View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

provided by Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej

Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej
NUMER 9/2015

EWA MUSZYŃSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„Inny" w klasie szkolnej

ABSTRACT: Ewa Muszyńska, *The "other" in the classroom* [„Inny" w klasie szkolnej]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 9, Poznań 2015. Pp. 9–26. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3051-9. ISSN 2300-391X

The article features a description and an analysis of the 'other' in the classroom – i.e. a student who differs (significantly) from their peers through, for example, a distinct personality trait, behavior, looks, background or religion. It also demonstrates how a classroom and the 'other', function in terms of their mutual dependencies. Finally, the article discusses effective educational methods designed for a classroom, where the 'other' is present.

KEY WORDS: difference, rejection, education, systemic approach

Wstęp

Klasa szkolna, z uwagi na obowiązek uczestniczenia w niej dzieci i młodzieży[1], liczbę godzin codziennie w niej spędzanych i znaczenie, jakie ma jako grupa społeczna (zwłaszcza) dla dorastających ludzi, jest tym środowiskiem, w którym uczniowie szczególnie doświadczać mogą własnej inności i jej skutków.

[1] Przymus przynależności do zespołu klasowego, jak również zewnętrznie określone cele działania zespołu oraz przydzielenie nauczycieli (w tym wychowawcy) do danego zespołu, są najbardziej charakterystycznymi cechami klasy szkolnej, odróżniającymi ją od innych grup rówieśniczych; por. A. Janowski, R. Stachyra, *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, WSiP, Warszawa 1985.

Klasa szkolna jest zarazem grupą[2], w której za sprawą skutecznej pracy wychowawczej nauczyciela można nie tylko zapobiegać pojawianiu się negatywnych skutków inności (jakimi są np. odrzucenie[3] czy izolacja[4]); można bowiem, wykorzystując obecność „Innego", realizować ważne cele wychowawcze, takie jak np. kształtowanie postaw tolerancji, solidarności grupowej, empatii, umiejętności współdziałania, poczucia wspólnoty oraz wzajemnej akceptacji, zrozumienia (także dla inności), szacunku oraz pomocy.

„Inny" w tym artykule oznacza każdego ucznia, który odróżnia się czymś istotnym od pozostałych[5]; różnica ta może dotyczyć właściwości/dyspozycji psychicznych, zachowania, wyglądu, w tym także sposobu ubierania się, pochodzenia, statusu majątkowego, kultury, wyznania, a nawet imienia[6].

Wymienione kategorie inności mogą zostać także poddane wartościowaniu. Odmienność może być oceniana (przez samego „Innego" i przez grupę) jako pozytywna np. wyjątkowe uzdolnienia lub

---

[2] Mowa tu o grupie rozumianej jako zbiór jednostek, które regularnie wchodzą w ustrukturalizowane interakcje, mają wspólne wartości i poczucie przynależności do grupy (za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995, s. 596).

[3] Dziecko odrzucane to „dziecko, które w pomiarze socjometrycznym otrzymuje od swoich rówieśników nieliczne wybory pozytywne i liczne wybory negatywne. Dziecko takie zdaje się być nielubiane przez grupę rówieśników", ibidem, s. 620.

[4] Dziecko izolowane to „dziecko, które w pomiarze socjometrycznym otrzymuje od swoich rówieśników nieliczne wybory pozytywne i negatywne. Dziecko takie zdaje się być ignorowane przez grupę rówieśniczą", ibidem.

[5] Podobnie definiuje inność I. Chrzanowska, według której inność to „odznaczanie się cechami wyróżniającymi spośród jakiegoś zbioru tego samego gatunku" por. I. Chrzanowska, *Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 146. Są i takie ujęcia, w których „Inny" to drugi człowiek; tak definiuje Innego filozof Emmanuel Levinas (za: M. Garbiec, *Kategoria inności wobec problemów integracji – różnicowania*, [w:] *Podstawy edukacji. Tom 7 Trendy cywilizacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 247.

[6] Chodzi tu o nietypowe imię (por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*. PWSiP, Warszawa 1995, s. 619).

negatywna – np. niepełnosprawność. Wartościowanie odmienności może być oczywiście różne u „Innego" i grupy, której jest członkiem.

Kolejnym kryterium podziału inności może być jej zamierzony lub niezamierzony charakter. Przykładem niezamierzonego odróżniania się może być niepełnosprawność; zamierzonego – sposób ubierania się. Kategorie inności różnić może także możliwość wpływu na cechę, która konstytuuje inność. Dla zrozumienia mechanizmów funkcjonowania „Innego" w klasie szkolnej ważna jest także widoczność cechy odróżniającej ucznia od innych.

