

Agnieszka Konieczna

# „NASZA KLASA”

Obrazy społeczności klas szkolnych:  
analiza empiryczna wzorów  
społecznego uczestnictwa  
jej członków



WYDAWNICTWO  
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

# „NASZA KLASA”

Obrazy społeczności klas szkolnych:  
analiza empiryczna wzorów  
społecznego uczestnictwa  
jej członków



Agnieszka Konieczna

# „NASZA KLASA”

Obrazy społeczności klas szkolnych:  
analiza empiryczna wzorów  
społecznego uczestnictwa  
jej członków



WYDAWNICTWO  
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Recenzowała  
*prof. zw Miroslawa Wawrzak-Chodaczek*

Projekt okładki  
*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce  
*DGLimages/iStock*

Redakcja  
*Hanna Cieśla*

Korekta  
*Monika Bielska-Łach*

Copyright © by  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2020



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-76-5

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

<b>Wstęp</b> .....	7
<b>1. Wielowymiarowy charakter życia społecznego w klasie szkolnej. Inspiracje teoretyczne</b> .....	11
<b>1.1. Definicje i atrybuty klasy szkolnej. W poszukiwaniu czynników (wskaźników) różnicowania i odmienności badanych społeczności</b> .....	13
<b>1.1.1. Cechy klasy szkolnej jako społeczności – poszukiwanie definicji</b> .....	14
<b>1.1.1.1. Właściwości klasy szkolnej jako jednostki organizacyjnej w szkole</b> .....	15
<b>1.1.1.2. Klasa szkolna jako grupa społeczna – zjawiska zachodzące w zespole wychowawczym jako przyjęte kategorie charakterystyki</b> .....	21
<b>1.1.2. Zróżnicowanie klas szkolnych – kierunki poszukiwań modelu diagnozowania społeczności formalnych</b> .....	26
<b>1.1.2.1. Metody ewaluacji jakości szkoły – poziom klasy szkolnej</b> .....	27
<b>1.1.2.2. Spektrum odmian klas szkolnych w badaniach klimatu</b> .....	31
<b>1.2. Klasa szkolna jako mikrospołeczność – analiza możliwości adaptacji propozycji badań nad wspólnotowością</b> .....	43
<b>1.2.1. Wieloznaczność terminologiczna: społeczność</b> .....	45
<b>1.2.2. Społeczność z punktu widzenia koncepcji uczestnictwa społecznego</b> ...	49
<b>2. Założenia metodologiczne badań</b> .....	65
<b>3. Wyniki badań: życie codzienne w społeczności klasy szkolnej i intensywna codzienna współobecność – z perspektywy uczniów</b> .....	74
<b>3.1. W „naszej klasie” są różni ludzie – społeczności zróżnicowane</b> .....	77
<b>3.1.1. Życie społeczne w enklawach towarzyskich: poczucie osadzenia w grupie i akceptacji</b> .....	80
<b>3.1.2. Relacje i komunikacja społeczna na co dzień w społeczności wielu antypatii: nieakceptacja, konflikty, podziały, dystanse</b> .....	102
<b>3.1.3. „Szkoła przetrwania”: „bycie z różnymi” jako ważne wyposażenie i doświadczenie socjalizacyjne</b> .....	116
<b>3.2. Ewaluacje społeczne i dzielenie się nimi w publicznej przestrzeni – społeczności oceniające, nieanonimowe, upubliczniania krytyki: <i>Wiesz, co się dzieje, kto jaki jest</i></b> .....	124

