w przekonaniu uczniów nieistniejących). Odstraszają ich zachowania dwuznaczne moralnie (kłamstwa, obmawianie, dwulicowość). Niewybaczalne jest także niewywiązanie się ze składanych obietnic (coś mu zawsze wypada).

Gafa (uchybiecie w zachowaniu) w tym znaczeniu oczywiście zdarza się też tym bliskim (z kręgów przyjacielskich). Ale oni nie udają, że był to ruch niezamierzony i nie próbują obracać tego w żart, jak robią to „oni” (obcy). Koncentrują się na odbiorcy komunikatu, zaspokajając u adresata potrzebę szacunku i uznania, ujawniają dbałość o klimat interakcji, a gdy się orientują, że doszło do zakłócenia, podejmują działania naprawcze (reperacyjne). Tym samym uczniowie akcentują znaczenie **uważności na odpowiedź interlokutora** i pod jej wpływem modyfikowania własnego zachowania (Goffman 2010b).

W relacjach społecznych odznaczających się dystansem taka informacja zwrotna dla nadawcy „gafy” (w postaci dezaprobaty, informacji o przeżywanych emocjach) nie powstrzymuje go – brnie on dalej w kłótnię, żartowanie, inwazję. Ta „odpowiedź” stanowi swoisty punkt krytyczny. Niejako uwidacznia zamierzenia nadawcy, uwypukla nadrzędną funkcję jego komunikatu (brak chęci bycia w relacji, brak dobrych zamiarów wobec partnerów interakcji). W toku codziennie przebiegającego treningu społecznego odpowiedź ta jest odczytywana jako lekceważenie sygnałów społecznych i brak praktycznego zastosowania informacji zwrotnej np. poprzez korektę nieefektywnych strategii. Dla uczniów ta intencja relacji jest jasna. Identyfikują oni charakter interakcji zachodzących pomiędzy uczestnikami danego zdarzenia precyzując intencje partnera jako antagonistyczne lub antystrategie (Awdiejew 2005).

Odczytanie intencji partnera jako antagonistycznych lub antystrategii uruchamia sposoby działania odpowiednie do tak postrzeganych sytuacji interakcyjnych. W ocenie uczniów podjęcie konfrontacji (w ich rozumieniu podjęcie kłótni<sup>127</sup> wyczerpującej siły) wymaga nie tylko pewnej odwagi w ujawnianiu niezgody na naruszanie granic. Uregulowanie granic wymaga wysiłku włożonego w negocjowanie kształtu relacji i reguł społecznych, czyli podjęcia działań zmierzających do zweryfikowania stopnia zgodności celów komunikacyjnych (intencji). Może prowadzić do pogłębienia rozdzwiewku i „utruty twarzy”. Konfrontacja wobec osób nieskłonnych do efektywnej współpracy jest społecznie pożądana, ale trzeba ponieść tego koszty. Wyrazy potępienia i izolacja społeczna są przy tym kosztowne dla obu stron<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> Kłótnia, jak pisze Piotr Lewiński (2012, s. 469), jest najniższym i ostatecznym poziomem dialogu argumentacyjnego. Podstawową siłą napędową kłótni są negatywne emocje, stąd stanowi ona substytut agresji fizycznej, stanowi zastąpienie aktywnością werbalną walki fizycznej.

<sup>128</sup> Podkreślić należy, że opisy dystansu pojawiają się w kontekście przedstawianych doświadczeń osobistych radzenia sobie w realnej sytuacji konfliktowej. Zwraca uwagę prawie zupełnie brak wymiaru grupowego i organizacyjnego w opisach regulacji zachowań niepożądanych.

Uczniowie dokonują swoistego oszacowania opłacalności inwestycji (wysiłku) w ten proces negocjowania kształtu i reguł relacji. Dystans może być w tym sensie sygnałem niewygodnej relacji i trudności w wypracowaniu bardziej dogodnej. Tym samym należy go odczytać w kontekście zachowania partnerów interakcji jako rodzaj porażki strony dystansującej się. Pokazuje, że w relacjach z tym partnerem/-ami domaganie się zaufania, wzajemności nie powiodło się.

Uczniowie usprawiedliwiają swoje dystansowanie się, często poddają je głębszej refleksji. Podkreślają, że próbowali weryfikować swoje oceny, że podjęli trud uregulowania granic. Dystans przedstawiany jest często jako sposób działania związany z podejmowaniem decyzji po pewnych przeprowadzonych próbach negocjowania relacji i gdy partner interakcji postrzegany jest jako ten niekooperujący. Deklarują, że sposób ten został wybrany na podstawie oceny własnych możliwości redukcji odczuwanego w tej relacji napięcia. Stanowi on również rodzaj działania obronnego czy odwetowego za brak kooperacji drugiej strony. Jak twierdzi Jacek Woźniak (2006, s. 115), tego typu działanie pojawia się, jeśli mamy możliwość wymierzenia kary poprzez brak kooperacji w następnych sekwencjach interakcji. Jest w pewien sposób próbą przekuwania trajektorii bierności na uzyskiwanie wpływu na bieg wydarzeń (Schütze 1997, s. 22).

Warto podkreślić, że uporządkowanie emocji jest silnie zaznaczanym motywem działań w zakresie dystansu. Opisy wskazują, że interakcje mobilizują silne emocjonalne zaangażowanie. Jednak bardzo ważną kwestią, na którą zwracają uwagę badani uczniowie, jest występowanie napięcia i niemożność jego skorygowania w konfrontacji z tymi członkami klasy, którzy konstruują przekazy blokujące komunikację – antystrategie (Awdziejew 2005). Uczestnicy życia w jednej przestrzeni wypracowują taką formę zaangażowania, by współobecność była możliwa przy ponoszeniu jak najmniejszych kosztów emocjonalnych<sup>129</sup>. Opisy przebiegu interakcji, w których pojawiają się antystrategie ujawniają, że zdaniem uczniów

---

<sup>129</sup> To bardzo ciekawy wątek „pracy z emocjami” i zasługuje niewątpliwie na głębszą analizę (Hochschild 2009; Chomczyński 2017; Kubacka 2015, 2016). Emocje pojawiają się nie tylko w sytuacji, gdy pewnych agresorów nie da się powstrzymać. Ośmieszanie, krytyczne komentowanie jako ciągle wzajemne ranienie się jest bowiem częścią codzienności, wymaga zdaniem uczniów bardziej adaptacji, niż poprawy (zmiany). Burzliwe relacje dziewcząt opierające się na wyłączności, intymności i wierności (Dwyer 2005, s. 134–135) pełne są konfliktów i dystansów. Mamy tu liczne opisy prób „wylania” z siebie nagromadzonych emocji, poradzenia sobie, gdy frustracja nie została wyrażona, szuka swojego ujęcia, czy kanalizowania emocji w aktach plotki, oczerniania (jak m.in. w przykładzie Izy). Wskazują one na intensywność przeżywanych doświadczeń. I mamy tu równie liczne opisy regulowania interakcji za pomocą dystansu, który może nie chroni przed narastaniem niechęci, co skutkami jej wyrażania na co dzień, czyli konsekwencjami konfrontacji (kłótni), pogłębienia rozdzwięku i „utruty twarzy”. Warto zaznaczyć, że kompetentni (dojrzały) społecznie w ocenie uczniów to ci, co radzą sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, ale też efektywnie regulują emocje (Maczak 2008; Maczak, Martowska 2013, s. 43–56). Dla uczniów ważne jest utrzymanie wizerunku osoby, która potrafi poskromić emocje, wyrazić je zgodnie z przyjętą konwencją emocjonalną w danej sytuacji, ale też utrzymać spójność fasady (Goffman 2000, s. 57, 2006, s. 97, 2011, s. 182; Kubacka 2016, s. 169–170)



minimalizowanie niepowodzeń jest możliwe przy oddaleniu się (zmniejszeniu interakcji), bądź przerwaniu relacji. Inne sposoby postawienia granic są bezskuteczne, a koszty są bardzo wysokie<sup>130</sup>. Przy antystrategiach, ze względu na sprecyzowane intencje blokowania interakcji, pozostaje wycofanie (obrona) i poradzenie sobie z silnymi emocjami w trakcie takich krytycznych i opresyjnych zdarzeń. W przekonaniu uczniów dystans w publicznej przestrzeni w pewien sposób zabezpiecza przed kompromitującym „występem”, okazaniem słabości<sup>131</sup>. Daje środki ekspresji kanalizujące trudne emocje w zrytualizowane i przyjęte sposoby wyrażania dezaprobaty i niezgody na przebieg interakcji.

Piotr Lewiński (2012, s. 465–466) twierdzi, że wycofując się z interakcji, nie ujawniając żalów i uczuć, przyjmujemy ograniczenia nakładane przez reguły grzeczności, zachowując jednak zasadę kooperacji negatywnej, co oznacza, że nie dążymy do osiągnięcia wspólnego celu. Taki zabieg pozwala jednak na uniknięcie „emocjonalnej równi pochyłej”, na którą wkracza interakcja w przypadku kłótni<sup>132</sup>. Autor powołuje się na koncepcję antystrategii Awdiejewa (2005). Ataki personalne na partnera są przejawem antystrategii: aktywnych lub pasywnych. Antystrategie aktywne polegają na zablokowaniu wszelkich posunięć rozmówcy i uniemożliwieniu mu prowadzenia jego własnej strategii, a pasywne polegają na ignorowaniu aktywności werbalnej oponenta. Lewiński (2012, s. 463) zwraca uwagę, że rzeczywistym odbiorcą antystrategii jest trzecia strona – audytorium dzielące postawę prowadzącego

---

<sup>130</sup> Zaniechanie działania prospołecznego wymaga spełnienia jednego warunku, zaś decyzja o reakcji wymaga aż pięciu: 1) zauważyć; 2) zinterpretować sytuację jako kryzysową; 3) przyjąć odpowiedzialność osobistą za działanie interwencyjne; 4) rozstrzygnąć, czy ma właściwe kompetencje do zainteresowania; 5) podjęcie działań bez względu na skutki, np. ośmieszenie, skomplikowanie sytuacji, wywołanie dodatkowych problemów (Tłuściak-Deliowska 2014b, s. 306–308).

<sup>131</sup> W przestrzeni społecznej klasy należy kierować się nie tyle tym, co się czuje, lecz tym, co jest wyrażane. Zewnętrzne oznaki emocji świadczą o sile charakteru, ale muszą być dostosowane do kontekstu instytucjonalnego i interakcyjnego (Hochschild 2009, s. 42; Kubacka 2016, s. 169–170). Praca nad emocjami to przede wszystkim tłumienie obecnych (niepożądanych) emocji. Na scenie prezentowane są tylko wyrывkowo efekty pracy emocjonalnej (wykonywanej za kulisami lub w gabinecie terapeutycznym). Konieczną normą społeczną i przejawem dojrzałości społecznej jest efektywne kontrolowanie emocji, pewna „uczuciowa normalność”. Jest to rodzaj zasady regulującej postępowanie w relacjach z innymi (Kubacka, 2016, s. 170–171).

<sup>132</sup> Podstawową regułą dialektyczną kłótni stanowi zasada negatywnej kooperacji, czyli skrajnie nieżyczliwe traktowanie posunięć przeciwnika (Lewiński, s. 462). Kłótnia w odróżnieniu od krytycznej dyskusji ma kilka swoistych cech. Napędzają ją impulsy emocjonalne, a uczestnicy nie mają zamiaru szukać prawdy, wiedzy ani wspólnych rozwiązań (tamże, s. 464). Podstawową taktyką są ataki personalne, gdyż celem kłótni jest wykazanie oponentowi niższości jego racji, a nie przekonanie do swojej racji. Ważnym znakiem kłótni jest również brak prawdziwej otwartości na porażkę. Uczestnicy stawiają sobie za cel werbalny atak na przeciwnika w jakikolwiek dostępny sposób (tamże).

W literaturze spotykamy przekonanie, że wszystkie kłótnie są cenne. Lewiński (2012, s. 466) polemizuje z tym poglądem i zaznacza, że „wiele z nich to awantury niepotrzebne, błahe, paskudne albo nawet bardzo niebezpieczne i niepełniące żadnej przydatnej funkcji. Kłótnia ukazuje głębokie rozdziewięki i żale, istnieje więc ryzyko, że po prostu pogłębi ona te rozdziewięki i spowoduje eskalację wrogości między stronami”.

antystrategię. Natomiast rzeczywistym indywidualnym celem uczestnika kłótni jest słowne obezwładnienie przeciwnika, a nie rozwiązanie sporu.

Jeszcze raz warto zaznaczyć, że badani wskazują na bezpośredni udział interlokutorów w konstruowaniu dystansu. Kiedy mówią o pewnych elementach istotnych w relacji braku kontaktu (czy relacji konfliktowej), podkreślają również wagę sygnałów otwarcia interakcji<sup>133</sup>. Zwłaszcza stosowanie antystrategii wprowadza do wymiany interakcyjnej zachowania ambiwalentne i obronne. Antystrategie uczniowie postrzegają jako sposób współpracy, który wprowadza brak równowagi<sup>134</sup>. W relacjach w klasie mamy bowiem sytuację wielokrotnej interakcji z tym samym partnerem. Wynik interakcji dla jej uczestników jest nierówny: bardzo zły dla tego, kto realizuje normy współpracy<sup>135</sup>. W ocenie uczniów antystrategie cechuje stabilność wzoru postępowania. Partner stosujący antystrategie wprowadza komunikaty niekooperacyjne jako pierwszy i powtarza ten ruch<sup>136</sup>. Są one postrzegane jako niesprowokowane i celowe (złośliwe).

<sup>133</sup> Wśród znaczących dla uczniów sygnałów otwarcia interakcji wyróżnić można: powitanie, pogawędkę, komplement, żart, plotkę, podziękowanie, propozycję spotkania. Sygnały otwarcia interakcji nie stanowią zamkniętej strategii. Bez względu na formę przekazu i treść, które pozostają kwestią indywidualnych preferencji nadawcy, ważna dla uczniów jest formuła początku zawierająca komponenty typowe dla powitania, inicjowania kontaktu. Uczniowie bardzo silnie akcentują, że w relacjach dystansu składnikiem interakcji jest brak sygnałów początku. Mówią, że inni (obcy) nie używają nawet zwrotów inicjujących interakcję (typu cześć, nie powiedzą „nic miłego” (żeby było przyjemnie). Ich zdaniem należy mówić coś, co sprawi, że będzie miło. Taka uczniowska konceptualizacja „czym jest kontakt” uwypukla nadrzędną kooperacyjną funkcję takiego komunikatu: obopólnej przyjemności (korzyści) z kontaktu oraz ujawnienia zamierzenia nadawcy przez sygnał początku. Brak tych dwóch elementów przyczynia się do zachwiania nadrzędnej funkcji komunikacyjnej, osłabienia jego celu (nawiązanie kontaktu).

<sup>134</sup> Współpraca obu partnerów poddawana jest refleksji uogólniającej. Z ich perspektywy może utworzyć stan równowagi, może mieć też wiele innych stanów. Analiza dynamiki interakcji pokazuje, iż określone posunięcia jej uczestników nie są dowolne. Nie są też mało ważne (neutralne emocjonalnie), gdyż efekty podejmowanych decyzji w trakcie interakcji mają wpływ na wszystkich jej uczestników (Woźniak 2006).