Warto dodać, że szczególna odmianą „Innego" jest ten, kto staje się takim wskutek naznaczenia przez grupę. Chodzi tu o występujące w ramach tworzenia się struktury grupy walki o pozycję oraz starań o spójność grupy, przypisywanie komuś roli kozła ofiarnego[7]. Kozioł ofiarny staje się często „Innym" przez sam fakt jego odrzucenia; nie zawsze posiada on cechę odróżniającą go od pozostałych[8].

Określony tytułem temat wydaje się aktualny, ważny, a jego zgłębianie – potrzebne.

Aktualny, bo coraz częściej w klasie szkolnej pojawia się „Inny"; chodzi tu przede wszystkim o występującą w coraz większym zakresie odmienność kulturową czy wyznaniową uczniów[9].

---

[7] „Kozioł ofiarny" to określenie osoby, która obarczamy odpowiedzialnością za coś, co nie jest jego winą. Są osoby (także grupy) szczególnie narażone na bycie kozłem ofiarnym. Jednym z najważniejszych czynników ryzyka stania się kozłem ofiarnym jest wyróżnianie się czymś na tle grupy (lub innych grup) por. H. Hamer, *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994.

[8] Por. B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

[9] Por. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007; także: M. Adamska-Staroń, *Obraz innego w perspektywie studentów Akademii im. J. Długosza w Częstochowie*, [w:] *Podstawy edukacji…*, op. cit., Kawula S., *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Epistheme, Olsztyn 2008; J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Ważny, bowiem inność stwarza zagrożenie odrzuceniem, izolacją i związanymi z nimi aktami przemocy oraz wszystkimi negatywnymi skutkami do jakich odrzucenie, izolacja i przemoc mogą prowadzić. Badacze tego zjawiska wskazują nie tylko na bezpośrednie, ale i odległe skutki doświadczania odrzucenia i izolacji, jakim jest utrwalanie się statusu osoby odrzuconej[10].

Podjęcie tego tematu nabiera znaczenia przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, stosunkowo niewiele jest dostępnej polskojęzycznej literatury, która mogłaby być podstawą dla skutecznych działań wychowawczych w klasie, w której jest „Inny"[11]. Publikacje na temat „Innego" w klasie/szkole, dotyczą bowiem przede wszystkim osób z niepełnosprawnością, podczas gdy odmienność może być (o czym pisano wyżej) zróżnicowana; różnorodne mogą być zatem mechanizmy powstawania odmienności i skutki, do jakich prowadzi. Z kolei w tych publikacjach, w których przedstawione są zagadnienia odrzucenia rówieśniczego, wskazówki i zalecenia dotyczą nie tyle pracy wychowawczej, co terapii. Po drugie, brakuje literatury, w której ujmowano by inność w kontekście dynamiki grupy, jaką tworzy klasa szkolna. Chodzi np. o to, że odmienność, niezależnie od jej rodzaju, może skutkować przypisaniu „Innemu" jednej z ról grupowych, jaką jest kozioł ofiarny.

Trzeba tu też dodać, że skuteczne wychowanie w klasie szkolnej, w której jest „Inny", wymaga nie tylko wiedzy na temat jego funkcjonowania i sytuacji w klasie; podstawą takiego skutecznego działania jest bowiem wiedza na temat grupy, jaką jest klasa szkolna, jej właściwości, dynamiki, jak również zasad skutecznego kierowania nią. Warto zatem wskazać na niedostatek publikacji (i idący w ślad za nim niedostatek wiedzy i umiejętności) na temat

---

[10] Jak pisze Helen Bee „dzieci odrzucone nieczęsto zmieniają swój status; jeśli im się to uda, rzadko zdarza się, by osiągnęły poziom pełnej akceptacji", H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka. Poznań 2004, s. 309.

[11] Publikacji takich można m.in. szukać wśród literatury dotyczącej czynników i mechanizmów dyskryminacji oraz działań antydyskryminacyjnych. Spis takich publikacji zawiera praca: M. Abramowicz, *Wielka nieobecna. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

wychowania w klasie szkolnej. Publikacje w większości przedstawiają bowiem zagadnienia wychowania w relacji: wychowawca – wychowanek. Tymczasem klasa szkolna w miarę jak uczniowie nawzajem się poznają zaczyna tworzyć grupę nieformalną z własną strukturą (w której mogą być osoby odrzucone czy izolowane), w której uczniowie grają określone role i w której powstają i obowiązują normy, które mogą być sprzeczne z tymi, które są pożądane. Jeśli nauczyciel-wychowawca będzie traktował klasę jako zbiór osób, a nie grupę, może nie mieć żadnego wpływu na tę strukturę i normy; co więcej – może nawet ich nie znać; może być zatem pozbawiony możliwości skutecznego kierowania klasą i realizowania celów wychowawczych, w tym także tych, które dotyczą zapobiegania pojawieniu się odrzucenia „Innego".