3.2.1. Krytyka i wzmacnianie wiarygodności informacji: <i>Ma nawet taką opinię w klasie, to, z czego jest najbardziej znany w naszej klasie</i> . . . . .	127
3.2.2. Ograniczona prywatność: <i>Tu nie ma tak, że może porozmawiamy w domu, po szkole</i> . . . . .	137
3.2.3. Klasa szkolna jako miejsce upubliczniania oceny społecznej oraz pokazywania siły (kompetentne odgryzanie się): komentowanie zdarzeń w formie plotki, żartu, ośmieszania . . . . .	144
3.3. Budowanie reputacji: statusu i atrakcyjności – rozpoznawalni (sławni) i szanowani w społeczności . . . . .	156
3.3.1. Szukanie rozgłosu i rywalizacja: popularni, towarzyscy i wpływowi – <i>Chodzić na wszystkie imprezy; znać się na trendach; popisowy strzelać</i> . . . . .	160
3.3.2. Atrakcyjny wygląd i „wzięcie”: <i>klasowe love story, klasowi amanci, klasowe laski</i> . . . . .	166
3.3.3. Arbiter, społecznik, pomocnik nauczyciela: <i>Zawsze wszystko wiedzą i mają jakieś pomysły</i> . . . . .	177
3.4. Wspólnota przeżyć i doświadczeń: zawieszenie statusu życia codziennego . . . . .	182
3.4.1. Na fali przeżywania wspólnego i inicjowania epizodów oporu: <i>Wyglupy, przypały i montowanie akcji</i> . . . . .	185
3.4.2. Doświadczanie bycia większą całością: integracja formalna – <i>Wszyscy, całą klasą</i> . . . . .	192
3.5. „Nasze” i „wspólne” sprawy społeczności – samoorganizacja i autonomia . . . . .	201
3.5.1. Uczniowie kontra nauczyciel – epizody konfliktu i oporu . . . . .	203
3.5.2. Separacja, unikanie, oddolne działania samopomocowe w obszarze autonomii społeczności: <i>Nasze sprawy bez dorosłych</i> . . . . .	207
3.5.3. Oddolne i odgórne inicjatywy pracy na rzecz społeczności – udział wychowawcy w rozwiązywaniu problemów . . . . .	215
3.6. Klasa szkolna jako wspólnota losu i interesu – troska o sprawy szkolne jako fundament wspólnotowości . . . . .	229
3.6.1. „Pomoc w sprawach szkolnych”: <i>Byleby prześlizgnąć się jakoś z klasy do klasy</i> . . . . .	232
3.6.2. Łamanie reguły równości i solidarności wspólnoty uczących się: „wyciąganie się z zagrożenia” – uczciwe i nieuczciwe . . . . .	250
3.7. Proces tworzenia społeczności, zmiana, rozwój zespołów klasowych – w oczach uczniów . . . . .	258
3.8. „Jaka jest nasza klasa?” – waloryzacje uczniów oraz wyobrażenia typowej i dobrej/fajnej klasy . . . . .	281
3.9. Typowość i typy społeczności klas szkolnych – w refleksji badacza . . . . .	291
3.10. Podsumowanie i wnioski z badań . . . . .	308
<b>Zakończenie</b> . . . . .	356
<b>Bibliografia</b> . . . . .	364

# Wstęp

Grupy społeczne są różne. W potocznym, ale też naukowym dyskursie powtarza się przekonanie, że każda grupa jest inna, неповtarzalna, absolutnie swoista, nietypowa. Taka jest według badaczy każda rodzina, każda załoga pracownicza, grupa sąsiedzka itd. Z jednej strony fascynuje nas owa swoistość i unikatowość ukazywana choćby za pomocą subtelnych różnic dotyczących sposobu powstawania, kształtu i zasobów kapitału kulturowego oraz wielu innych czynników różnicujących społeczności. Z drugiej strony ulegamy przekonaniu, że pomimo istniejących odrębności można ukazać podobieństwa, cechy wspólne dla poszczególnych kategorii grup i społeczności, choćby na poziomie podejmowanych w danym otoczeniu praktyk czy zdobywanych doświadczeń życiowych.

Oba podejścia odzwierciedlają poszukiwania, których wektory wydają się sprzeczne, ale łączy je próba uchwycenia specyfiki (cech charakterystycznych) grup oraz miejsc jako stałego kontekstu ich życia, próba identyfikacji form życia społecznego w różnych przestrzeniach, o odmiennym stopniu ich integracji. Niewielkie grupy mogą stanowić swoiste laboratorium społeczne, w którym da się obserwować ogólniejsze mechanizmy i zjawiska, stanowiące podstawę wiedzy o świecie i własnym w nim miejscu. O wielkim zainteresowaniu codziennością życia w tych niewielkich społecznościach świadczą choćby programy telewizyjne ukazujące różne grupy społeczne: lekarzy, kucharzy, pielęgniarek, fryzjerów, sportowców, marynarzy, uczestników turnusu w sanatorium, kampusów studenckich i uniwersytetów, a niekiedy grupy tak odmienne i odizolowane, jak np. załoga statku kosmicznego, wojsko, więzienia, szpitale psychiatryczne czy klasztor. Takie społeczności funkcjonujące w konkretnym miejscu (miejscowość, budynek, instytucja) i w określonym składzie osobowym, czy pod określonym typem kierowania nierzadko stają się przedmiotem dyskursu publicystycznego lub politycznego, a także obiektem wielu poważnych studiów naukowych. Badania niewielkich społeczności, w obrębie których funkcjonujemy, są zarówno próbą naszkicowania portretu grup, aby ukazać ich szczególny rys, jak np. instytucji resocjalizacyjnych (Chomczyński 2014). To także badania intensywności, jakości i form kontaktów społecznych w ich obrębie, jak np. wzorów komunikacji między podopiecznymi a personelem w ośrodkach wsparcia (domy pomocy społecznej) (Niedbalski 2014).