<sup>135</sup> Można go też nazwać partnerem naiwnie kooperującym, czy frajerem (Abramczuk 2013, s. 41).

<sup>136</sup> Znana gra interakcyjna (szkoleniowa) pt. „Dylemat więźnia” służy do rekonstruowania struktury interakcyjnej procesu współpracy, gdyż pozwala prześledzić uczestnikom efekty podejmowanych decyzji w trakcie „rozgrywania pojedynków” (wymiany). Ukazuje jak w trakcie interakcji (w działaniu) buduje się zaufanie, jak dochodzi do decyzji o kooperacji.

Każdy realizuje pewną (czasami bardzo złożoną) strategię. Jednak sposób współpracy obu graczy umożliwia zidentyfikowanie typowych wzorów rozgrywek: grupy kooperujące (wypracowujące zaufanie); grupy początkowo rywalizujące; grupy kooperujące „ze zdradą”; grupy kooperujące z „obustronną zdradą”; grupy rywalizujące cały czas – gdy obie strony wysyłają sygnały rywalizujące (Woźniak 2006, s. 114).

Irena Trzcieniecka-Schneider (2014, s. 34) nazywa grę przez analogię Dylematem Przyjaciela i na jej kanwie analizuje zjawisko racjonalnego zaangażowania w początki przyjaźni. Katarzyna Abramczuk (2013, s. 40) analizuje „mechanikę współpracy” w sytuacji, gdy decydent jest uwikłany w interakcję z innymi decydentami. Zaznacza przy tym, że gra ta umożliwia analizę rzeczywistych ludzkich zachowań w modelowych sytuacjach. Gra ukazuje też silną zależność od sytuacyjnego kontekstu skuteczności użycia umiejętności komunikacyjnych (Woźniak 2006, s. 103). Implikacje praktyczne modeli formalnych są szeroko upowszechnione. Odnoszą się do rozwiązywania problemów społecznych i wzmocnienia zaangażowania. Analizowane są za ich pomocą podstawowe sposoby przewyżczenia

Antystrategie pełnią rolę momentów przełomowych w interakcji. Uczniowie dostrzegają trudności z przekształceniem sytuacji niekooperacyjnej na kooperacyjną, gdy partner wysyła sygnały niekooperacyjne. Druga strona w takiej sytuacji podejmuje decyzje obronne i musi zaakceptować niepowodzenie. Dystans z tej perspektywy to przeżywany poważny dylemat decyzyjny<sup>137</sup>; w dodatku przeżywany w sytuacjach realnych zakotwiczonych w dynamice długotrwałej relacji wzajemnej (Woźniak 2006, s. 106). Posunięcie to jest widziane jako sprowokowane. Dystans odzwierciedla brak gotowości do dalszej kooperacji (obdarzania zaufaniem). Dystans daje wynik dla uczestników wymiany zły dla obu stron, ale wyrównuje pozycje<sup>138</sup>. Nie chodzi tylko o równość w zakresie odnoszonej straty. Taki krok (posunięcie) pozwala wpłynąć na bieg wydarzeń, a nawet uzyskać nad nim kontrolę, zatem wyrównuje siły. Dystans nie musi być strategią najlepszą. Jest próbą poradzenia sobie w sytuacji nieskuteczności strategii alternatywnych lub ich braku. Istnieje bowiem pula dostępnych ścieżek realizacji różnych wariantów interakcji w opresyjnych sytuacjach. Nie ma wcale tak wiele opcji do wyboru: ustępstwo, unikanie, konfrontacja (zob. Ury 1995). Przy tym, zmierzenie się z problemem, próba stawienia mu czoła, wymaga adekwatności (dopasowania) wyboru ścieżki postępowania do zastanych warunków, postrzeganych na podstawie diagnozy własnego położenia i możliwości działania. Jak było to zaznaczane, posunięciom uczniów towarzyszy refleksyjność, odczytywanie sygnałów społecznych partnera i analiza warunków działania.

Opisy „naszej klasy” to rodzaj pogłębionej „obiektywnej” diagnozy otaczającej rzeczywistości, efekt wglądu w realizm codzienności, także jej opresyjność. Wychozimy z założenia, że organizacje będą wspierać u swoich członków postawy pro-kooperacyjne, kompetencje kooperacji czy gotowość do ufania innym oraz że wypracują mechanizmy i procedury je katalizujące. Jednak specyfika klasy szkolnej (w percepcji uczniów) polega na tym, że jest ona światem społecznym pełnym zróżnicowania (odmienności) i sytuacji nieszanowania granic. Jest światem, w którym „normalne” (życzliwe) stosunki międzyludzkie z osobami z innych kultur (stylów życia, światów wartości) wypracowywane są w procesie ścierania się oraz zmagania, ciężkiej

---

konfliktu między współpracą a interesem indywidualnym, czy zjawiska, które stanowią potencjalne przeszkody dla rozwoju współpracy (Abramczuk 2013; Straffin 2001).

<sup>137</sup> Korzystając z modeli analizy dynamiki interakcji widzimy, że w rzeczywistych sytuacjach wymiany mamy zróżnicowanie decyzji (posunięć) jej uczestników znacznie większe niż wskazana prosta opozycja: kooperacja–rywalizacja. Związana z podejmowaniem decyzji w trakcie rozgrywki strategia może być według Roberta Axelroda: przyjazna – uczestnik nie zdradza jako pierwszy; odwetowa – wet za wet, zdecydowane karanie zdrady; przebacząca – po ukaraniu zdrady wyciąga rękę na zgodę; przejrzysta – gdy decyzje są spójne i łatwe do przewidzenia (Trzcieniecka-Schneider 2014, s. 35–36; por. Abramczuk 2013; Woźniak 2006).

<sup>138</sup> Dystans, w interpretacji badanych, może przypominać w tym ujęciu prostą wersję rozgrywki opartej na dyrektywie „Wet za Wet” (w pierwszej wymianie zagraj Z (zaufanie), w każdej następnej zagraj tę strategię, którą przeciwnik zagrał poprzednim razem). Istnieje też odmiana tej strategii „wet za dwa wety” – gdy odpłaca się dopiero za drugim razem (Trzcieniecka-Schneider 2014, s. 35–36).

pracy i wysiłku, któremu towarzyszy poczucie trudności, przytłoczenia, patowych sytuacji, zagrożenia, niepewności, dyskomfortu, konfliktów, poczucia własnej nieprzystawalności itp. Jest tu wiele frustracji, którym trzeba stawić czoła. I nie ma tu przepisów na skuteczne działanie, zalecających konkretne kroki (Woźniak 2006, s. 119). Woźniak (2006, s. 123) pisze, iż specyfika interakcji społecznych polega na tym, że nie umiemy przekształcić ich w zestandaryzowane typy i nie umiemy sformułować przepisów na pełen sukces w tych interakcjach<sup>139</sup>. Zwłaszcza, że współobecność innych generuje tak szeroką gamę problemów. Do tego mamy tu społeczność, której skład osobowy jest liczny, co z wielokrotnia możliwością niezgodności celów działania i pojawiania się zakłóceń w zgodnej koegzystencji.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że obcość się tworzy, ma naturę kontaktu negocjacyjnego. Powstaje „w zderzeniu z indywidualną biografią aktora oraz sytuacyjnym odczytaniem sensów, pojawiających się zachowań komunikacyjnych” (tamże, s. 107). Decyzje początkowo są podejmowane na podstawie analizy i decyzji strategicznych na początku kontaktu i na bieżąco napływających informacji. Opisy dynamiki konfliktu wskazują na zależność przejawianych posunięć (w tym dystansu) od posunięć partnera interakcji oraz emocji, które wzbudza on sam i jego zachowania (tamże). Na podstawie własnych celów, analizy dostępnych taktyk działania oraz przewidywanych działań drugiej strony każdy z aktorów decyduje o wyborze któregoś z możliwych posunięć (tamże, s. 114). Przewidywania, co do przyjętej przez partnera taktyki, stanowią podstawę dla podjęcia własnej decyzji. Ich źródłem jest interpretacja dotychczasowych działań drugiej strony.

Ten wieloetapowy proces podejmowania decyzji uzmysławia, jak budują się nastawienia i wzory działania, jak z czasem zostają utrwalone w postaci pewnych przyjętych sposobów działania i dyspozycji<sup>140</sup>. W opisach uczniów zawierających refleksję nad tym doświadczeniem istotną przeszkodą w zbudowaniu współpracy jest przekonanie, że nie ma szans na realizację kooperacji. Postrzegają oni drugą stronę

<sup>139</sup> Interakcja w sytuacjach rzeczywistych nie jest uproszczona do jednego standardu zachowań ze względu na nieokreślony i nieprzewidywalny charakter sytuacji społecznych. Wymyka się wiedzy technicznej. Nie ma tu dobrych recept, które wraz z określonymi warunkami stosowalności pozwoliłyby skutecznie działać (Woźniak 2006, s. 123–124).

<sup>140</sup> Z tego względu istotne jest uzyskanie wglądu w taką dynamikę i poddanie szczegółowej analizie źródła pojawiających się emocji i wzajemnych nastawień. Drogą do tego może być uczenie się interpretacji wzajemnych intencji i poszukiwanie środków umożliwiających komunikowanie własnych intencji (Woźniak, s. 115). Znacząca jest również gotowość do udzielania informacji o odczytaniu oraz dążenie do wzbogacenia komunikacji między stronami, aby uzyskać więcej informacji umożliwiających interpretację zamiarów drugiej strony. Jest to szansa na odczucie wieloznaczności w interpretowaniu działań i zmniejszenia wpływu nabudowywania się interpretacji podważających zaufanie (tamże, s. 120). Zmiana obrazu drugiej strony umożliwia dostrzeżenie niejednoznacznej interpretacji intencji, której realizacją są sygnały, oraz nieprzejrzystości długofalowej taktyki, którą druga strona chce realizować (tamże, s. 116). Ważne jest wprowadzenie normy otwartego i niewartościującego mówienia o porażkach i błędach, gdyż emocje dają szansę pokazania perspektywy postrzegania sytuacji przez drugą stronę (tamże, s. 117–118, 120).

jako nieskłoną do takiego działania. Tu pojawia się znacząca **rola reputacji i zaufania** (zaufania do kooperatywności drugiej strony). Partnerzy interakcji nie są osobami słabo sobie znanymi, mają za sobą długą historię dotychczasowej współpracy pełnej porażek<sup>141</sup>. Uczniowie przy tym nie dopuszczają możliwości „pomyłki” w swoich interpretacjach, w odkodowywaniu zachowań. Przyjmowane przez nich założenia (np. o celach i posunięciach drugiej strony) nie zawierają na ogół wątpliwości, niepewności. Traktują sygnały partnerów jako potwierdzające przyjęte założenia (tamże, s. 115). Przekonania o charakterze działań drugiej strony są jednak znaczącym elementem blokowania komunikacji, w sytuacjach rzeczywistych mogą one utrudniać procesy ratyfikowania porozumień (tamże).

Istotne dla rozważań nad współdziałaniem są antystrategie, ponieważ ich użycie jest sygnałem całkowitego załamania kooperacji. Antystrategia niweluje zaufanie i prowadzi do ustabilizowania się z obu stron strategii niekooperacyjnych. Osiągnięcie i utrzymanie kooperacji zależy bowiem od zbudowania zaufania do trwałego kooperowania z obu stron (tamże, s. 115–116, 120). Analiza antystrategii szczególnie wskazuje na kluczową rolę zaufania i wiarygodności (reputacji) w procesie sterowania dynamiką konfliktu, zwłaszcza w sytuacji konfliktowej pozbawionej komunikacji werbalnej (tamże, s. 119). Zachowania niekooperacyjne partnera dostarczają bowiem przesłanek dla **decyzji o wycofaniu zaufania**. W tym względzie **problem ruchu otwierającego czy reagowania na rywalizacyjny ruch drugiej strony, jest silnie odczuwanym problemem decyzyjnym** (tamże, s. 122).

Woźniak (2006, s. 118) przywołuje sześć reguł strategii kooperacyjnych, nazywając je regułami kształtowania interakcji w sytuacji konfliktowej: zaczynaj kooperacyjnie; odpowiadaj lustrzanie (powtarzaj ruch partnera z poprzedniej rundy); nie eskaluj; zawsze przebaczaj; dbaj o jasność twojej strategii dla drugiej strony; w życiu nie ma ostatniej rundy<sup>142</sup>. W zebranych materiale spotykamy podobne zalecenia dla działania w sytuacji konfliktowej, które są używane przez uczniów jako normatywne zasady i uznawane jako adekwatne do opisanych przez nich sytuacji interakcyjnych. Dystans jest w tych interpretacjach narzędziem utrzymania relacji i jednocześnie wyznaczania granic w dialogu z innymi, w toku interakcji<sup>143</sup>.

---

<sup>141</sup> Podstawę uogólnień, co zaznaczają uczniowie, na ogół nie stanowi pojedyncza obserwacja faktycznych zachowań danej osoby. Nie są to zatem działania podejmowane w warunkach niepewności, braku przejrzystości. Założenia o celach drugiej strony są oparte o subiektywną interpretację jej dotychczasowych działań. Z ich punktu widzenia przyszły bieg interakcji daje się określić z pewnym prawdopodobieństwem.

<sup>142</sup> Analogicznie przez ich pryzmat można próbować definiować elementy znaczące dla podejmowania decyzji o przyjęciu taktyki dystansu oraz rodzaju relacji interpersonalnych: zaczynaj kooperacyjnie; odpowiadaj lustrzanie po upewnieniu się co do intencji partnera; wysyłaj przejrzyste sygnały, spójne i łatwe do odczytania (jasno komunikuj drugiej stronie własne cele i założenia); to nie jest ostatnia runda; doceniaj starania partnera, wyciągnij rękę na zgodę.

<sup>143</sup> Narzędzie to ma charakter bardziej emancypacyjny niż opresyjny. Jest podobne do tego, jakie stosują specjaliści w relacjach zawodowych, kiedy nie zgadzają się na bliskość, poufałość, dostępność,

Przyjmując perspektywę podmiotu, dystans jako posunięcie ma w tym wypadku charakter taktyk zarządczych (zarządzania komunikacją), ze względu na podejmowanie czynności związanych z utrzymaniem pozycji w relacji, zarządzanie wynikami relacji, zarządzanie wiedzą, zarządzanie emocjami. Są to taktyki (strategie) powszechnie spotykane w relacjach międzyludzkich zapewniające subiektywny dobrostan osobom zaangażowanym społecznie w warunkach napięć i konfliktów oraz konieczności podejmowania kooperacji przy ograniczonym zaufaniu (definiowanym jako ograniczone oczekiwanie pozytywnych intencji w zachowaniach innych osób, z którymi jednostka wchodzi w interakcje), w sytuacjach ekspozycji społecznej (gdy jest się obiektem czyjejś uwagi, oceny, a niejednokrotnie również krytyki)<sup>144</sup>. Dystans jest również pewną kompetencją społeczną – w zależności od tego czy realizowane kroki uczestników interakcji mieszczą się w „scenariuszu”

zmianę charakteru relacji z klientami (Sikorski 2009, 2013a). Dystans w świecie społecznym uczniów przypomina czasem instytucję „cichych dni”, czy stosowane powszechnie w świecie dorosłych udawanie się do miejsca odosobnienia (Schmidt 2015). Jest konceptualizowany jako oznaka w jakimś stopniu asertywności, rozumianej jako opieranie się cudzym wpływom w sytuacjach społecznie trudnych, czy skuteczna odmowa. Dystans jest w tym sensie również oznaką zaradności, sposobem realizacji własnych potrzeb społecznych, ale też próbą minimalizowania negatywnych skutków zachowań partnerów inwazyjnych i nierespektujących zasady kooperacji (kierujących się doraźnymi korzyściami, wybierających zawsze to, co dla nich lepsze).