Skuteczne kierowanie klasą, w której jest „Inny", wymaga także elementarnej wiedzy na temat czynników i mechanizmów funkcjonowania „Innego" w klasie szkolnej oraz klasy szkolnej z „Innym".

Czynniki i mechanizmy funkcjonowania Innego w klasie szkolnej oraz klasy szkolnej z „Innym"

Przystępując do opisu i analizy położenia oraz funkcjonowania „Innego" w klasie szkolnej, jak też klasy szkolnej z „Innym", warto zaznaczyć, że jednym z podstawowych warunków zrozumienia zjawisk występujących w klasie, w której jest „Inny", jak również zachowań członków klasy, jest systemowe ujmowanie funkcjonowania grupy[12] jaką jest klasa szkolna i uczestniczących w niej uczniów, w tym także „Innego". Chodzi o takie spojrzenie na klasę, w którym:

Po pierwsze, postrzegamy członków klasy jako osoby, które są zarazem członkami innych grup: przede wszystkim rodziny i po-

[12] Teorię systemów przedstawia się najczęściej w publikacjach dotyczących funkcjonowania grupy, jaką jest rodzina; L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria systemów*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

zaszkolnej grupy rówieśniczej. To ważne, bowiem np. rodzina odmienna kulturowo czy wyznaniowo może wspierać separatystyczne zachowania ucznia, zwiększając ryzyko jego odrzucenia, a pozaszkolne grupy rówieśnicze mogą podtrzymywać agresję ucznia, szczególnie wówczas, gdy doświadcza on odrzucenia ze strony klasy szkolnej i poszukuje akceptacji w grupie pozaszkolnej, często wśród rówieśników podobnych sobie. Należy także pamiętać, że postrzeganie i reakcje na inność mają swoje źródło i zarazem wsparcie w powszechnie podzielanych wartościach i normach, a więc w czynnikach makrospołecznych; dopuszczalne formy zachowań różnią się znacznie w poszczególnych kulturach[13]. Określony rodzaj odmienności może być powodem dyskryminacji w jednej kulturze, a w innej – nie. Duże znaczenie dla zachowania uczniów wobec „Innego" mają także funkcjonujące w danej kulturze stereotypy i uprzedzenia.

Po drugie, w systemowym ujmowaniu funkcjonowania „Innego" w klasie i klasy z „Innym" zachowania uczniów, w tym także zachowania „Innego" wyjaśniamy, stosując zasadę przyczynowości cyrkularnej, a nie linearnej – przyczynowo-skutkowej. „Inny" w relacjach z rówieśnikami w klasie również może kierować się uprzedzeniami; może także żywić w stosunku do odrzucających go rówieśników uczucia wrogości, co może pociągać za sobą wzmaganie się reakcji odrzucenia. Przejawy odrzucenia nie tylko wzmacniają wrogość, lecz także mogą wyzwalać agresję jako reakcję obronną na odrzucenie – oto najprostszy przykład przyczynowości cyrkularnej.

Po trzecie, przyjmując ujęcie systemowe uznajemy zasadę ekwipotencjalności, a więc zasadę wedle której te same stany początkowe mogą przynieść różne skutki; przyjmujemy zatem, że inność nie musi prowadzić do negatywnych reakcji grupy; może być np. źródłem podziwu czy zainteresowania albo współczucia.

Po czwarte, zgodnie z ujęciem systemowym przyjmujemy zasadę ekwifinalności a więc zasadę wedle której różne stany począt-

---

[13] Por. A. Giddens, *Socjologia,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

kowe mogą prowadzić do tego samego rezultatu. Przyjmujemy zatem, że nie każde odrzucenie jest reakcją grupy na inność.

Jak już wcześniej wspominano, położenie „Innego" w klasie szkolnej i funkcjonowanie klasy z „Innym" mogą być zróżnicowane.

Jednym z ważnych czynników tego zróżnicowania może być zamierzony vs. niezamierzony charakter odmienności, jak również możliwość wpływu na cechę, która konstytuuje inność.