Zespoły klasowe jako grupy formalne, ale i mikrospołeczności usytuowane w obrębie instytucji edukacyjnych również zasługują na zainteresowanie badawcze. Praca jest właśnie próbą analizy funkcjonowania tych społeczności, rekonstrukcji portretów tych zbiorowości, uchwycenia ich specyfiki. Zamierzenia badawcze skonstruowane zostały wokół uchwycenia różnych aspektów życia społecznego zbiorowości i ujęcia tego, co stanowi podstawowy rys społecznych praktyk, czyli uczestnictwa w tych różnych formach życia społecznego w tej przestrzeni.

Codziennność życia w szkole jest przedmiotem licznych badań. Szkolna rzeczywistość, którą przez pryzmat różnych kategorii opisu próbujemy zrozumieć, jest opisywana z wielu punktów widzenia. Badania z tego zakresu nie są zatem niczym nowym. Można jednak odnieść wrażenie, że poziom mikro jest trochę zaniedbany. Szkoła jest środowiskiem życia i codzienności ucznia, ale klasa szkolna jest jej podstawowym wymiarem funkcjonalnym, tożsamościowym, główną przestrzenią interakcji społecznych, realizacji zróżnicowanych potrzeb oraz budowania grup odniesienia.

Wiele podejmowanych w tym zakresie analiz koncentruje się na jednym z obszarów środowiska szkolnego, np. na analizie kultury i systemu normatywnego (np. Karkowska 2005) czy strategii (praktyk) adaptacyjnych podejmowanych przez uczniów (radzenie sobie w szkole w sytuacjach trudnych, zob. np. Borecka-Biernat 2006), na społecznych kompetencjach uczniów i ich gotowości do różnych form społecznego uczestnictwa (Modrzewski 1994, 2004; Mianowska, Karpiński 2005; Naumiuk 2007b). Jednocześnie w licznych pracach odnoszących się do społecznego wymiaru interakcji zachodzących między uczniami ukazane są różne aspekty występowania zjawisk patologii społecznej na terenie szkoły (agresja, przemoc szkolna, odrzucenie rówieśnicze, zob. Oleszkowicz 2006).

Studia nad środowiskiem społecznym mają bardzo różny charakter, są to jednak przede wszystkim badania społeczności uczniowskiej (szkoły). Znacznie mniej spotykamy badań, w których uczeń traktowany jest jako członek społeczności klasy szkolnej. Badania zespołów klasowych najczęściej podporządkowane są charakterystyce konkretnego zagadnienia czy problemu społecznego, akcentują znaczenie wybranych czynników warunkujących ich strukturę i kształt albo za cel przyjmują monograficzny opis, koncentrując się na problemach konkretnych społeczności (zob. Konieczna 2015). Choć prace dotyczące klas szkolnych mają bogatą literaturę przedmiotu, to ustalenia badawcze również szybko się dezaktualizują. Dzisiejsze szkoły i społeczności są zupełnie inne niż te sprzed kilkudziesięciu lat. Z tego względu trudno znaleźć odpowiedź na pytania: Czym są zespoły klasowe? Jak wygląda życie społeczne w zespołach klasowych? Jak uczniowie realizują swoją obecność społeczną?

Praca dotyczy kwestii jakości społecznego środowiska nastolatków, jakim jest zespół klasowy. Stanowi próbę całościowego, holistycznego spojrzenia, niezbędnego przy rekonstrukcji portretów grup, ich całościowej charakterystyki. A jednocześnie należy zdawać sobie sprawę z tego, że możliwe jest jedynie wybiórcze spojrzenie na aspekty członkostwa, integracji społecznej, orientacji społecznej (zaangażowania/

wycofania). Eksploracje te prowadzone są z nadzieją, że wyodrębnione zostaną wewnętrzne czynniki stymulujące procesy i mechanizmy integracyjne/dezintegracyjne oraz zostanie opisana ich rola sprawcza w procesie rozwoju społeczności. Opis problemów, z jakimi borykają się młodzi ludzie funkcjonujący w grupach szkolnych, ma też ważny praktyczny, aplikacyjny wymiar. Identyfikacja tych trudności otwiera drogę do ich skutecznego rozwiązywania. Ważne jest jednak, by definowanie celów oraz zasad ich osiągnięcia, a także udział w samym procesie poprawy jakości środowiska społecznego klasy szkolnej były osiągnięte dzięki zaangażowaniu jego członków. Daje to szansę upodmiotowienia tych społeczności.