Przedmiotem badań były jedynie konceptualizacje uczniów odnoszące się do działań społecznych w zakresie dystansowania. Ograniczam się tu do opisu wymiaru interakcyjnego tego problemu. Warto jednak zwrócić uwagę, że asertywność oferuje namysł nad sposobami działania w formule dyskusji, debaty oraz troski o potrzeby obu partnerów (por. model deliberacji grupowej opisany w pracy Konieczna 2015). Ustanawianie relacji dystansu ma niewątpliwie negocjacyjny i dialogowy charakter. Niemniej komunikowanie innym swoich wymagań i potrzeb ma w tym wypadku często formę przekazu milczącego lub takiego, w którym dominują oświadczenia somatyczne. Omijanie komunikacji werbalnej w procesie budowania relacji i tworzenia obrazu partnera (reputacji) sprawia, że zachowania stron nie są wyjaśnione, zrozumiane i zaakceptowane przez nich. Nie podejmuje się także dyskusji, czy dystans jest współmierny do zachowania partnera (czy przyjęte strategie są adekwatną odpowiedzią na konkretne zachowanie, czy staje się utartym schematem reakcji, który jest powielany lub stosowany „z góry”, zanim pojawi się kolejna inwazja). Logiczne konsekwencje (działania stanowiące konsekwencję określonych czynów) powinny być wspólnie ustalane w toku dyskusji (Lemańska-Lewandowska 2013, s. 104). To nie to samo, co kary, które nie są adekwatne do zachowania niepożądanego, nie są z nim logicznie powiązane, nie dotyczą tylko tego, co dzieje się w danym czasie a nie w przyszłości i wprowadzane są w atmosferze gniewu, represji i moralnych osądów (tamże; por. Bojarska 2009).

<sup>144</sup> Dążenie do zachowania harmonii między członkami zespołu i niedopuszczenia do otwartej konfliktu może wyjaśniać stosowanie niekonfrontacyjnego stylu rozwiązywania nieporozumień. Zidentyfikowano kilka kategorii takich zachowań. Należy do nich np. rezygnacja z udziału drugiej osoby w rozwiązaniu sporu (potocznie nazywana „odpuszczaniem”). Wzięcie sprawy w swoje ręce jest próbą wyciszenia konfliktu, jednocześnie osiągnięcia oczekiwanych rezultatów przy unikaniu otwartej konfrontacji (Mazurowska, Boski 2014, s. 49). Inny sposób niekonfrontacyjny to dostosowanie się, tj. próba usatysfakcjonowania drugiej osoby w sporze poprzez realizację jej woli, propozycji, pomysłów czy interesów. Natomiast unikanie konfliktu polega na wycofaniu się z interakcji kosztem odstąpienia od realizacji własnego interesu (tamże). Strategię tę cechuje niska asertywność i niska kooperatywność (asertywność określa stopień, w jakim dana osoba próbuje zaspokoić swoje potrzeby w zakresie zasadniczych spraw, których dotyczy konflikt; kooperatywność zaś to stopień, w jakim dana osoba

określonym kulturowo, czy zastosowano reguły sprawujące kontrolę nad zachowaniem (Nęcki 2000, s. 36). Wymaga podejmowania perspektywy cudzej (decentracji poznawczej) i operowania obydwoma perspektywami, swoją i cudzą (Woźniak 2006).

Jednak zawsze określone **posunięcia są podejmowane w komunikacji z innymi. Możliwość ich skorygowania również istnieje, ale za staraniem obu stron.** Dystans jest rozgrywany (Bieńko 2008, s. 74). Stan równowagi (satysfakcjonującej) może być jednak różnie definiowany, gdyż różne mamy progi zmęczenia współobecnością oraz posiadane umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznie trudnych, a także różnimy się motywacją do angażowania się w interakcje (zob. Argyle 1999; Matczak 2008; Martowska 2012).

Dystans jako praktyka codzienności nie zawsze jest realizowany przestrzennie, często nie jest widoczny „gołym okiem”. Może również wychodzić poza kanon znanych schematów reagowania mających z góry zaplanowany przebieg, „skrypty” są mocno zależne od kontekstu sytuacyjnego i niedookreślone w swoim kształcie czy strukturze. Mamy tu nie tylko procesy realizacji (odtworzenia) rozpoznanych reguł, ale też narzucania ich innym, tarcia między regułami wewnątrz zespołu i tymi zewnętrznymi (nauczycielskimi).

Samo jednak wycofanie z interakcji jest łatwe do rozpoznania dla partnerów, we wspólnie zrozumiałym języku dystansu. Oddalenie fizyczne i emocjonalne stanowi przy tym najbardziej wyrazisty składnik języka ciała. Dystans jako znak jest tylko pewnym narzędziem i może on dobrze służyć lub mniej. Jednak pamiętać należy, że dystans jest językiem, którego się używa w sposób „własny”. Użytkownik języka elastycznie używa znaków jako pewnych elementów, które można wybierać i bardzo precyzyjnie dopasowywać do sytuacji. Uczy się, kiedy jaka reguła działa, że dystans jest dobrym komunikatem w odniesieniu do określonych osób w pewnych sytuacjach, ale jest złym w stosunku do innych osób w innych sytuacjach.

---

próbuję spełnić potrzeby drugiej strony w konflikcie), natomiast dostosowanie się cechuje wysoka kooperatywność i niska asertywność (tamże, s. 41).

## Refleksje zamykające (zakończenie)

Odkrywanie, jak radzą sobie młodzi ludzie w zbiorowości, w której tworzą się układy interakcyjne (grupki), wymaga jeszcze wielu kolejnych badań. Nie wszystkie poruszane w pracy wątki są w pełni rozwinięte. Na tym etapie udało się zobaczyć, że dystans odgrywa tu ważną rolę regulatora interakcji i jest też kategorią opisu granic kręgów społecznych, w których uczniowie na co dzień funkcjonują, oznaczając świat społeczny według opozycji wewnątrz–zewnątrz.

Dystans odzwierciedla także wiele procesów społecznych dotyczących niwelowania i tworzenia obcości–wrogości, ale też wychodzenia i wchodzenia w inność–obcość. Za jego pomocą można ujawnić swój stan emocjonalny wywołany określonym stosunkiem do pewnego fragmentu rzeczywistości. Oddaje też podejmowane próby radzenia sobie z innością, zarówno jako: próby obrony jednostek i grup porzeczanych w społeczności (lub odczuwających siebie) jako inne, a także próby radzenia podejmowane przez tych, którzy się z nimi na co dzień stykają.

Dystans w różnych swoich odmianach okazuje się być narzędziem codziennego kontaktu. Analizy z tego względu jakby przesunęły się nieco z problemu inności na doświadczanie obecności (współprzebywania). Kategorią często przenikającą sposoby konstruowania i przedstawiania dystansu jest kategoria obecności (lub odmowy obecności w przestrzeniach) lub formy pośrednie zaangażowania, pozwalające minimalizować dyskomfort (zbyt intensywnych interakcji). Dystans nie pojawia się jednak w kontekście problemu autonomii (prywatności) jednostki, a raczej obrony przez inwazyjnymi zachowaniami innych.

W opisach uczniów ukazany jest szeroki repertuar form dystansu: wycofanie, nałożenie maski udawanego ignorowania, milczące demonstracje pobłażliwości i pogardy, milczący dystans, demonstracje niechęci, ironia, minimalne odpowiedzi, żartobliwe epitety i kpiny, dokuczanie. Same terminy użyte przez uczniów do zdefiniowania swoich relacji z innymi ukazują złożoność zjawiska. Dystans jest przy tym pojęciem pozwalającym im na określenie całości doświadczanych w kontaktach z innymi odczuć. Ma on dla nich różne znaczenia (intymność, społeczne podobieństwo, pozytywny/negatywny afekt, wyłączenie/wyobcowanie, solidarność,



pozycja społeczna). W opisie relacji za pomocą pojęcia dystansu uczniowie oddają odległości emocjonalne (zażyłość, stopień intymności, emocjonalne zabarwienie atmosfery interakcji) oraz odległości społeczne, których miarą jest szacunek (rezerwa, nieufność, respekt, wyniosłość, oficjalność, lekceważenie) oraz stopień znajomości (wiedzy). Warto podkreślić, że uczniowie wyraźnie rozgraniczają te odmiennie aspekty relacji. Co ważne, prototypowe znaczenie dystansu fizycznego jako odległości w przestrzeni rozszerzają oni na odległość w sensie społecznym i psychologicznym. Blisko–daleko dotyczy „odległości w interakcji”, której przejawem jest brak zaangażowania lub pasywność.

Każdy członek społeczności zostaje zidentyfikowany jako bliski (swój) i odległy w sensie społecznym (obcy), ale też jako otwarty i bliski, czy też zamknięty i zdystansowany. Uczniowie przywiązują ogromną wagę do stopniowalności dystansu. Dystans fizyczny jest przy tym dla uczniów najbardziej konkretnym, wymiernym i stabilnym wskaźnikiem dystansu społecznego i psychologicznego. Jest narzędziem do jego wyrażania. Jest on jednak skorelowany z innymi językowymi i pozajęzykowymi sposobami kodowania obcości. Realizacjach dystansu odbywa się na różnych poziomach ekspresji, z kontaktem wzrokowym włącznie. Różne poziomy komunikacji są ze sobą ściśle zintegrowane, mogą się też wzajemnie uzupełniać lub kompensować.

Znaki dystansu przede wszystkim odzwierciedlają relacje społeczne, mogą też je modyfikować lub utrzymywać. Komunikowanie dystansu, mimo subiektywności doświadczeń podmiotu, podlega konwencjom kulturowym, określającym reguły użycia języka. Zarządzanie dystansem, regulowanie go zgodnie z intencją przekazu, ale również w sposób wrażliwy na reakcje partnera interakcji, zaczyna się od znajomości reguł zakodowanych w kulturze grupy.

Dzięki opisom uczniów dowiadujemy się, jaki sens przypisują oni danym zachowaniom, a zatem – jak dystans jest „odczytany” przez obserwatorów lub uczestników procesów dystansowania. W centrum analiz były interpretacje uczniów odnoszące się do tego, co dystans wyraża, sygnalizuje, jaki ma wydźwięk, jaką znak pełni funkcję, zgodnie z jego znaczeniem dla samych badanych<sup>145</sup>. Pomagają one nam (osobom z zewnątrz) zweryfikować nasze własne możliwe odczytania i rozumienia tego, co dzieje się w społecznościach klas szkolnych.

Zwraca uwagę widoczna w opisie zjawiska (z perspektywy uczniów) perspektywa długoterminowa i stabilność wzoru funkcjonowania przestrzenno-społecznego. Dystans może być spontaniczną reakcją w danej sytuacji, objawiać się w postaci chwilowego, doraźnego odsunięcia się. Jednak w opisach życia klasy szkolnej jest względnie trwałą cechą relacji. Modyfikacja dystansu fizycznego następuje w grupach czasowych kooperacji i w kręgach towarzyskich. Dystans emocjonalny jest

<sup>145</sup> Podobne podejście spotykamy też w innych pracach (m.in. Stachyra 1992; Nowotniak 2006; Uszyńska-Jarmoc 2017).

bardziej stały. Nie ma tu wielu opisów transformacji relacji. Ale też nie jest on reakcją strategiczną, nie ma cech wykalkulowanej taktyki, planu działania. Dominują opisy czynności motywowanych obroną. Dystans postrzegany jest jako działanie reaktywne o charakterze unikania, pojawiające się w odpowiedzi na bodźce zagrażające, odnoszące się do obaw, niechęci, postawy defensywnej, zmęczenia.

Dla uczniów obcość jest kategorią porządkującą rzeczywistość, jednak istnieje wiele odmian dystansów. Granice odrębności społecznej i obcości/bliskości odnoszą się do trzech płaszczyzn relacji: granic interpersonalnych, międzygrupowych i z otoczeniem zewnętrznym. Jest dystans, który oddaje stopień oddalenia przy przyjęciu perspektywy „my–oni”. Drugi rodzaj dystansu – związany jest ze współdziałaniem. Odzwierciedla zamknięty charakter członkostwa w mikrowspólnotach wymiany (towarzyskiej i rzeczowej) i odnosi się do relacji: my–on oraz ja–on. Miarą dystansu jest tu nie tylko kontakt ja–on, ale uczestnictwo w aktywnościach grupowych w gronie wszystkich lub większości (My). Należą tu również dystanse poufałe (przyjacielskie). Dzielenie się tajemnicami odbywa się w ścisłych kręgach, które budują granice zewnętrzne. Pewne rozszerzenie i przeformułowanie relacji my–on i ja–on stanowi dystans My–on wyrażany wobec wyobcowanych członków społeczności (izolujących się: budujących relacje na peryferiach lub poza „My–klasa” albo nie wchodzących w interakcje z nikim). Uczniowie wyznaczają granice społeczne niebywale zgodnie.

Mamy też taki rodzaj dystansu, który dla uczniów ma charakter działania korekcyjno-kompensacyjnego w relacji ja–on. Jego funkcją jest regulacja relacji społecznych z członkiem społeczności, którego uciążliwe działania nie poddają się kontroli i próbom wpływu. Wyznaczanie granic w praktyce społecznej oczywiście nie służy dyscyplinowaniu, ale obronie siebie. Jest to również praca emocjonalna nad uczuciem irytacji i obciążenia na poziomie życia codziennego w związku z współprzebywaniem i z współpostrzeganiem.

Warto podkreślić, że postawione w tej pracy zadanie, to próba rekonstrukcji funkcjonujących i obecnych w świadomości uczniów wyobrażeń, definicji i obrazów dotyczących osób budzących dystans i dystansujących się, odtworzenie sposobów rozumienia istoty zjawiska dystansowania, poznanie jak dystansowanie jako praktyka społeczna jest uzasadniane. Chciałam zobaczyć, jakimi treściami, kontekstami i odniesieniami są wypełnione opisy, jakie znaczenia w sobie noszą, jakimi konstruktami posługują się uczestnicy życia społecznego klasy szkolnej.