Z zamierzonym charakterem odmienności i zarazem z możliwością rezygnacji z demonstrowania cechy, którą kreuje inność, mamy najczęściej do czynienia w przypadku uczniów w okresie dorastania. Jakkolwiek bowiem w tym okresie przynależność do grupy ma szczególne znaczenie[14], to równie ważne jest poszukiwanie własnej tożsamości i związane z nim dążenie do odrębności. Mimo że spostrzegane podobieństwo daje tak ważne poczucie przynależności i wspólnoty[15], to (szczególnie w przypadku osób w okresie dorastania, a więc okresie, w którym kształtuje się poczucie własnej tożsamości) poszukiwanie odrębności w układach ja – inni może być dla jednostki atrakcyjne. Bycie odmiennym daje bowiem możliwość bycia zauważanym i wzmacnia poczucie tożsamości[16]

Jakkolwiek jednostka zwykle poszukuje równowagi pomiędzy poczuciem przynależności i poczuciem własnej odrębności i zarazem tożsamości, to jednak takie poszukiwanie nie zawsze jest skuteczne; grupa, dążąc do spójności, może przypisać takiej osobie rolę kozła ofiarnego, wzmacniając tym samym odmienność. Warto tu dodać, że uczeń funkcjonujący w roli kozła ofiarnego, zwraca na siebie uwagę innych; taka uwaga może być nagradzająca i powodować utrzymywanie się w tej roli.

---

[14] Por. I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

[15] Por. J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.

[16] To poszukiwanie własnej odrębności dotyczy głównie tzw. neutralnych porównań i takich, w których cecha odróżniająca osobę od innych jest wartościowana pozytywnie; por. M. Rudnicka, *Ja i inni czyli grupa*, [w:] *Człowiek i psychologia*, red. J. Rybakiewicz, Wydawnictwo „Park", Bielsko-Biała 2005.

Może też być tak, że chęć wyodrębnienia się, czyli bycia odmiennym, przeważa nad dążeniem do przynależności; uczeń przyjmuje wówczas rolę opozycjonisty, a więc osoby sprzeciwiającej się funkcjonującym w grupie normom i sam wyklucza się (o zjawisku wykluczania się pisze np. Giddens[17]). Niektórzy badacze zauważają, że przedmiotem sprzeciwu nie musi być treść tych norm. Celem jest bowiem bunt sam w sobie. Zwykle grupa odrzuca taką osobę i próbuje zmusić do zmiany postawy[18]. Warto tu zauważyć, że taka sytuacja może nie prowadzić do negatywnych dla jednostki skutków, o ile ma ona wsparcie w innych grupach poza klasą (rodzinie, pozaszkolnej grupie rówieśniczej) i tam zaspokaja potrzebę przynależności i akceptacji przez grupę.

Taka opozycja w stosunku do przypisywanych ról może pojawić się u osób dorastających w niekorzystnych warunkach wychowawczych i prowadzić do uczucia depersonalizacji oraz alienacji; może także przejawiać się zachowaniami przestępczymi[19], co może prowadzić tak do izolowania się, jak i odrzucenia.

Ze zjawiskiem własnowolnego wykluczania się (izolowania się), z całkiem innych powodów niż ten przedstawiony wcześniej, mamy do czynienia także wówczas, gdy uczeń jest nieśmiały lub gdy ma (niekoniecznie uzasadnione) nieakceptowane przez siebie poczucie inności; jedną i drugą cechę można zmienić, jednak najczęściej jest to możliwe za sprawą pomocy osób trzecich, np. terapeuty. Takie wykluczenie się nie służy rozwojowi ucznia, ten bowiem izolując się, nie tylko traci cenne wsparcie, jakie daje mu utrzymanie więzi z grupą, ale nadto naraża się na odrzucenie. Jak bowiem wynika z badań, nieśmiałość jest jedną z cech, które powodują odrzucenie[20].

---

[17] A. Giddens, *Socjologia,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

[18] M. Rudnicka, op. cit.

[19] Co Erikson wyjaśnia, wskazując na mechanizm tzw. negatywnej tożsamości. za: I. Obuchowska, op. cit.

[20] Por. K. Musialska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.

Z jeszcze inną sytuacją mamy do czynienia wówczas, gdy ani uczeń, ani inna osoba nie mają wpływu na cechę, która konstytuuje odmienność i cecha ta jest zarazem negatywnie wartościowana. Taki uczeń w dużym stopniu narażony jest na odrzucenie i wszystkie negatywne jego skutki. Warto tu dodać, że potrzeba akceptacji przez grupę może wówczas skłonić takiego ucznia do przyjmowania roli wesołka (błazna) grupowego[21]; przyjęcie tej roli pozwala co prawda przeciwdziałać odrzuceniu, jednak granie takiej roli nie sprzyja rozwojowi ucznia i w swoisty sposób demoralizuje grupę, w której utrwala się przedmiotowe, a więc niewłaściwe traktowanie rówieśnika.

Najbardziej narażony na odrzucenie jest jednak „Inny", którego zachowanie jest nie tylko negatywnie wartościowane i niezamierzone, lecz także zagraża poczuciu bezpieczeństwa w klasie i dezorganizuje pracę uczniów i samego nauczyciela. Dobrym przykładem mogą tu być niektóre zachowania (np. agresywne) ucznia z ADHD[22]. Można powiedzieć, że odrzucenie takiego ucznia jest niejako naturalną konsekwencją tego, że jego zachowanie zagraża ustalonemu porządkowi życia klasy i bezpieczeństwu pozostałych uczniów. Przed nauczycielem stoi wówczas nie lada wyzwanie: musi on poprzez odpowiednie działania przeciwdziałać pojawianiu się zachowań agresywnych ucznia i zarazem przeciwdziałać odrzuceniu go przez rówieśników[23]. Zauważmy, że agresywne zachowanie jest najczęściej wymienianą przez dzieci i młodzież przyczyną odrzucenia przez rówieśników.

W ocenie ryzyka odrzucenia ucznia z racji jego odmienności trzeba brać pod uwagę wiek uczniów. Okazuje się, że negatywne wartościowanie wyglądu zewnętrznego stwarza mniejsze ryzyko odrzucenia w przypadku młodszych. Natomiast dla tej samej grupy

---

[21] Mechanizm przyjmowania takiej roli opisuje (w odniesieniu do osób z karłowatością przysadkową) K. Obuchowski (K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995).

[22] K. Musialska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej,* Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.

[23] Jak pokazują badania, nauczyciele nierzadko demonstrują niechęć wobec takich, przeszkadzających im w pracy uczniów, przyczyniając się do odrzucenia rówieśniczego.

wiekowej największe ryzyko stwarza przede wszystkim negatywnie oceniane zachowanie rówieśnika, a przede wszystkim jego agresja[24]. Znaczenie wyglądu zewnętrznego zmienia się w okresie dorastania. W licznych badaniach wykazano, że właściwości fizyczne we wczesnej adolescencji są ważniejsze od intelektualnych i społecznych[25]. Takie cechy jak otyłość, niemodny strój, są w tym wieku częstym powodem dyskryminacji.

Jak wynika z badań przytaczanych przez Marię Deptułę, duże znaczenie dla reakcji rówieśników na negatywnie wartościowaną odmienność ma też ich przekonanie (często niesłuszne) o możliwości wywierania wpływu przez „Innego" na występowanie cechy, która konstytuuje tę odmienność; jest to zarazem przekonanie o odpowiedzialności „Innego" za jego odmienność i konsekwencje tej odmienności. Przekonanie, że negatywnie wartościowane cechy podlegają kontroli jednostki, podnosi prawdopodobieństwo występowania agresji przy jednoczesnym braku współczucia, odmawianiu wsparcia i odrzuceniu[26].

Jak więc można zauważyć, zarówno przyczyny, jak i skutki odmienności tworzą skomplikowany układ cyrkularnych zależności, które trzeba uwzględnić w skutecznej pracy wychowawczej, a więc takiej, która prowadzi do kształtowania postaw tolerancji, akceptacji i zrozumienia dla inności, współdziałania i zarazem zapobiega występowaniu zjawiska odrzucenia i izolacji.

Wychowanie w klasie szkolnej, w której jest „Inny"

Przedstawiona wyżej (z konieczności – w dużym skrócie) różnorodność czynników i mechanizmów ważnych dla sytuacji i funk-

---

[24] Jak pisze H. Bee, dla dzieci w młodszym wieku szkolnym „najistotniejszym czynnikiem nie jest to, jak dziecko wygląda, lecz to, jak się zachowuje", H. Bee, op. cit., s. 309.

[25] Za: I. Obuchowska, op. cit.

[26] M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

cjonowania „Innego" w klasie szkolnej i wzajemne ich powiązanie skłaniają do wniosku, że skuteczne oddziaływanie nauczyciela[27] zapobiegające negatywnym zjawiskom związanym z obecnością „Innego" w klasie, będzie zróżnicowane w zależności od tego, w którym etapie tworzenia się grupy (grupy nieformalnej) poznaje on klasę. Nauczyciel, który podejmuje pracę w pierwszej klasie, ma możliwość uczestniczyć w procesie formowania się grupy i zarazem go kontrolować. Takiemu nauczycielowi znacznie łatwiej jest modelować jakość interakcji w grupie, powstawanie norm i stosowanie się do nich. Nauczyciel może też podsuwać uczniom te normy[28]. Oczywiście, taki udział w procesie formowania się grupy jest w przypadku nauczyciela (także nauczyciela-wychowawcy) tylko częściowy, bowiem ograniczony przez zakres czasu, w którym uczestniczy on w życiu pozalekcyjnym uczniów; procesy formowania się grupy toczą się bowiem w większości w sytuacjach poza lekcyjnych i bez obecności nauczyciela.