Wybór analizowanych wątków, obszarów życia społecznego wziętych pod lupę, jest zawsze w jakimś sensie arbitralny, zawsze zawężający pole widzenia. Badani sami nazywają obserwowane oraz doświadczane procesy i zjawiska zachodzące w obrębie społeczności klas szkolnych. Moim zadaniem było to jedynie uporządkować. W miarę swoich kompetencji próbowałam zobaczyć, co oni robią (a nie to, co powinni robić), opisać w miarę możliwości jak najbardziej wiernie, tak, jak jest to widziane oczami uczniów. Staralam się również pokazać odtwarzane wzory

zachowań społecznych uczniów (najbardziej wyraziste, powtarzające się, często występujące, znormatywizowane) i ich integrujące/wyłaczające znaczenie. Stanowiącym szczególne wyzwanie zadaniem było wydobycie tych mechanizmów, dzięki którym uczniowie potrafią funkcjonować w tak złożonych światach. Ich doświadczenie, ich umiejętność funkcjonowania w tak złożonej sytuacji, jaką generuje grupa formalna, jest dla wielu z nas – teoretyków, jak sądzę, nieosiągalna.

Dystans splata się z wieloma jawnymi i ukrytymi procesami, jak konflikt, zaufanie, tożsamość, status społeczny czy komfort. Dystans zatem nie jest w tej pracy jedyną osiową kategorią analityczną. Można go opisywać z różnych perspektyw. Stąd dystans jest to proces trudny do empirycznej eksploracji. Rozwikłanie wielu wątpliwości będzie być może możliwe po podjęciu kolejnych badań. Należy przyjąć, iż poznanie jakiegoś zjawiska można rozpocząć „od małych wycinków, od stawiania pierwszych kroków i wytyczania sobie skromnych celów” (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 78).

Kończąc swoją przygodę z tą pracą, chciałabym zaznaczyć jeszcze kilka kwestii. Zostały one wybrane wybiórczo i niekoniecznie ściśle odnoszą się do części empirycznej pracy. Pierwsza, podstawowa refleksja wyraża się w stwierdzeniu, że do pełnego porozumiewania się w obrębie społeczności klas szkolnych znaki dystansu są konieczne. Pełni on społeczne funkcje. Jest to narzędzie codziennego kontaktu oraz zapewniania sobie pewnego komfortu społecznego i emocjonalnego. A przy tym znaki dystansu opierają się na maksymalnej prostocie i jednoznaczności w okazywaniu naszej potrzeby afiliacji, naszych przyjaznych uczuć wobec partnera interakcji, tego, że nam na kimś zależy, bądź też okazywaniu zależności od kogoś, czy komunikowaniu agresji<sup>146</sup>.

Skuteczność komunikacyjna (w tym przede wszystkim rozpoznanie intencjonalnych sygnałów) jest w centrum analiz. W literaturze akcentowane są skutki błędów w zakresie poruszania się w świecie odbieranych sygnałów: zbagatelizowanie sygnałów, uznanie sygnałów nieintencjonalnych za intencjonalne, czy rozpoznanie intencjonalnych sygnałów, ale niewłaściwa ich kwalifikacja znaczeniowa (Niedbalski 2014; Jacko 2012b). Na przykład Jarząbek (2016, s. 38) proponuje słownik znaków jako wyposażenie każdego uczestnika komunikacji zabezpieczający przed błędnym odczytaniem. Ale też ogromna liczba publikacji poświęconych zachowaniom niewerbalnym zawiera całe katalogi znaków i „tłumaczy” czytelnikom, co one oznaczają w trakcie interakcji (np. czy wyrażają zaangażowanie w kontakt, czy umożliwiają zdefiniowanie relacji interpersonalnej jako przyjaznej, szczerzej lub fałszywej). Przedstawiają one gotowe wzory interpretacji intencji mowy ciała drugiej osoby.

<sup>146</sup> Obecne w interakcjach elementy proksemiczne odzwierciedlają, że „ucieleśnione podmioty” aplikują somatyczne formy i środki ekspresji (Szymczyk 2016, s. 415). Aplikowanie środków wyrazu mowy ciała determinowane jest większą „ekonomicznością” takiego przekazu (tamże).

Jak pokazała ta praca, a także podkreślają autorzy innych publikacji, **zachowania przestrzenne są strategią wyboru zachowań zmierzających do osiągnięcia określonych celów społecznych**. Ważne jest zatem także to, czy jesteśmy w stanie operować dystansem tak, aby w danej sytuacji wykorzystać ten, który wydaje się nam najlepszy, wybierając odpowiedni. Zachowania przestrzenne stają się pewnego typu techniką czy strategią życiową, którą posługujemy się dla osiągnięcia pożądanych efektów społecznych (awans społeczny, prestiż, przyjaźń itp.) (Kaźmierczak 2015, s. 40).

Skuteczność w tym rozumieniu oznacza w zależności od społecznego kontekstu korzystanie z szerokiej gamy środków, przy dominacji zachowań świadomych i intencjonalnych nad zachowaniami spontanicznymi (Morreale, Spitzberg, Barge 2007, s. 175; Moore 2009, s. 205). Równie ważna jest znajomość kodów kulturowych, zawierających wiedzę o kulturowo-społecznych wymaganiach i ograniczeniach w używaniu znaków, istniejących standardach adekwatnych zachowań, od których odstępstwa będą uznane za niewłaściwe, obce. Zachowania niewerbalne zawsze są w jakiś sposób oceniane, uwzględniane są przy tym odmienne standardy adekwatnej ekspresyjności kobiet i mężczyzn (Kaźmierczak 2015, s. 69).

Takie podejście wprowadza bardzo ważną kwestię możliwości **opanowywania własnego ciała** w celu wysłania określonych sygnałów kontrolowalnych, a więc tych, na które jednostka ma wpływ. Umiejętność dystansowania się może zostać wyuczona i kształtowana w wyniku treningu naturalnego, jak i celowych działań szkoleniowych. Zatem obszernie publikacje dotyczące zachowań niewerbalnych zostały przełożone na scenariusze warsztatów w zakresie umiejętności miękkich realizowanych podczas szkoleń dla biznesmenów, menadżerów (Rückle 2001; Lewicki i in. 2005). Propozycje te są bardzo ważne, wskazują obszary braków w kompetencjach (zarządzania ciałem) i skutki wizerunkowe (w postaci zagrożenia uznania za osobę źle wychowaną, nieśmiałą czy niekompetentną). Pokazują również skutki braków w kompetencjach (zarządzania ciałem) dla instrumentalnych celów komunikacji (skutki biznesowe), co jest dla pedagogów cenne, gdyż instytucja szkoły opiera się na tworzeniu sytuacji edukacyjnych, wymagających również instrumentalno-sprawczych kompetencji komunikacyjnych.

Koncentrują się zatem na znakach, które wspomagają komunikację oficjalną (sferę kontaktów oficjalnych). Natomiast niewiele można dowiedzieć się o tym, jak dystans przestrzenny buduje relacje międzyludzkie (nie będące częścią strategii biznesowej), jak znaki te towarzyszą kontaktom spontanicznym i przyjacielskim, jak w perspektywie długoterminowej widziane są ich skutki dla relacji.

Instruktażowe opisy „jak działać, by...”, jak włączać znaki dystansu w obręb pewnych taktyk, strategii regulowania relacji, jak przekazywać intencje, dają niezaprzeczalnie sporą dawkę refleksji nad mocą sprawczą działań komunikacyjnych, w których znaki dystansu są celowo wprowadzane do komunikacji przez nadawcę

i na które świadomie reaguje odbiorca (Jarząbek 2016, s. 22). Zachowania przestrzenne z tej perspektywy można postrzegać jako podmiotowe akty sprawcze.

Szkoła raczej jeszcze nie zaadaptowała takich programów edukacyjno-terapeutycznych akcentujących przestrzenność relacji, cielesność dystansu, użycie dystansu w interakcji, które jak pokazuje ta praca, są ważnym wymiarem codzienności uczniów. Zwiększanie samoświadomości dystansowania w wyniku trenowania jest celem, do którego zdecydowanie warto dążyć, jeśli służy opanowaniu ciała, aby skutecznie podążyło za przekazem dystansu, komunikowaniem relacji, zgodnie z oczekiwanym społecznie wzorcem i z regułami panującymi w danym środowisku społeczno-kulturowym. Podnoszenie kompetencji kulturowych jest tu, jak zaznaczałam wcześniej, centralną sprawą, gdyż znaki stanowią składnik wiedzy obowiązującej jej członków (tamże), inaczej proces socjalizacji przebiegający w grupie prowadzi do wyłączenia jej członka (por. Hajnicz, Konieczna 2018).

Zwiększanie samoświadomości w zakresie operowania ciałem w relacjach jest ważną, w moim przekonaniu jako pedagoga, drogą do zwiększenia odpowiedzialności i podmiotowego działania społecznego w procesie regulowania relacji z innymi, zwiększania mocy sprawczej, samoregulowania (Ryan, Deci 2000).

Przedstawione tu znaki unikania interakcji wymagają jeszcze kolejnych badań, ale już na tym etapie analizy mogą zachęcać do refleksji nad świadomością dystansu, sposobami kontrolowania interakcji, kontekstem prywatności w dystansie. W ujęciu interakcyjnym przerwanie procesów budujących obcość i konflikt ma miejsce przez zdecydowaną, czytelną reakcję odbiorcy tych działań, przez wyraźne wyrażoną niezgodę. Praca ze sprawcami agresji i przemocy również odwołuje się do zwiększenia podmiotowych możliwości rozumienia własnych dążeń i zwiększania samoświadomości, jakie środki do realizacji celów nam służą.

U podstaw pracy nad zmianą zachowania leży wypracowanie mechanizmów zwiększających samoświadomość. Praca na rzecz świadomości obejmuje zdobywanie wiedzy na temat swoich dyspozycji do reagowania w określonych okolicznościach (Chomczyński 2017, s. 80). Opanowanie ciała staje się obecnie dowodem kompetencji kulturowej, biegłości w „zarządzaniu sobą”, wyrazem samorealizacji, tożsamości (tamże; por. Kubacka 2016).

Dystans nie „dzieje się” sam, ktoś w klasie nie jest po prostu odrzucony „przez wszystkich”, odrzucenie/agresja nie jest zdarzeniem bezosobowym, bez możliwości wskazania uczestników (por. sposoby opisywania zjawiska odrzucenia kolegi w klasie w pracy: Konieczna 2015). Trudno od uczniów uzyskać szczegółowy realny opis zachowania. Opisy działań uczestników interakcji (nie tylko własnych działań) są jakby „mgliste”, mieszają się role interakcyjne uczestników w opisywanych zdarzeniach: aktor (nadawca, czy odbiorca); jaki kto ma udział w działaniu; kto jest podmiotem ustalającym dystans. Stawiają one sprawców agresji (inwazji) w pozycji niewolnika zdarzeń, ofiary prowokacji. Skutki destruktywnych zachowań

są minimalizowane, poczucie krzywdy wyolbrzymiane, role osób biorących udział w zdarzeniu mieszają się, obraz stosowanych inwazji jest zaciemniany i nagminne jest zaprzeczanie, jakoby własne działania miały krzywdzący charakter dla innych (tamże).

Ważnym aspektem pracy nad relacjami społecznymi jest stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za swoje działanie i wzmacnianie poczucie autorstwa własnych zachowań. Z poczuciem sprawczości silnie związane są narzędzia do kontrolowania interakcji, w których dystans jest prostym instrumentem. Zachowania proksemiczne rzeczywiście mogą określać przebieg procesu komunikowania, wywoływać poczucie ciepła, solidarności, pomagać tworzyć więzi społeczne, ale mogą także wywoływać gniew, strach oraz mogą rozluźniać czy niszczyć relacje między ludźmi (m. in. Thiel 1992; Thier 2001; Benedikt 2002; Pease 2003; Collet 2004; Andersen 2005; Collins 2006; Orzechowski 2007; Knapp, Hall, Horgan 2008; Cohen 2010).

Trzeba też podkreślić, że dystans występuje bardzo powszechnie w różnych dziedzinach działania społecznego. Dystans należy przecież do **wymagań wielu ról zawodowych**. Należy wręcz do obowiązków, jest jednocześnie sprawdzianem umiejętności zawodowych. W standardach dotyczących profesjonalnych kontaktów z pacjentami/klientami (w relacjach terapeutycznych, usługach medycznych, obsłudze w urzędach), ale też ze współpracownikami wiele miejsca poświęca się właśnie kwestii dystansu (Sikorski 2009, 2013a; Goman 2012; Kubiak 2016).

Instrukcje, wskazówki, uwagi zawierają zalecenia typu: „**zachowywać się życzliwie, ale z dystansem**”. Zachować dystans oznacza tu: określić granice kontaktu i unikać nadmiernej serdeczności. Bowiązem podstawową zasadą profesjonalnych kontaktów jest nie godzić się na skracanie dystansu rozumiane jako kontakty prywatne – nie wolno przenosić kontaktów na płaszczyznę pozazawodową. Nie skracać dystansu oznacza też nie stwarzać nadziei na długotrwałą opiekę, czyli swoim zachowaniem nie powodować wzrostu oczekiwań w zakresie pomocy, której lekarz czy inny specjalista nie jest w stanie zapewnić. Są tu też oczywiście wskazówki, jak zachować się, gdy klienci/pacjenci próbują skrócić lub tworzą nadmierny dystans, czyli wtedy gdy ustalone zawodowe odległości w zakresie kontaktu (z klientem, ze współpracownikami) podlegają zakłóceniom zagrażającym osiągnięciu skuteczności w działaniach profesjonalnych opartych na komunikacji (m.in. Sikorski 2009, 2013a).

Istnieje wiele poradników nakłaniających do wykorzystania wiedzy o mowie ciała także w innych sytuacjach. Szczególną grupą odbiorców wiedzy mogą być studenci i nauczyciele uczelni teatralnych oraz filmowych, przedstawiciele dyplomatyczni państwa, osoby zatrudnione w wywiadzie, pracownicy sądownictwa międzynarodowego, negocjatorzy biznesowi, mówcy (Jarząbek 2016, s. 38–39). Poradniki pełnią tu ważną rolę, mogą skłonić do samoobserwacji. Jak pisze Jarząbek (tamże, s. 38), kontakt z taką pracą może skłonić do korzystania ze znaków mało

dotychczas używanych, a potrzebnych w kontaktach z innymi ludźmi, czy też ułatwiających nawiązanie owych kontaktów, albo wyzbycia się zachowań niegrzecznych, lekceważących i pogardliwych.

Etyczny, moralny aspekt taktyk proksemicznych – ekspresja a uczciwość

Kierunek, w jakim zmierzają poradnikowe instrukcje dotyczące zachowań niewerbalnych (przestrzennych), wydaje się nieco niepokojący. Otóż czytamy: jeśli chcesz osiągnąć taki i taki cel – zastosuj pewien gest/unikaj pewnego gestu. Wielość wskazówek dotyczących „zarządzania” ciałem podczas komunikacji interpersonalnej pokazuje, że potrzebny jest namysł nad etycznymi granicami proksemicznych strategii (Jacko 2006, 2009, 2012b).

Chciałam w tej pracy uniknąć aksjonormatywnych rozważań, ale trudno nie odnieść się do bardzo istotnej kwestii regulowania dystansu jako strategii. Niemożliwe jest też rzetelne przyglądanie się analizowanemu zjawiskom w oderwaniu od kwestii intencjonalności znaków.