Skuteczne oddziaływanie wychowawcze wymaga przede wszystkim poprzedzającej te działania skrupulatnego i zarazem permanentnego diagnozowania sytuacji i funkcjonowania „Innego" w klasie, jak również funkcjonowania samej klasy. Punktem wyjścia dla takiej diagnozy powinno być nie tylko dostrzeżenie inności (i przyjęcie, że stwarza ona ryzyko odrzucenia), ale także stwierdzenie występowania w klasie ucznia/uczniów odrzucanych[29]. Takiemu poznaniu służą techniki socjometryczne i przede wszystkim obserwacja[30].

---

[27] Celowo używam tu terminu „nauczyciel"; jakkolwiek bowiem to wychowawca danej klasy zwykle w największym stopniu i zakresie realizuje zadania wychowawcze, to funkcje realizacja funkcji wychowania obowiązuje każdego, bez wyjątku, nauczyciela.

[28] Nie znaczy to, oczywiście, że nauczyciel, który podejmuje pracę z klasą, która już tworzy grupę nieformalną, nie ma możliwości wpływu na jej funkcjonowanie.

[29] Można bowiem przyjąć, że bycie odrzuconym (z jakiegokolwiek powodu), jest zarazem byciem „Innym".

[30] Opis metod poznawania uczniów i klasy szkolnej odnaleźć można m.in. w pracy A. Janowskiego pt. *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

Będąca efektem takiego poznawania uczniów i grupy diagnoza powinna obejmować nie tylko opis sytuacji i funkcjonowania ucznia oraz klasy, ale także ich wyjaśnienie. Istotnym elementem tego wyjaśnienia powinno być wskazanie funkcji, jaką dla „Innego" pełni jego odmienność oraz roli „Innego" w klasie szkolnej. Warto tu dodać, że identyfikacja roli „Innego" w klasie jest możliwa już na wczesnym etapie tworzenia się grupy, bowiem role te są zwykle powtórzeniem pełnionych w innych grupach (także tych pełnionych na wcześniejszym poziomie edukacyjnym)[31]. To ważne, bowiem umożliwia podjęcie wczesnej interwencji w przypadku odgrywania przez ucznia niekorzystnej dla jego rozwoju roli.

Taka skrupulatna diagnoza stanowi podstawę dla określenia pożądanego stanu, czyli sformułowania celów postępowania wychowawczego, ze wskazaniem tych, które odnoszą się do grupy i tych, które odnoszą się do „Innego". Ważnym elementem skutecznej pracy wychowawczej zapobiegającej pojawieniu się negatywnych skutków odmienności ucznia może być bowiem (np. w przypadku ucznia agresywnego czy nieśmiałego) oddziaływanie zmierzające do łagodzenia reakcji agresywnych, podnoszenia poczucia wartości czy uczenia umiejętności społecznych „Innego".

Wychowanie w klasie, w której jest „Inny" powinno służyć osiąganiu takich celów jak: ukształtowanie poczucia wspólnoty, integracji, akceptacji, zrozumienia i szacunku dla odmienności. Jak można zauważyć, są to cele, do których osiągania powinien dążyć każdy nauczyciel; w ich osiąganiu służyć mogą zatem zasady, formy i metody skutecznego wychowania w zespole[32].

Wskazane wyżej cele nauczyciel może osiągać poprzez wpływ osobisty, a ściślej – poprzez prezentowane wzorce postępowania[33]. Taki wpływ może mieć tylko ten nauczyciel, który jest uznanym przez klasę nie tylko formalnym, ale i nieformalnym jej przywód-

---

[31] Por. A. Kozak, *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2010.

[32] Przedstawia je H. Muszyński w pracy pt. *Wychowanie moralne w zespole.*

[33] Por. M.A. Bany, L.V. Johnson, *Classroom Group Behavior. The macmillan Company*, New York 1964.

cą/liderem i zarazem osobą znaczącą[34]. Demonstrowane przez takiego nauczyciela przejawy akceptacji, szacunku, a przynajmniej zrozumienia dla „Innego" są wówczas przejmowane przez uczniów poprzez mechanizm modelowania[35]. Autorytet, jakim cieszy się nauczyciel, i bycie uznanym przez klasę jej nieformalnym liderem pozwala mu nadto na udział w formowaniu się struktury klasy i norm jej funkcjonowania, jak również ewentualne ich zmiany.