Jacko (2009, s. 285) wyraźnie sygnalizuje problem strategii stosowanych z wyrachowaniem, bez autentycznych emocji i postaw, które są manipulacją i formą kłamstwa oraz intencjonalnego łamania zasady poszanowania oczekiwanego dystansu (np. ktoś ma nieco mniejsze granice dystansu ze względu na różnice kulturowe, indywidualne). Manipulowanie językiem somy zawiera wyuczone elementy gry „aktora”, który instrumentalizuje i kontroluje swoje reakcje. Zatem podejmuje określone praktyki, by wykreować korzystny odbiór (w celu zdobycia akceptacji społecznej), uzyskać wiarygodność i sympatię czy wywołać emocje (por. Bierach 1997; Ekman 2012).

Poradniki uczą, jak wykorzystać wiedzę o dystansie, jakie techniki stosować, aby zademonstrować więzi z drugą osobą, jak wybrać i zastosować znak, który by świadczył o otwartości i szczerości, jak wysłać sygnał, że chcemy drugą stronę wysłuchać i jesteśmy zainteresowani nawiązaniem szczerzej i życzliwej relacji, jak utwierdzić partnera w przekonaniu, że może nam zaufać, jak sprawiać wrażenie osoby przyjacielskiej (Bieleń 2013, s. 36–38; Cohen 2010, s. 47–51).

Pokazują również, że większość elementów mowy ciała można korygować, są możliwe do wyćwiczenia – można je nabyć, wzmocnić lub zmienić w procesie treningu. Dowodzą, że proces komunikowania dystansu ująć w bardziej kontrolowaną formę. Umożliwiają ocenę komunikatów, ale też zarządzanie własnymi sygnałami. Uczą, jak wykorzystać mowę ciała do nawiązywania kontaktu i zdobycia zaufania, jak okazać innym zaproszenie do komunikacji, jak pracować nad relacją. Mamy tu ogromne zasoby przykładów z praktyki życia codziennego, które ukazują, jakie zachowania są istotne, kiedy wchodzi się w interakcje z innymi. Oferowane sposoby trenowania opierają się na **uwrażliwianiu na błędy** (pokazując zagrożenia, jak dane zachowanie może być błędnie odebrane i stanowić blokadę w komunikacji), na **zwiększeniu autoobserwacji i obserwacji innych**

**oraz technikach regulowania interakcji**, czyli bardziej świadomym przekazie sygnałów.

Granica między regulowaniem a manipulowaniem, w moim odczuciu, rozmywa się, gdyż trudno tu uchwycić moment, w którym instrukcje wskazują, jak wyrazić intencje środkami, które lepiej ją przekażą, a kiedy pokazują, jakimi środkami wyrazić intencje, które są korzystne dla danej osoby lub sytuacji. Wydaje się, że znacząco różni się praca nad występem od pracy nad relacjami.



## Bibliografia

- Abramczuk K. (2013): *Mechanika współpracy z perspektywy teorii gier*. „Tematy z Szewskiej” nr 1, s. 38–55
- Adler R., Rosenfeld L., Proctor II R. (2006): *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Tłum. G. Skoczylas. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Andersen P.A. (2005): *Mowa ciała dla żółtodziobów, czyli wszystko, co powinieneś wiedzieć o...* Tłum. A. Zdziemborska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Antas J. (1995): *Morfologia gestu. Rozważania metodologiczne*. W: F. Sławski, H. Mieczkowska (red.): *Studia z językoznawstwa słowiańskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 17–24
- Antas J. (1996): *Gest, mowa a myśl*. W: R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska (red.): *Językowa kategoryzacja świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 71–96
- Antas J. (2006): *Gesty – obrazy pojęć i schematy myśli*. W: E. Tabakowska (red.): *Ikoniczność znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 181–212
- Antas J. (2013): *Semantyczność ciała. Gesty jako znaki myślenia*. Łódź: Wydawnictwo „Primum Verbum”
- Antas J., Majewska M. (2006): *W poszukiwaniu jednostki mowy. Metodologiczne refleksje w obliczu nowego rozumienia języka*. W: W. Chłopicki (red.): *Kognitywizm i komunikatywizm – dwa bieguny współczesnego językoznawstwa. Dyskusja przy okrągłym stole*. Kraków: Wydawnictwo Tertium, s. 41–57
- Antas J., Załazińska A. (2005): *Mentalne ciało. Gesty jako znaki oswojonych pojęć*. W: M. Dąbrowska (red.): *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Tertium, s. 115–134
- Alheit P. (2000): *Wywiad narracyjny*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2, s. 103–111
- Argyle M. (1999): *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. Domachowski. Warszawa: WN PWN
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997): *Psychologia Społeczna. Serce i umysł*. Tłum. W. Domachowski i in. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Augé M. (2010): *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Warszawa: WN PWN
- Awdiejew A. (1991): *Strategie konwersacyjne (próba typologii)*. „Socjolingwistyka” nr XI, s. 7–20
- Awdiejew A. (2004): *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Awdiejew A. (2005): *Strategie konwersacyjne*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” nr 7/2, s. 127–150

- Babbie E. (2003): *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz i inni. Warszawa: WN PWN
- Babbie E. (2009): *Podstawy badań społecznych*. Tłum. W. Betkiewicz. Warszawa: WN PWN
- Babska Z., Shugar G.W. (1986): *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły–dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*. Lublin Uniwersytet Lubelski
- Bańka A. (1999): *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Poznań: Wydawnictwo Gemini
- Bańka A. (2002): *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Bańka A. (2016): *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura
- Bartosiewicz J. (2018): *Przyjaźnie szkolne 11–latków – analiza relacji społecznych w zespole klasowym*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem A. Koniecznej. Warszawa: APS
- Bauman T. (2006): *Badacz jako krytyk*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Bauman T. (2010): *Poznawczy status danych jakościowych*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt (red.): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 91–105
- Bauman T. (2013): *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Bauman Z. (2003): *Razem, osobno*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bauman Z. (2008): *Wspólnota: w poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Tłum. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bąbka J. (2010): *W poszukiwaniu nowych wyznaczników społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych*. „Niepełnosprawność” nr 3, s. 78–92
- Becker H.S. (2009): *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*. Tłum. O. Siara. Warszawa: WN PWN
- Bednarek K. (2017): *Zróbmy sobie ewaluację przestrzeni edukacyjnej szkoły*. Warszawa: ORE
- Bell P.A., Greene T.E., Fisher J.D., Baum A. (2004): *Psychologia środowiskowa*. Tłum. M. Lewicka, A. Skorupka, T. Sosnowski, A. Jurkiewicz, J. Suchecki. Gdańsk: GWP
- Benedikt A. (2002): *Mowa ciała*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Benedyktowicz Z. (2000): *Portrety „obcego”*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Bera R., Korczyński M. (2012): *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych”*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Berger P., Luckmann T. (1983): *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: PIW
- Bielak T. (2014): *Sformalizować nieformalne – gesty (relacje i praktyki komunikacyjne) w korporacji*. W: T. Bielak, J. Pacuła, L. Romaniszyn-Ziomek (red.): *Poetyka gestów: język – literatura – kultura*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH, s. 88–95
- Bieleń I. (2013): *Mowa ciała jako element wykorzystywany w mediacji w sferze publicznej*. „Przeгляд Administracji Publicznej” nr 1, s. 30–38
- Bierach A.J. (1997): *Za maską człowiek: czy można klamać mową ciała w drodze do władzy, miłości, sukcesu*. Tłum. Biuro Tłumaczeń „Verba”. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Birkenbihl V. (1998): *Sygnaly ciała. Podstawy komunikacji niewerbalnej dla trenerów i ludzi sukcesu*. Tłum. K. Ciołkosz. Wrocław: Wydawnictwo Astrum

- Blumer H. (2007): *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Bogunia-Borowska M. (2008): *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*. W: P. Sztompka i M. Bogunia-Borowska (red.): *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Bojarska L. (2009): *Od walenia po łapach do zmarszczenia brwi, czyli o środkach dyscyplinujących w szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska
- Bokszański Z. (1989): *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Bonar J. (1997): *Niewerbalne komunikowanie nauczycieli a efekty kształcenia uczniów klas I–III*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Borkowski I. (2014): *Milczenie i jego gesty*. W: T. Bielak, J. Pacuła, L. Romaniszyn-Ziomek (red.): *Poetyka gestów: język – literatura – kultura*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH, s. 66–78
- Borsich S., Deptuła M. (2018): *Propozycja narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem wśród dzieci, opracowanego na podstawie koncepcji multizagrożeń Jenessy Shapiro i Stevena Neuberga*. „Studia Edukacyjne” nr 49, s. 185–214
- Borecka-Biernat D. (2011): *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Niezгоды (RSNZ). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne
- Borowska-Beszta B. (2005): *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Borowska-Beszta B. (2013): *Mity, rafa i realia etnografii w eksploracjach pedagogicznych*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Brocki M. (1996a): *Gesty symboliczne*. „Literatura Ludowa” nr 2, s. 3–18
- Brocki M. (1996b): *Język i ciało. O wzajemnym związku dwóch systemów semiotycznych*. „Lud” t. 80, s. 129–144
- Brocki M. (2001): *Język ciała w ujęciu antropologicznym*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Brocki M. (2015): *Antropologia. Język ciała*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Brzezińska A.I. (2016): *Uwarunkowania rozwoju tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych (program badań)*. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.): *Ścieżki wkraczania w dorosłość. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 49–74*
- Buczyńska-Garewicz H. (2006): *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Bukowski M., Winiewski M. (2011): *Emocje międzygrupowe a stereotypy i zagrożenia społeczne: co jest przyczyną, a co skutkiem uprzedzeń*. W: M. Kofta, M. Bilewicz (red.): *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 40–59
- Butrym M. (2012): *Dystans – jako sankcja społeczna*. „Opuscula Sociologica” (Zeszyty Naukowe Studia Sociologica) nr 1, s. 93–104
- Butrym M. (2011): *Kulturowe konteksty dystansu społecznego*. „Issues of Global Education” vol. 5, s. 23–42
- Chętkowski D. (2003): *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?* Kraków: Wydawnictwo Literackie

- Chiles P. (2005): *The classroom as an evolving landscape*. W: W. Dudek (red.): Children's spaces. Oxford: Architectural Press, s. 101–113  
<http://architecturalnetworks.research.mcgill.ca/assets/children-s-space-min.pdf>
- Clark A. (2005): *Talking and listening to children*. W: W. Dudek (red.): Children's spaces. Oxford: Architectural Press, s. 1–13; <http://architecturalnetworks.research.mcgill.ca/assets/children-s-space-min.pdf>
- Clarke D. (2005): *Zachowania społeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP
- Chlewiński Z. (1992): *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.): Kolokwia psychologiczne. Stereotypy i uprzedzenia. T. 1. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, s. 7–28
- Chodkowska M. (2012): *Socjopedagogiczne wymiary dystansu społecznego*. W: M. Chodkowska, S. Byra (red.): Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Chomczyński P. (2014a): *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Chomczyński P. (2014b): *Emocje agresji i smutku, ich przejawy oraz sposoby radzenia sobie z nimi wśród wychowanków zakładów poprawczych w Polsce. Socjologiczna analiza zjawiska*. W: K.T. Konecki, B. Pawłowska (red.): Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 161–186
- Chomczyński P. (2017): *Emocje i praca emocjonalna personelu instytucji korekcyjnych dla młodzieży w kontekście działań resocjalizacyjnych*. „Przegląd Socjologiczny” vol. 66, nr 2, s. 63–89
- Chrzanowska I. (2018): *Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych*. „Studia Edukacyjne” nr 48, s. 23–32
- Cohen D. (1998): *Mowa ciała w stosunkach partnerskich*. Tłum. A. Śliwa. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Cohen D. (2010): *Mowa ciała – wszystko, co trzeba wiedzieć o komunikacji pozawerbalnej*. Tłum. A. Kligofer. Warszawa: Klub dla Ciebie
- Collet P. (2004): *Księga znaków. Jak poprzez ciało wyrażamy swoje myśli i uczucia*. Tłum. P. Kałiński. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Collins A. (1995): *Język ciała, gestów i zachowań*. Tłum. J. Birkenmajer. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Collins A. (2006): *Mowa ciała. Co znaczą nasze gesty?* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm
- Creswell J.W. (2013): *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Czarnecki B. (2011): *Przestrzenne aspekty przestępczości. Metoda identyfikacji czynników zagrożeń w przestrzeni miejskiej*. Białystok: Oficyna Wydawnicza PB
- Czerepaniak-Walczak M. (2015): *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. „Pedagogika Społeczna” nr 3, s. 77–87
- Czykwin E. (2007): *Stygmat społeczny*. Warszawa: WN PWN
- Czyński M. (2006): *Architektura w przestrzeni ludzkich zachowań. Wybrane zagadnienia bezpieczeństwa w środowisku zabudowanym*. Szczecin: Wydawnictwo Uczelniane PSz
- Czyński M. (2008): *Architektura, stres i potrzeba bezpieczeństwa*. „Przestrzeń i Forma” nr 10, s. 153–162

- Czyżewski M. (2010): *Analiza ramowa, czyli „co tu się dzieje”* (Wprowadzenie do: E. Goffman, Analiza ramowa). Kraków: Wydawnictwo Nomos, s. VII–XLVII
- Danilewicz W. (2016): *Wiele miejsc – jedna przestrzeń*. „Roczniki Nauk Społecznych” nr 2, s. 7–20
- de Certeau M. (2008): *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Tłum. K. Thiel-Jańczuk. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009): *Wprowadzenie: dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. Warszawa: WN PWN, s. 19–76
- Domachowski W. (1993): *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*. Toruń: Agencja „Edytor”
- Dopierała R. (2013): *Prywatność w perspektywie zmiany społecznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Dul R. (1995): *Komunikacja niewerbalna w teorii i badaniach*. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.): *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa: PAN Instytut Kultury, s. 43–68
- Dryżałowska G. (2013): *Integracja edukacyjna – od zależności do autonomii*. „Studia Edukacyjne” nr 25, s. 51–61
- Dymnicka M. (2011): *Od miejsca do nie–miejsca*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” nr 36, s. 35–52
- Edwards J. (2005): *The classroom is a microcosm of the world*. W: W. Dudek (red.): *Children’s spaces*. Oxford: Architectural Press, s. 66–100
- Ekman P. (2012): *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, w polityce, małżeństwie*. Tłum. S.E. Draheim, M. Kowalczyk. Warszawa: WN PWN
- Erenc J. (2008): *Bycie Innym. Problem wykluczenia i izolacji ludzi niepełnosprawnych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG
- Fisher R., Shapiro D. (2009): *Emocje w negocjacjach. Jak je wykorzystać nie tylko w biznesie*. Tłum. Z. Kościuk. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co
- Fiske J. (1999, 2003): *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Tłum. A. Gierczak. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Flick U. (2010): *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN
- Frieske K.W. (1999): *Marginalność społeczna – normalność i patologia*. W: K.W. Frieske (red.): *Marginalność i procesy marginalizacji*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych
- Gajdzica Z. (2007): *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*. „Szkoła Specjalna” nr 5, s. 333–341
- Gajdzica Z. (2012): *Dystans społeczny wobec osób z upośledzeniem umysłowym jako czynnik determinujący ich marginalizację*. „Chowanna” nr 1, s. 83–92
- Geertz C. (2005): *Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*. W: C. Geertz (red.): *Interpretacja kultur: wybrane eseje*. Tłum. M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Gesteland R.R. (2000): *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Tłum. H. Malarecka-Simbierowicz. Warszawa: WN PWN
- Gibbs G. (2011): *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN
- Giddens A. (2001a): *Nowe zasady metody socjologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Giddens A. (2001b): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN

- Giddens A. (2003): *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Giddens A. (2006): *Elementy teorii strukturalizacji*. W: A. Jasińska-Kania (red.): *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 700–722
- Głazewska E. (2007): *Komunikacja niewerbalna między płciami jako komunikacja międzykulturowa*. W: U. Kusio (red.): *Polifonia, dialog i zderzenie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowe*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 352–393
- Głazewska E., Kusio U. (2012): *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura. Wybór zagadnień*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Głodowski W. (1999): *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Hansa Communication
- Goffman E. (2000): *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Danter-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR
- Goffman E. (2003): *Zaangażowanie*. W: G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima (red.): *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 142–147
- Goffman E. (2005): *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: GWP
- Goffman E. (2006): *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN
- Goffman E. (2008a): *Pierwotne ramy interpretacji*. W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.): *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, s. 336–347
- Goffman E. (2008b): *Zachowanie w miejscach publicznych: o społecznej organizacji zgromadzeń*. Tłum. O. Siara. Warszawa: WN PWN
- Goffman E. (2010a): *Analiza ramowa*. Tłum. S. Burdziej. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Goffman E. (2010b): *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*. Tłum. P. Tomanek. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Goffman E. (2011): *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*. Tłum. O. Siara. Warszawa: WN PWN
- Goman C.K. (2012): *Komunikacja pozawerbalna. Znaczenie mowy ciała w miejscu pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka
- Golka M. (2008): *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa: WN PWN
- Golka M. (2010): *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza
- Golka M. (2016): *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*. „Multicultural Studies” nr 1, s. 41–52
- Golka M. (2014): *Paradoksy obcości*. W: M. Zielińska (red.): *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Pogranicza i centra współczesnej Europy*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, s. 167–180
- Gołdyka L. (2007): *Enklawa społeczna z punktu widzenia teorii grup odniesienia*. W: L. Gołdyka, I. Machaj (red.): *Enklawy życia społecznego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz
- Goode W.J., Hatt P.K. (1963): *Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego*. W: S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa: WN PWN
- Górak-Sosnowska K. (2008): *Edukacja wielokulturowa a płeć: stosunek młodzieży licealnej do wybranych narodów*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, s. 87–96

- Grabowska M. (2005): *Francuzi w oczach polskich licealistów*. W: M. Marcjanik (red.): *Grzeczność nasza i obca*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, s. 25–42
- Grochowska M. (2000): *Aktywność językowa a niewerbalne komunikowanie się dzieci*. „*Wychowanie w Przedszkolu*” nr 6, s. 334–339
- Grochowska M. (2002): *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP
- Grochowska M. (2010): *Doświadczenia indywidualne w przestrzeni edukacyjnej jako źródło kompetencji komunikacyjnej dziecka*. W: J. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.): *Edukacja. Równość czy jakość?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 245–260
- Gronbeck B.E., German K., Ehinger D., Monroe A.H. (2001): *Zasady komunikacji werbalnej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Grove T.G. (2007): *Niewerbalne elementy interakcji*. W: J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów*. Podręcznik komunikacji interpersonalnej. Warszawa: WN PWN
- Grybosiova A. (2000): *O dystansie, szacunku i tolerancji w mediach*. W: J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (red.): *Język w mediach masowych*. Warszawa: Upowszechnianie Nauki – Oświata UN–O, s. 60–66
- Grzegórzko J. (2003): *Komunikacja niewerbalna*. W: E. Różycka (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 724–726
- Grzegórzko-Pułka J. (2003): *Komunikowanie niewerbalne w procesie kształcenia w szkole średniej*. „*Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*” t. 56, s. 79–91
- Grzybowski P.P. (2018): *O multikulti, edukacji i wspólnocie najprościej. Zróżnicowanie kulturowe z perspektywy pedagoga*. W: P.P. Grzybowski, G. Idzikowski (red.): *Inni, Obcy – ale Swoi*. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 15–55
- Hajnicz W., Konieczna A. (2015): *Proces włączenia się dziecka do grupy o sformalizowanych regułach funkcjonowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Hammersley M., Atkinson P. (2000): *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Hall E.T. (1976): *Beyond culture*. New York: Doubleday
- Hall E.T. (1984): *Poza kulturą*. Tłum. E.M. Goździak. Warszawa: WN PWN
- Hall E.T. (1987): *Bezgrośny język*. Tłum. R. Zimand, A. Skarbińska. Warszawa: Wydawnictwo PIW
- Hall E.T. (1997, 2001, 2003): *Ukryty wymiar*. Tłum. T. Hołówka, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA
- Hall M.R., Hall E.T. (2001): *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynku na zachowanie człowieka*. Tłum. R. Nowakowski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA
- Hertz A. (1992): *Swojskość i obcość*. W: A. Hertz (red.): *Socjologia nieprzedawniona*. Warszawa: Wydawnictwo PIW, s. 130–164
- Hochschild A.R. (2009): *Zarządzanie emocjami Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa: WN PWN
- Horowitz M.J., Duff D.F., Stratton L.O. (1964): *Body-buffer zone: exploration of personal space*. „*Archives of General Psychiatry*” nr 11, s. 651–656
- Howarth D. (2008): *Dyskurs*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Oficyna Naukowa

- Idzikowski G. (2018): *Jak wielobarwna mozaika. Zróżnicowanie kulturowe z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli*. W: P.P. Grzybowski, G. Idzikowski (red.): *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 57–112
- Iwasiów S. (2018): *Szkoła powinna być miejscem wspólnym. Rozmowa z profesorką Marią Mendel*. „Refleksje” nr 5, s. 4–6
- Jacko J.F. (2006): *Zarządzanie dystansem w edukacji i w biznesie. Antropologiczne założenia proksemiki i ich wpływ na strategię komunikacji*. W: W. Maliszewski (red.): *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 73–94
- Jacko J.F. (2007): *Proskemiczne strategie autoprezentacji*. W: S. Lachiewicz, M. Matejun (red.): *Problemy współczesnej praktyki zarządzania*. T. I. Łódź: Wydawnictwo PŁ, s. 446–460
- Jacko J.F. (2008): *Ewokatywna, sugestywna i perswazyjna funkcja symboli propagujących ideologię*. W: I. Mamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa (red.): *Ideologie w słowach i obrazach*. Wrocław: Wydawnictwo UWr, s. 253–64
- Jacko J.F. (2009): *Strategie proskemiczne w negocjacjach*. W: K. Błaszczuk, M. Drzewowski, W. Maliszewski (red.): *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 274–288
- Jacko J.F. (2012a): *Komunikacja międzykulturowa w ujęciu fenomenologiczno-systemowym*. W: W. Maliszewski, M. Korczyński, K. Czerwiński (red.): *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości. Perspektywa edukacyjna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 31–52
- Jacko J.F. (2012b): *Taktyki negocjacyjne w kontekście proksemiki. Analiza metodologiczna*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Jacko J.F. (2012c): *Wpływ zachowań przestrzennych negocjatora na jego wizerunek w przykładowej sytuacji sprzedaży. Metoda i wyniki badań*. W: J. Wojciech, W. Maliszewski, K. Czerwiński, H. Paluch (red.): *Komunikacja społeczna w zarządzaniu. Proces komunikowania w relacjach międzyosobowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 145–166
- Jacko J.F. (2013): *Fenomenologia negocjacji w zarządzaniu*. „Współczesne Zarządzanie” nr 1, s. 193–201
- Jacob G. (2001): *Wywiad narracyjny w badaniach narracyjnych*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piarkowski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 111–126
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999): *Szkoła – upublicznienie obecności*. W: M. Jacyno, A. Szulżycka (red.): *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 100–114
- Jakubowska H. (2009): *Socjologia ciała*. Poznań: Wydawnictwo UAM
- Jałowicki B. (2011): *Miejsce, przestrzeń, obszar*. „Przegląd Socjologiczny” nr 2–3, s. 11–28
- Jałowicki B., Szczepański M.S. (2002): *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Janda-Dębek B. (2003): *Daleko czy blisko. Dystans interakcyjny w wybranych sytuacjach społecznych*. Wrocław: Wydawnictwo UWr
- Janda-Dębek B. (2005a): *Dalekie i bliskie uwarunkowania ustalania dystansu interakcyjnego*. W: J. Klebaniuk (red.): *Psychologiczne konteksty komunikacji*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 41–49



- Janda-Dębek B. (2005b): *Komunikacja niewerbalna i jej funkcje*. W: J. Klebaniuk (red.): *Psychologiczne konteksty komunikacji*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 17–29
- Janda-Dębek B. (2005c): *Rodzaje gestów i ich znaczenie komunikacyjne*. W: J. Klebaniuk (red.): *Psychologiczne konteksty komunikacji*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut
- Janowski A. (2002): *Poznanwanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna
- Janowski A., Stachyra R. (1985): *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. Warszawa: WSiP
- Jaros E., Wysocka E. (2006): *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Jarząbek K. (1993): *Mimika jako element komunikacji międzyludzkiej*, „*Studia Semiotyczne*” t. 18, s. 67–76
- Jarząbek K. (1999): *Rehabilitacja języka gestów (na przykładzie porozumiewania się zakonników i mniszek)*. Katowice: Wydawnictwo UŚ
- Jarząbek K. (2016): *Słownik mowy ciała Polaków*. Katowice: Wydawnictwo UŚ
- Jędruszczak K. (2005): *Modele i koncepcje prywatności w psychologii*. „*Przegląd Psychologiczny*” nr 2, s. 197–215
- Jilk B.A. (2005): *Place making and change in learning environments*. W: W. Dudek (red.): *Children’s spaces*. Oxford: Architectural Press, s. 30–43
- Jówko E. (2016): *Kultura nauczycieli a kultura uczniów: implikacje wychowawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA
- Karolczak-Biernacka B. (1995): *Postawy młodzieży wobec mniejszości*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Trans Humana, s. 259–274
- Karpiński J. (1992): *Rywalizacja, walka i wrogość (konflikty między narodami z perspektywy teoretycznej)*. „*Kultura i Społeczeństwo*” nr 1, s. 16–22
- Kasprzak T., Walczak B. (2009): *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej: raport z badania*. W: A. Jasińska-Kania, K.M. Staszyńska (red.): *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*. Białystok: Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, s. 51–196
- Kawecki I. (1994): *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych
- Kawecki I. (1996): *Etnografia i szkoła*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Kazanowski Z. (2011): *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Każmierczak A. (2011): *Wpływ komunikacji z personelem medycznym na doświadczanie choroby przez pacjentów*. „*Homo Communicativus*” nr 1, s. 21–37
- Każmierczak A. (2015): *Komunikowanie kobiecości w wybranych zachowaniach niewerbalnych*. W: B. Płonka-Syroka, K. Marchel, A. Syroka (red.): *Miłość czarowna*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, s. 39–69
- Każmierczak B. (2017): *CCTV – percepcja czy już percypowanie przestrzeni społecznej miast*. W: H. Kawalec, J. Kinal (red.): *Przestrzeń społeczna w badaniach naukowych*. Rzeszów: Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko, s. 89–96
- Każmierczak-Kałużna I. (2007): *Biedni jako enklawa społeczna. Klienci pomocy społecznej o przyczynach własnej sytuacji życiowej*. W: L. Gołdyka, I. Machaj (red.): *Enklawy życia społecznego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz

- Kiełbawska A. (2012): *Funkcje komunikacji niewerbalnej w interakcji mówcy i tłumacza*. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Kita M. (2001): *Język potoczny jako język bliskości*. W: G. Habrajska (red.): *Język w komunikacji*. Łódź: Wydawnictwo WSH-E, s. 170–175
- Knapp M.L., Hall J.A. (2000): *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Tłum. A. Śliwa, L. Śliwa. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Knapp M.L., Hall J.A., Horgan T.G. (2008): *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Tłum. L. Śliwa. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Kofta M. (1996): *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*. W: M. Marody, E. Gucwa-Leśny (red.): *Podstawy życia społecznego w Polsce*. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych UW, s. 198–217
- Komendant-Brodowska A. (2014): *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: UW
- Komorowska A., Komorowska S. (2011): *Postawy społeczne uczniów klas gimnazjalnych w stosunku do osób niepełnosprawnych*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 2, s. 5–19
- Komorowska H. (2004): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka
- Konarzewski K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP
- Konecki K.T. (1988): *Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej*. „Studia Socjologiczne” nr 1, s. 225–245
- Konecki K.T. (2000): *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN
- Konecki K.T. (2005a): *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*. „Qualitative Sociology Review” nr 3, s. 89–115
- Konecki K.T. (2005b): *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*. „Qualitative Sociology Review” nr 1, s. 42–63
- Konecki K.T. (2010): *W stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych*. W: J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko (red.): *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*. Szczecin: Wydawnictwo USz, s. 17–37
- Konecki K.T. (2012): „*Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*”, Erving Goffman, tł. Stanisław Burdziej, Kraków 2010 [recenzja]. „Kultura i Wychowanie” nr 4, s. 176–179
- Konieczna A. (2009): *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Konieczna A. (2015): *Członkowie klasy wobec sytuacji „odrzućcia kolegi”. W poszukiwaniu podmiotowego kontekstu wspierającego deliberację w warunkach kultury konfliktu w klasie*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Korosadowicz M. (1993): *Aspekty komunikacji niewerbalnej w nauczaniu języka obcego*. „Przegląd Glottodydaktyczny” t. 9, s. 79–94
- Kostera M. (2003): *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: WN PWN
- Kostera M., Krzyworzeka P. (2012): *Etnografia*. W: D. Jemielniak (red.): *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. T. 1. Warszawa: WN PWN, s. 167–188
- Kowalikowa J. (2005): *Język bez etykiety*. W: G. Szpila (red.): *Język trzeciego tysiąclecia*. III: *Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*. T. 1. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium, s. 463–472

- Kraczoń K. (2013): *Semiotyka gestów rytualnych – kilka uwag o metodzie badawczej*. „Roczniki Kulturoznawcze” nr 4, s. 89–103
- Krasuska-Betiuk M. (2015): *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*. „Studia z Teorii Wychowania” t. VI, nr 3, s. 49–77
- Krawczyk A. (1983): *Frazeologizmy mimiczne i gestyczne. Na materiale gwarowym*. „Socjolingwistyka” nr 5, s. 137–143
- Krzemiński I. (1992): *Co się dzieje między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe i Literackie Open
- Krzychała S. (2004): *Dokumentarna interpretacja tekstu – od samobieżnego toku dyskusji do refleksyjnej interpretacji dyskursu*. W: S. Krzychała (red.): *Spoleczne przestrzenie doświadczania. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, s. 49–63
- Krzychała S. (2007): *Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Narracje – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, s. 172–183
- Krzychała S., Zamorska B. (2008): *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP
- Kubacka M. (2015): *Od metafory dramaturgicznej Goffmana do socjologii emocji*. W: Ł. Grajewski, J. Osiński, A. Szwaagrzyk, P. Tański (red.): *Tematy modne w humanistyce. Studia interdyscyplinarne*. Toruń: Agencja Wydawnicza ProLog, s. 212–221
- Kubacka M. (2016): *Uczucia pod kontrolą? Emocjonalne wymiary zmęczenia*. „Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka” nr 91, s. 166–180
- Kubacka M. (2017): *Domowe miejsca – próba zarysowania emocjonalnej mapy mieszkania*. „Przełęcz Socjologii Jakościowej” nr 13, s. 6–30
- Kubiak R. (2016): *Prawo pacjenta do intymności i poszanowania godności*. Cz. I. „Medycyna Paliatywna” nr 8, s. 113–119
- Kubin K., Świerszcz J. (2011): *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin imigranckich w strukturach szkoły w Polsce*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127–150
- Kubinowski D. (2010): *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Kuczyńska A. (2005): *Wygląd jako element komunikacji niewerbalnej*. W: J. Klebaniuk (red.): *Psychologiczne konteksty komunikacji*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut
- Kuhnke E. (2008): *Mowa ciała dla bystrzaków*. Tłum. M. Czub. Gliwice: Wydawnictwo Helion
- Kulesza M. (2011): *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Kurantowicz E. (2006): *Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu
- Kurcz I. (1992): *Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji*. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.): *Kolokwia psychologiczne. Stereotypy i uprzedzenia*. T. 1. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, s. 29–44
- Kurcz I. (2000): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar

- Kuszak K. (2015): *Dziecko w konwencji roli – aspekt werbalny*. „Studia Edukacyjne” nr 37, s. 47–59
- Kwiatkowska H. (2001): *Czas, miejsce i przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.): *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń: Wydawnictwo UMK
- Kvale S. (2000): *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana
- Lalak D. (2007): „Swoi” i „obcy” w perspektywie antropologiczno-społecznej. W: D. Lalak (red.): *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 89–121
- Lazarus R.S. (1986): *Paradygmat stresu i radzenia sobie*. „Nowiny Psychologiczne” nr 3–4, s. 2–39
- Leathers D.G. (2007): *Komunikacja niewerbalna – zasady i zastosowania*. Tłum. M. Trzcńska. Warszawa: WN PWN
- Lewicka M. (2014): *Miejsce*. W: M. Lewicka (red.): *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar
- Lewicki R.J., Saunders D.M., Barry B., Minton J.W. (2005): *Zasady negocjacji. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*. Tłum. M. Baranowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Lewiński P. (2012): *Kłótnia jako pograniczny typ dialogu argumentacyjnego*. „Język a Kultura” nr 23, s. 461–469
- Lipińska E. (2004): *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów*. W: A. Sekretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.): *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 147–158
- Lis A., Fudała A. (2011): *Przestrzeń interakcyjna w mieście*. „Architektura Krajobrazu” nr 2, s. 61–71
- Lisecki M. (2003): *Kody niewerbalne w tekstowych środowiskach wirtualnych*. W: E. Tokarz (red.): *Języki i tradycje Słowian*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 153–160.
- Ludvigsen S. (2006): *Approaching institutional contexts: Systemic versus dialogic research in CSCL*. „International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning” nr 1, s. 167–185
- Łotocki Ł. (2008): *Między swojskością a obcością? Imigranci z Armenii w Polsce*. Warszawa: Instytut Polityki Społecznej UW
- Łotocki Ł. (2010): *Integracja i dyskryminacja – krajobraz 2009*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych
- Łukasiuk M., Jewdokimow M. (2012): *Niedom. Socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Łukasiuk M., Jewdokimow M. (2016): *Wstęp. Zamieszkiwanie – socjologiczny ogląd perspektyw*. W: M. Jewdokimow, M. Łukasiuk (red.): *Socjologia zamieszkiwania. Narracje, dyfuzje, interwencje*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, s. 7–11
- Łukaszewicz R.M. (2010): *Wrocławska Szkoła Przyszłości, dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki...z nieoczekiwaną przypowieścią autobiograficzną*. Świeradów-Zdrój–Wrocław: Wydawnictwo Wolne Inicjatywy Edukacyjne
- Łukaszewski W., Weigl B. (2001): *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej?* W: M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.): *Stereotypy i uprzedzenia: uwarunkowania społeczno-kulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 44–66

- Machalska A. (1977): *Realioznawstwo konfrontatywne a nauczanie języka rosyjskiego (na przykładzie języka niewerbalnego oraz form etykiety)*. W: S. Siatkowski (red.): *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa: WSiP, s. 186–197
- Maciątek J., Kurcz I. (1992): *Stereotypy różnych narodowości występujące u dorosłych Polaków. Doniesienie z badań pilotażowych*. „Kolokwia Psychologiczne” t. 1, s. 199–215
- Mackiewicz M. (2005): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej
- Majerek B. (2005): *Młodzież wobec innych. Studium empiryczne na temat nietolerancji społecznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP
- Maj-Osytek M. (2014): *Komunikacja niewerbalna*. Warszawa: Wydawnictwo Edgard
- Maliszewski K. (2015): *Pedagogicznie mieszka człowiek*. W: K. Maliszewski (red.): *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 97–108
- Matczak A. (2008): *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?* W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.): *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: WN PWN, s. 46–61
- Martowska K. (2012): *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri
- Mazurowska K., Boski P. (2014): *Czynniki istotne w procesie rozwiązywania konfliktu w międzykulturowym środowisku pracy. Triangulacja w interpretacji danych*. „Psychologia Społeczna” nr 1, s. 38–53
- Mądrzycki T. (1997): *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: WSiP
- McKay M., Davis M., Fanning P. (2001): *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP
- Mendel M. (2006a): *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika Miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu, s. 262–272
- Mendel M. (2006b): *Ometkowane serce szkoły*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu
- Mendel M. (2006c): *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu, s. 21–37
- Mendel M. (2006d): *Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu
- Mendel M. (2006e): *Wstęp*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu, s. 9–20
- Mendel M. (2007): *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Mendel M. (2018): *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańsk: Katedra Wydawnictwo Naukowe
- Męczkowska A (2006): *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu, s. 38–51
- Mikulski K. (2011): *Proksemika a proksemika technologii informacyjnej w przestrzeni szkolnej*. W: G. Szabelska, M. Kuchcińska (red.): *Pedagogika wobec wyzwań cywilizacyjnych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, s. 127–156

- Mikułowski-Pomorski J. (1999): *Komunikacja międzykulturowa: wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AE
- Miluska J. (2008): *Obrazy społeczne grup narażonych na dyskryminację. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i psychologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Misiejuk D. (1995): *Stereotypy i uprzedzenia w klasie szkolnej*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, s. 235–249
- Modrzewski J. (2004): *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Moore Ch.W. (2009): *Mediacje – praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Tłum. A. Cybulko, M. Zieliński. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer
- Morawski J. (1965b): *Gestowe i mimiczne kody przestępców*. „Problemy Kryminalistyki” nr 58, s. 758–770
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2007): *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: WN PWN
- Morris D. (1993): *Magia ciała*. Tłum. B. Ostrowska, B. Piotrowska. Warszawa: Wydawnictwo „Split Trading”
- Mroczkowska D., Kubacka M. (2019): *W kieracie codzienności – dynamika obszarów granicznych wśród osób zatrudnionych na etat i samozatrudniających się*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” nr 1, s. 136–153
- Nahirny R. (2015): *Erving Goffman, kontrola widzialności i kłopoty z publicznością w mediach społecznościowych*. W: K. Kopecka-Piech (red.): *Zmiany medialne i komunikacyjne. W stronę innowacyjności*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, s. 13–40
- Nalaskowski A. (2002): *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Nawrocki J. (1996): *Tolerancja z ograniczeniami. Raport z badań jakościowych*. W: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.): *Inny – Obcy – Wróg*. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 75–99
- Nęcki Z. (1992): *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Ossolineum
- Nęcki Z. (1996): *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu
- Nęcki Z. (2000): *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Antykwa
- Nicińska M. (2000): *Indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe – analiza porównawcza*. „ASK. Społeczeństwo, badania, metody” nr 8, s. 39–50
- Niebalski J. (2012): *Akt komunikacji*. W: K. Konecki, P. Chomczyński (red.): *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Niebalski J. (2013): *Życie i pracować w domu pomocy społecznej. Socjologiczne studium interakcji personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Niebalski J. (2014): *Analiza komunikowania się personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi domu pomocy społecznej*. „Studia Socjologiczne” nr 1, s. 133–154
- Nikitorowicz J. (2000): *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*. W: T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 85–104
- Nowak-Adamczyk D. (2006): *Członkowie społeczności głuchych. Specyficzne odizolowani i niekomunikatywni, czy pełnoprawni członkowie wielokulturowej rzeczywistości?* W: M. Bieńkowska-Ptasznik, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.): *Obywatelstwo i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 115–130

- mość w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i na pograniczach. T. II. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Nowakowska-Buryła I. (2009): *Między stereotypem a rzeczywistością – postrzeganie osób odmiennych kulturowo przez uczniów szkoły podstawowej*. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.): *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 121–129
- Nowakowska A., Przewłocka J. (2015): *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Nowicka E., Łodziński S. (1998): *U progu otwartego świata*. Kraków: Wydawnictwo Nomos
- Nowicka E. (1990): *Swojskość i obcość jako kategorie socjologicznej analizy*. W: E. Nowicka (red.): *Swoi i obcy*. Warszawa: Instytut Socjologii UW, s. 5–53
- Nowicka E. (1996): *Poznawanie swojskości i obcości*. W: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.): *Inny obcy wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Nowicka E. (1998): *Opozycja „swoj” i „obcy” w badaniu współczesnego społeczeństwa polskiego*. W: A. Sułek, M.S. Szczepański (red.): *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ
- Nowicka M. (2004): *O klimacie szkolnym – garść uwag refleksji z pozytywnym przykładem w tle*. W: D. Klus-Stańska (red.): *Świat dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Nowotniak J. (2006): *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*. Szczecin: Wydawnictwo Print Group
- Nowotniak J. (2018): „Fotoobrazy”, „fotogłosy” i „fotonarracje” w badaniach pedagogicznych. „Studia Edukacyjne” nr 51, s. 53–82
- Nózka M., Martini N. (2015): *Metody mobilne i wizualne w praktyce badawczej. Zastosowanie fotospaceru w socjologicznych badaniach map mentalnych i zachowań terytorialnych ludzi*. „Przeгляд Socjologii Jakościowej” nr 4, s. 34–50
- Olszak I. (2018): *Przyjaźnie między gimnazjalistami*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem A. Koniecznej. Warszawa: APS
- Orzechowski S.W. (2007): *Komunikacja niejęzykowa a wiarygodność*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Pacufa J. (2014): *Akt powitania i pożegnania w socjolekcie młodzieżowym. Gesty i formuły językowe im towarzyszące*. W: T. Bielak, J. Pacufa, L. Romaniszyn-Ziomek (red.): *Poetyka gestów: język – literatura – kultura*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH, s. 34–50
- Palka S. (1985): *Niewerbalne komunikowanie w procesie kształcenia*. „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne”, z. 2. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Pease A. (1992): *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*. Tłum. E. Wiekiera. Kraków: Wydawnictwo „Gemini”
- Pease A. (2003): *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*. Kielce: Wydawnictwo Jedność
- Pease A., Pease B. (2007): *Mowa ciała*. Tłum. J. Grabiak. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Peisert M. (1992): *Etykieta językowa jako przejaw edukacji społecznej i kulturowej*. W: J. Anusiewicz i M. Marcjanik (red.): *Język a kultura*. T. 6: *Polska etykieta językowa*. Wrocław: Wiedza o Kulturze, s. 57–62
- Petrykowski P. (2004): *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*. Toruń: Wydawnictwo Akapit

- Petrykowski P. (2005a): *O niezaspokojonym głodzie miejsca*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.): *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo DSW TWP
- Petrykowski P. (2005b): *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*. Olsztyn: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP
- Pilch T., Bauman A. (2001): *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Piotrowski A. (1998): *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Polak K. (2007): *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*. CBOS 2007
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000): *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and will*. „American Psychologist” nr 55, s. 68–78
- Rückle H. (2001): *Mowa ciała dla menedżerów*. Tłum. T. Soróbka. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Sajkowska, M. (1999): *Stygmat społeczny. Społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*. Warszawa: ISNS UW
- Schmidt F. (2010): *Teorie kuchenne. Dialektyka przyzwyczajęń i refleksyjności w koncepcji Jeana-Claude’a Kaufmanna*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, s. 49–85
- Schmidt F. (2015): *Para, mieszkanie, małżeństwo. Dynamika związków intymnych na tle przemian historycznych i współczesnych dyskusji o procesach indywidualizacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK
- Schmidt F. (2016): *Zmęczeni intymnością. Zmęczenie jako doświadczenie, problem i środek komunikacji we współczesnych relacjach intymnych*. „Kultura Współczesna” nr 3, s. 149–165
- Schütz A. (1984): *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: E. Mokrzycki (red.): *Kryzys i schizma*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: PIW, s. 137–192
- Schütz A. (2008): *Obcy: esej z zakresu psychologii społecznej*. W: A. Schütz (red.): *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Tłum. B. Jabłońska. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Schütze F. (1997): *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*. „Studia Socjologiczne” nr 1, s. 11–32
- Seul S. (1998): *Komunikacja niewerbalna jako źródło zaburzeń relacji interpersonalnych (na przykładzie klasy szkolnej)*. W: T. Rzepa, (red.): *O języku i komunikowaniu się*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz, s. 163–173
- Sękowski A.E. (1994): *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Siarkiewicz E. (2000): *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Siemaszko A. (1993): *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: WN PWN
- Sikorski W. (2003): *Komunikacja niewerbalna w relacji pedagogicznej*. W: E. Różycka (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 2: Psychologia i trening w komunikacji niewerbalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 737–738
- Sikorski W. (2009): *Werbalne i niewerbalne oddziaływania w psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin



- Sikorski W. (2011): *Niewerbalna komunikacja interpersonalna*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Sikorski W. (2013a): *Komunikacja terapeutyczna. Relacja pozasłowna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sikorski W. (2013b): *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*. „Edukacja” nr 3, s. 91–105
- Silverman D. (2007): *Interpretacja danych jakościowych: metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: WN PWN
- Silverman D. (2008): *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: WN PWN
- Simmel G. (1975): *Obcy*. W: G. Simmel (red.): *Socjologia*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: WN PWN
- Skjaaveland O., Gärling T. (1997): *Effects of interactional space of neighbouring*. „Journal of Environmental Psychology” nr 17, s. 181–198
- Skolik S. (2013): *Od kontrkultury do konformizmu. Ewolucja relacji jednostka – internetowa wspólnota działań na przykładzie Wikipedii*. „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” nr 36, s. 216–227
- Skolik S. (2015): *Zachowania terytorialne w Internecie a inflacja przestrzeni społecznej*. „Przestrzeń Społeczna” nr 1, s. 139–154
- Skolik S. (2017): *Prywatne przestrzenie wikipedystów. Studium przypadku nad formami oswojenia cyberprzestrzeni*. W: H. Kawalec, J. Kinal (red.): *Przestrzeń społeczna w badaniach naukowych*. Rzeszów: Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko, s. 127–142
- Skorny Z. (1987): *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP
- Skowrońska M. (2010): *Komfort, czyli co oznacza mieszkać dobrze*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, s. 87–109
- Skowrońska M. (2012): *U siebie jestem sobą – autentyczność i samorealizacja jako ważne narracje na temat domowej przestrzeni*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 4, s. 149–164
- Skowrońska M. (2014): *Przyjmowanie gości w przestrzeni domowej jako problem granicy między publicznym a prywatnym*. W: M. Łukasiuk, M. Jewdokimow (red.): *Socjologia zamieszkiwania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, s. 153–178
- Skowrońska M., Schmidt F. (2010): *Czuć się jak u siebie w domu*. W: P. Wołyński (red.): *Formy zamieszkiwania. Domostwa w obrazach – poznaniaków portret zbiorowy*. Poznań: ASP, s. 87–109
- Słowik A. (2012): *Udzielanie pomocy w poradnictwie międzykulturowym przy wykorzystaniu metody „Mapowania Przestrzeni Życiowej”*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2, s. 77–96
- Smolińska-Theiss B. (1993): *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydawnictwo UW
- Sommer R. (1967): *Classroom ecology*. „Journal of Applied Behavioral Science” nr 39, s. 579–582
- Sommer E. (1983): *Ekologia małej grupy*. W: W.E. Scott, L.L. Cummings (red.): *Zachowanie człowieka w organizacji*. T. II. Tłum. B. Czarniawska, A. Jaworowska, P. Kuczyński. Warszawa: WN PWN
- Sosnowska W. (2001): *Gest w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 33–40
- Sowińska H. (1987): *Dynamika przemian klas szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo UAM
- Stachyra R. (1992): *Stosunek do inności. Sondaż wśród licealistów*. W: B. Karolczak-Biernacka (red.): *Tolerancja*. Warszawa: Wydawnictwo IBE, s. 97–111

- Stahl G., Law N., Cress U., Ludvigsen S. (2014): *Analyzing roles of individuals in small-group collaboration processes*. „International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning” nr 9, s. 365–370
- Stankiewicz J. (1999): *Komunikowanie się w organizacji*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Stefaniak A., Malinowska K., Witkowska M. (2017): *Kontakt międzygrupowy i dystans społeczny w Polskim Sondażu Uprzedzeń 3*. Warszawa: Centrum Badań nad Uprzedzeniami
- Straffin P.D. (2004): *Teoria gier*. Tłum. J. Haman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Strelau J., Doliński D. (2008): *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II. Gdańsk: GWP
- Sufa B. (2001): *Elementy niewerbalne w komunikacji nauczyciel – uczeń w edukacji wczesnoszkolnej*. W: W. Kojs (red.): *Procesy komunikacyjne w szkole*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 163–179
- Sufa B. (1998): *Poglądy nauczyciela klas początkowych na funkcje i znaczenie komunikacji niewerbalnej w edukacji szkolnej*. W: W. Kojs, R. Mrózek, L. Dawid (red.): *Komunikacja, dialog, edukacja. Cz. 2*. Cieszyn: Wydawnictwo UŚ Filia
- Sufa B. (2008): *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP
- Sussman N.M., Rosenfeld H.M. (1982): *Influence of culture, language, and sex on conversational distance*. „Journal of Personality and Social Psychology” nr 42, s. 66–74
- Szacka B. (2003): *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Szacki J. (2004): *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: WN PWN
- Szczepska-Pustkowska M., Lewartowska-Zychowicz M., Strumska-Cylwik L. (2018): *Pedagogiczne wydziedziczenie dziecka z przestrzeni*. W: A.A. Polonnikov, N.D. Korčalova (red.): *Mediaciâ obrazovatel'nogo sobytiâ sredstvami sovremennoj vizual'noj kul'tury: materialy V Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii, 22–23 febrałâ 2018*. Belarus: Minsk [dokument elektroniczny], s. 92–111
- Szczurek-Boruta A. (1996): *Obraz interakcji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacji*. W: M. Dudzikowa (red.): *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 119–132
- Szczurek-Boruta A. (2002): *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 165–176
- Szkudlarek T. (1997): *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*. W: P. Hudzik, J. Mizińska (red.): *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 151–160
- Szlendak T. (2002): *Ewolucja wspólnoty. Między adaptacją a procesem indywidualizacji*. W: M.N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Abriszewski (red.): *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*. Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 61–80
- Sztejnberg A. (2001): *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum
- Sztejnberg A. (2007): *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*. Opole: Wydawnictwo UO
- Sztejnberg A., Finch E.F. (2006): *Adaptive use patterns of secondary school classroom environments*. „Facilities” t. 24, nr 13/14, s. 490–509

- Sztejnberg A., Jasiński T.L. (2007): *Proksemika w komunikacji społecznej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum
- Sztejnberg A., Jasiński T.L. (2011): *Wielkość dystansu fizycznego deklarowanego przez studentów w różnych sytuacjach*. „Pedagogika, Psychologia ta Mediko-Biologiczni Problemi Fizycznego Vihovanna i Sportu” nr 12, s. 143–150; <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-12/11szasds.pdf>
- Sztejnberg A., Jasiński T.L. (2015): *Ocena dystansu społecznego wobec przejawów dyskryminacji w deklaracjach studentów*. „Forum Oświatowe” nr 1, s. 103–118
- Sztompka P. (2002): *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Sztompka P. (2005): *Socjologia wizualna: fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: WN PWN
- Sztompka P. (2007): *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Sztompka P. (2008): *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.): *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Sztompka P. (2009): *Przestrzeń życia codziennego*. „Zarządzanie Publiczne” nr 2, s. 5–30
- Szwed R. (2003): *Tożsamość a obcość kulturowa*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Szydłak P., Nowicka E. (1996): *Swoi i obcy. Granice jawne i ukryte*. W: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.): *Inny – obcy – wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Szymczyk J. (2016): *Zaufanie a soma. Rola ciała człowieka w interakcjach społecznych*. W: J. Szymczyk (red.): *Zaufanie społeczne. Teoria – idee – praktyka*. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 403–447
- Tabernacka M. (2018): *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*. Warszawa: Wolters Kluwer
- Thiel E. (1992): *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*. Tłum. W. Moniak. Wrocław: Wydawnictwo „Luna”
- Telka L. (2009): *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Tłuściak-Deliowska A. (2014a): *Dystans społeczny wobec innych: analiza postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” nr 4, s. 85–104
- Tłuściak-Deliowska A. (2014b): *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*. „Studia Edukacyjne” nr 32, s. 303–320
- Tłuściak-Deliowska A. (2014c): *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*. „Szkoła Specjalna” nr 1, s. 18–29
- Tłuściak-Deliowska A. (2017): *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Trzcieniecka-Schneider I. (2014): *Przyjaźń, zaufanie i Dylemat Więźnia*. W: W. Zuziak, J.M. Byrska (red.): *Zaufanie w życiu publicznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, s. 25–38
- Tuan Y. (1987): *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa: PIW
- Uszyńska-Jarmoc J. (2009): *Autonarracje dziecka w młodszym wieku szkolnym jako forma poznawczej reprezentacji siebie i własnej przestrzeni życia*. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.): *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 123–136

- Uszyńska-Jarmoc J. (2017): *Badanie potocznych koncepcji dzieci w młodszym wieku szkolnym na temat tolerancji i dyskryminacji. Perspektywa metodologiczna*. W: J. Garbula, J.J. Pawlik (red.): *Religia i edukacja w styczności z różnorodnością kulturową*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 69–85
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013): *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: WN PWN
- Urbaniak-Zajac D. (1999): *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*. „Edukacja” nr 4, s. 29–39
- Urbańska J. (2010): *Zmęczenie życiem codziennym. Środowiskowe i zdrowotne uwarunkowania oraz możliwości redukcji w sanatorium*. Poznań: Wydawnictwo UAM
- Ury W. (1995): *Odchodząc od NIE. Negocjowanie od konfrontacji do kooperacji*. Tłum. R.A. Rządca. Warszawa: Wydawnictwo PWE
- Wajszczyk K. (2015): *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo UG
- Wallis A. (1978): *Słowo wstępne*. W: E.T. Hall, *Ukryty wymiar*. Warszawa: Wydawnictwo PIW
- Wallis A. (1990): *Socjologia przestrzeni*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza
- Waldenfels B. (2009): *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*. Tłum. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Waldenfels B. (2002): *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Tłum. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Waloszek D. (2009): *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP
- van Dijk T. (2001): *Dyskurs jako struktura i proces*. Tłum. T. Dobrzyńska. Warszawa: WN PWN
- Warchala J. (2013): *Kilka uwag o milczeniu*. „Konteksty Kultury” t. 10, nr 4, s. 458–467
- Wasilewski J. (2006): *Retoryka dominacji*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO
- Wasilewski J. (2009): *Łamanie tabu jako komunikat dominacyjny*. „Język a Kultura” t. 21, s. 327–347
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002): *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Weigl B., Formanowicz M., Winiewski M. (2012): *Czy można socjalizować słowa? Związek etykiety Cygan, Rom, Rumun z postrzeganiem grupy etnicznej*. W: H. Grzegołowska-Klarkowska (red.): *Agresja – Socjalizacja – Edukacja. Refleksje i inspiracje*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 267–283
- Weigl B., Łukaszewski W. (1992): *Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.): *Stereotypy i uprzedzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 105–120
- Weigl B., Maliszewicz B. (1998): *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*. Gdańsk: GWP
- Weigl B. (1993): *Indywidualizacja a stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci*. „Przegląd Psychologiczny” nr 36, s. 317–330
- Weigl B. (1994): *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci. Diagnostyka i modyfikacja*. W: D. Doliński (red.): *Orientacje defensywne. Emocje – przekonania – zachowania*. Opole: Wydawnictwo WSP, s. 85–114

- Weigl B. (1999): *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Weigl B. (2008): *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – istota zjawiska i przesłanki zmian*. W: P. Dziliński (red.): *Edukacja przeciw dyskryminacji*. Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana, s. 95–105
- Welcz Z. (1985): *Powstanie i rozwój teorii naznaczania społecznego*. „Studia Socjologiczne” nr 1, s. 65–86
- Wilska-Duszyńska B. (1992): „Swoi i obcy” – postawy studentów wobec etnicznie innych. „Kultura i Społeczeństwo” nr 3, s. 99–106
- Winiarski M. (2010): *Grupa rówieśnicza*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 163–171
- Włodarczyk B. (2009): *Przestrzeń turystyczna. Istota, koncepcje, determinanty rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Włodarczyk B. (2011): *Procesy kształtujące przestrzeń turystyczną*. „Turyzm” nr 1–2, s. 59–66
- Wojciechowska A. (2010): *Od orientacji do współpracy – życie klasy w fazach*. „Psychologia w Szkole” nr 4, s. 41–48
- Wojciszke B. (2011): *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Wojtkiewicz D. (2016): *Interakcje uczniów i nauczycieli. Kontekst – rodzaje – implikacje praktyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW
- Woroniecka G. (2010): *Ervinga Goffmana socjologia spotkania*. W: E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*. Tłum. P. Tomanek. Kraków: Wydawnictwo Nomos
- Woroniecka G. (2014): „Ja” czy „my” w przestrzeni? *Doświadczenia i klasyfikacje w sytuacjach współzamieszkiwania*. W: M. Łukasiuk, M. Jewdokimow (red.): *Socjologia zamieszkiwania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, s. 37–62
- Woynarowska B., Komosińska K., Małkowska-Szcutnik A. (2011): *Środowisko fizyczne szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce w ocenie ich dyrektorów*. „Problemy Higieny Epidemiologicznej” nr 3, s. 455–460
- Woźniak J. (2006): *O szkoleniach z umiejętności miękkich i symulowaniu konfliktów na przykładzie ćwiczenia wykorzystującego „Dylemat więźnia”*. „Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej. Studia i Materiały” nr 80, s. 103–125
- Wójcik M. (2008): *Efektywność specyficznych i niespecyficznych sposobów zmiany negatywnych stereotypów etnicznych*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Katarzyny Popiołek. Katowice: UŚ; <https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5431/1/>
- Wyka A. (1993): *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN
- Wysocka E. (2007): *Człowiek a środowisko życia – wybrane aspekty teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Wysocka E. (2008): *Diagnoza i interwencja w naukach społecznych*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 35–64
- Wysocka E., Tomiczek K. (2014): *Szkola jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 169–188
- Załaźnińska A. (2001): *Schematy myśli wyrażane w gestach: gesty metaforyczne obrazujące abstrakcyjne relacje i zasoby podmiotu mówiącego*. Kraków: Wydawnictwo Universitas

- Załaźńska A. (2002): *W poszukiwaniu narzędzia badającego komunikację niewerbalną*. W: G. Szpila (red.): *Język trzeciego tysiąclecia II, tom 1: Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*. Kraków: Wydawnictwo Tertium
- Załaźńska A. (2006): *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorów narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Załaźńska A. (2007): *Po co językoznawcy badania gestów, po co badaniom gestów językoznawca?* „LingVaria” nr 2, s. 43–52
- Załaźńska A. (2013): *Niewerbalne znaki sporu – gesty i inne zachowania towarzyszące mowie jako semiotyczne elementy konstytuujące i wyrażające spór*. „Forum Artis Rhetoricae” nr 1, s. 34–53
- Zawadzka E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Ziółkowski M. (1999): *Interakcje*. W: Z. Olszański, H. Domański (red.): *Encyklopedia socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 349–350
- Znanięcki F. (1973): *Socjologia wychowania*. T. II. Warszawa: WN PWN
- Znanięcki F. (1990): *Studia nad antagonizmem do obcych*. W: F. Znanięcki (red.): *Współczesne narody*. Warszawa: WN PWN, s. 265–358
- Zwiernik J. (2001): *Różne wymiary dziecięcej codzienności*. W: D. Waloszek (red.): *Nowe stulecie dziecka*. Zielona Góra: Wydawnictwo ODN
- Zwiernik J. (2005): *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1, s. 115–121
- Zwiernik J. (2006): *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP
- Zwiernik J. (2007): *Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Narracja – krytyka – zmiana praktyki badawczej we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP
- Zwiernik J. (2009a): *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.): *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Zwiernik J. (2009b): *Zabawa jako medium dziecięcej codzienności – etnografia w przedszkolu*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2, s. 109–122
- Zwiernik J. (2012): *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 15, s. 159–176
- Zwiernik J. (2015a): *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1, s. 81–103
- Zwiernik J. (2015b): *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.): *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Gdańsk: Wydawnictwo UG, s. 13–38
- Zwiernik J. (2017): *Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1, s. 61–74
- Zwierzchowski P. (1995): *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła*. W: A.W. Janke (red.): *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, s. 53–58

- Zwierzynska E. (2000): *Test Stosunków Szkolnych. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Zych B.M. (2003): *Interakcja*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 412–414
- Żuraw H. (2014): *Niewidoczne bariery. Ze studiów nad społecznym dystansem wobec osób niepełnosprawnych*. „Szkola Specjalna” nr 3, s. 167–185
- Żydek-Bednarczuk U. (2015): *Spotkanie kultur: komunikacja i edukacja międzykulturowa w gлотodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo UŚ

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Wydanie pierwsze  
Arkuszy drukarskich 16  
Skład i łamanie: Grafini  
Druk ukończono w 2019  
Druk i oprawa: Fabryka Druku