Wymienione cele wychowania nauczyciel może osiągać poprzez stosowanie odpowiednich form wychowania w grupie/zespole, a więc takich, które służą osiąganiu takich celów, jak: ukształtowanie poczucia wspólnoty, integracji, akceptacji i szacunku dla odmienności, a więc celów, które mogą i powinny być wyznaczane przede wszystkim w pracy z klasą, w której jest Inny. Są nimi formy, w których:

- aktywność, jaką podejmują uczniowie służy osiąganiu jakiegoś wspólnego celu, przy czym sukces w osiągnięciu tego celu uzależniony jest od działań „Innego"[36]. Warto tu dodać, że nauczyciele powinni w znacznie większym zakresie niż czynią to obecnie wprowadzać zadania wymagające współdziałania wszystkich uczniów; zbyt często bowiem we współczesnych szkołach nacisk położony jest na rywalizację;
- aktywność, jaką podejmują wychowankowie, służy dostrzeganiu przez nich podobieństw między nimi[37]. Znaczenie, jakie

---

[34] Czynniki i mechanizmy osiągania takiego przywództwa wyjaśnia H. Muszyński w pracy pt. *Wychowanie moralne w zespole*. Tam są też przedstawione zasady osiągania takiego przywództwa.

[35] O tym, jak wielką rolę w kształtowaniu atmosfery przychylności wobec Innego i integracji klasy szkolnej może odegrać nauczyciel, świadczy opisywany w Gazecie Wyborczej przypadek wzorcowej wręcz reakcji klasy na ujawnienie decyzji zmiany płci jednej z uczennic. O. Szpunar, *Maks i lekcja tolerancji*, Gazeta Wyborcza, 11–12 kwietnia 2015.

[36] Znaczenie wzajemnej zależności dla usuwania uprzedzeń pokazuje efekt eksperymentu prowadzonego w szkole przez Aronsona; por. E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-Ka Wydawnictwo, Poznań 1997.

[37] To ważne, bowiem „podobne lubi podobne" por. A. Kozak, op. cit., s. 12. Por. także C.K. Oyster, *Grupy*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.

dla redukowania uprzedzeń wśród dzieci ma uświadamianie sobie przez nie podobieństw, ukazują prowadzone w warunkach naturalnych eksperymenty, realizowane na Opolszczyźnie przez Barbarę Weigl i współpracowniczki[38];
- aktywność, jaką podejmują uczniowie, służy dostrzeganiu atrakcyjności różnic między ludźmi, zrozumienia dla tych różnic i potrzeby szacunku dla odmienności[39].

Jak już wspomniano wyżej, istotnym elementem pracy nauczyciela z klasą, w której jest „Inny", powinno być działanie skierowane na osobę „Innego"[40]. Takie działanie jest szczególnie ważne w tych przypadkach, w których odrzucenie lub izolacja (ryzyko odrzucenia lub izolacji) dotyczy ucznia, któremu brakuje umiejętności społecznych i (lub) który przejawia zachowania antyspołeczne. Mowa tu o uczniach skłonnych do agresji, nieśmiałych czy egocentrycznych. Tacy uczniowie są bowiem szczególnie narażeni na odrzucenie czy izolację. W pracy z takimi uczniami zwykle wykorzystuje się programy i metody skierowane na wspomaganie rozwoju psychospołecznego; niektóre z nich mają charakter oddziaływań terapeutycznych[41]. W niektórych przypadkach taka terapia jest niezbędna, niemniej ważna jest jednak przede wszystkim stosowna praca wychowawcza nauczyciela. Znaczenie takiej pracy trudno przecenić nie tylko dlatego, że nie wszyscy uczniowie nieśmiali, egocentryczni czy agresywni potrzebują działań terapeutycznych i nie wszyscy (z uwagi na zasięg występowania wymienionych zachowań) mogliby być uczestnikami takiej terapii, ale także dlatego,

---

[38] Por. B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2011, 2012.

[39] Przykłady filmów i projektów, które można wykorzystać dla wywoływania takiej aktywności i zarazem celów wychowania znaleźć można w pracy pod red. M. Abramowicz pt. *Wielka nieobecna*.

[40] Zachowanie Innego należy (zgodnie z ujęciem systemowym) rozpatrywać jako element złożonych, wzajemnych interakcji między nim a rówieśnikami w klasie, jak również między nim a członkami innych grup, do których należy.

[41] Przykłady takich oddziaływań znaleźć można w pracy M. Deptuły pt. *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia.*

że niełatwy jest transfer zdobytych umiejętności do rzeczywistości życia szkolnego/klasowego. Taki transfer jest utrudniony przede wszystkim z uwagi na względną trwałość raz ustalonych postaw wobec „Innego" i zarazem nadanej mu przez grupę roli. Dochodzimy tu zatem ponownie do znaczenia pracy wychowawczej nauczyciela z klasą jako zespołem. Trzeba jednocześnie dodać, że skuteczne oddziaływanie wychowawcze, zapobiegające pojawieniu się negatywnych skutków inności, wymaga również odpowiedniej organizacji pracy całej szkoły, a ta z kolei stosownego przygotowania nauczycieli[42], w tym także przygotowania ich do współpracy z rodzicami. Dochodzimy tu (po raz kolejny) do znaczenia systemowego podejścia do kwestii wychowania w klasie szkolnej, w której jest „Inny".

Zakończenie

Podjęty w tym artykule temat został jedynie bardzo ogólnie omówiony. Wiele ważnych kwestii zostało z konieczności pominiętych lub też jedynie zasygnalizowanych. Taką ważną dla przedstawianego tu tematu „Innego" i zarazem nauk o wychowaniu kwestią są przemiany dotyczące środowiska, w którym toczy się życie społeczne współczesnych uczniów i w którym może dochodzić do przejawów odrzucenia i przemocy wobec „Innego"; chodzi tu o świat medialny i wytwarzana przez niego cyberprzestrzeń[43]. W tym świecie toczy się bowiem spora część życia współczesnych dzieci i młodzieży. Nauczyciel musi być świadomy tego, że uczeń tylko częściowo uczestniczy w świecie społecznym stworzonym przez szkołę. Współczesny wychowawca, jeśli chce być skuteczny,

---

[42] Braki w takim przygotowaniu ujawnia raport z badań, zamieszczony w pracy pod red. M. Abramowicz pt. *Wielka nieobecna*.

[43] Tomaszewska H., *Nastolatki w sieci i o sieci. Warszawscy licealiści jako użytkownicy i krytycy internetu*, [w:] *Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany*, red. A. Przecławska, A. Wilkomirska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

musi, jak słusznie twierdzi Heliodor Muszyński „czynnie uczestniczyć w życiu społecznym swoich uczniów – takim życiu, jakie oni wiodą i w takim miejscu, jakie oni dla siebie znajdują"[44].

Stawia to przed współczesnym nauczycielem nowe wyzwania; są to także nowe wyzwania dla teoretyków wychowania.

Bibliografia

ABRAMOWICZ M., *Wielka nieobecna. Raport z badań*, Wyd. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

ADAMSKA-STAROŃ M., *Obraz innego w perspektywie studentów Akademii im. J. Długosza w Częstochowie*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, tom 7, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

ARONSON E., BRIDGEMAN D., *„Grupy układankowe" a klasa szkolna po zniesieniu segregacji rasowej: w dążeniu do wspólnych celów*, [w:] *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, red. E. Aronson, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.

BANY M.A., JOHNSON L.V., *Classroom Group Behavior*, Tha Macmillan Company, New York 1964.

BEE H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.

BIERMAN K.L., *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies,* The Guilford Press, New York – London 2004.

CHRZANOWSKA I., *Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

DEPTUŁA M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

DROŻDŻOWICZ L., *Ogólna teoria systemów*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

GARBIEC M., *Kategoria inności wobec problemów integracji – różnicowania*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, tom 7, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

---

[44] H. Muszyński, *Nauczyciel w świecie medialnym*, [w:] *Neodidagmata 33/34*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 46.

GIDDENS A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
HAMER H., *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994.
JANOWSKI A., *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
JANOWSKI A. STACHYRA R., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, WSiP, Warszawa 1985.
KAWULA S., *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Epistheme, Olsztyn 2008.
KOZAK A., *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, Wydawnictwo HELION, Gliwce 2010.
MELOSIK Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007.
MUSIALSKA K., *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
MUSZYŃSKI H., *Nauczyciel w świecie medialnym*, [w:] *Neodidagmata 33/34*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
MUSZYŃSKI H., *Wychowanie moralne w zespole*, WSiP, Warszawa 1974.
NIKITOROWICZ J., *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
OBUCHOWSKA I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
OBUCHOWSKI K., *Przez galaktykę potrzeb*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
OYSTER C.K., *Grupy*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
RUDNICKA M., *Ja i inni czyli grupa*, [w:] *Człowiek i psychologia*, red. J. Rybakiewicz, Wydawnictwo Park, Bielsko Biała 2005.
SENDYK M., *Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów*, [w:] „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje" 2001/Nr 2.
SZPUNAR O., *Maks i lekcja tolerancji*, Gazeta Wyborcza, 11–12 kwietnia 2015.
TOMASZEWSKA H., *Nastolatki w sieci i o sieci. Warszawscy licealiści jako użytkownicy i krytycy Internetu,* [w:] *Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany,* red. A. Przecławska, A. Wiłkomirska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
URBAN B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
TURNER J.S., HELMS D.B., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.
VASTA R., HAITH M.M., MILLER S.A., *Psychologia dziecka*, PWSiP, Warszawa 1995.
WOJCISZKE B. *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2011, 2012.