Dlatego zdecydowano się na opis społeczności usytuowanych w obrębie instytucji edukacyjnych z perspektywy samych uczniów. Analizy tu dokonywane dotyczą codziennego życia grup szkolnych, które ujęto w perspektywie subiektywnej, czyli badano je w percepcji uczniów doświadczających w sposób specyficzny różnych sytuacji społecznych przebiegających w obrębie „naszej klasy”. Aspiracją było jednak wyjście poza poziom lokalny.

W badaniach wzięli udział uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, ze szkół o charakterze publicznym. Praca prezentuje wyniki analizy materiału empirycznego będącego efektem prawie siedmioletnich badań w społecznościach zespołów klasowych. W centrum zainteresowań były praktyki i działania uczniów, ich dążenia do uzyskania akceptacji w środowisku instytucjonalnym oraz potwierdzania własnej tożsamości jako członka grup sformalizowanych. Rozpatrywane były one w powiązaniu z wchodzeniem w struktury organizacyjne i przystosowywaniem się do określonej kultury organizacyjnej. Badania początkowo miały charakter pilotażowy. Uzyskane dane podczas wywiadów zaskoczyły i przerosły moje oczekiwania. Jako badaczowi, pedagogowi i rodzicowi (w tym czasie dwóch nastolatków) trudno mi było porzucić rozpoczęte badania eksploracyjne i problemy, które się wyłoniły. Mimo że w toku prowadzonych analiz zakres moich zainteresowań rozszerzył się, to jednak niezmiennie identyfikacja determinant członkostwa stanowiła ich nadrzędny kierunek. Chęć zrozumienia świata społecznego, w jakim funkcjonują uczniowie, pochłonęła wiele czasu i wysiłków, których efekty zaprezentowano w tej pracy.

Mam świadomość, że nie jestem odosobniona w swojej potrzebie eksploracji. Nastolatki i młodzi dorośli, dorastanie w dzisiejszych czasach, zmiany, jakie dokonują się na naszych oczach, jawią się jako przedmiot licznych refleksji (m.in. Szafraniec 2011; Filipiak, Siadak 2014a, 2014b; Leppert 2002; Adamski 1987; Cybal-Michalska 2006; Szafraniec 2007; Świda-Ziemia 200a, 200b; Krzychała 2007b). Świat młodzieży, szczególnie w aspekcie aktywności społecznej młodych ludzi, nie jest obojętny dorosłym. Zagadnienie aktywności społecznej rozpala wielu ideologów, badaczy i aktywistów (zadziwia, irytuje, budzi niepokój, poczucie zagrożenia, bezradność, wywołuje obawy o przyszłość czy trwałość struktur społecznych, wzory społecznej lojalności i zaufania). Ale jest też nieustannie przedmiotem troski tych

tw. dorosłych, o czym świadczy choćby ilość programów wspierania (inicjatyw organizacji rządowych i pozarządowych) czy publikacji zawierających propozycje metod oddziaływania, przeciwdziałania zagrożeniom, naprawiania ich społecznego świata.

Klasa szkolna (zespół klasowy) to realia organizacyjne odnoszące się do trybu edukacji i warunków realizowania podstawowych jej funkcji. Podział na zespoły (oddziały szkolne) zapewnia formalne uporządkowanie środowiska szkolnego. Stanowią one platformę dla procesów integracji z innymi, instytucjonalizacji wzorów interakcji oraz konstruowanych w toku działań podmiotu różnych form życia zespołowego, w których na co dzień funkcjonują członkowie tych społeczności. W życiu zbiorowym tej społeczności łączą się sprzeczne wzorce uczestnictwa, oscylujące między wspólnotowością związaną z nadzorem i rygorem instytucjonalnym oraz wyrażaniem siebie w sposób typowy dla przestrzeni prywatnych i indywidualizowanych.

Zapewne nie udało się wykorzystać wszystkich możliwości analizy postawionego problemu. Trudno też ustrzec się od rozmaitych błędów, zarówno w fazie konceptualizacji (zważywszy na złożoność problematyki), jak i w innych fazach realizacji badań. Mimo iż zdaję sobie sprawę z pewnych niedociągnięć warsztatowych i wycinkowego charakteru pracy, uważam to doświadczenie badawcze za zachęcające do dalszych poszukiwań, a prezentowane tu przemyślenia traktuję jako zapowiedź kolejnych, bardziej dojrzałych pod względem teoretycznym oraz metodologicznym studiów. Stawianie się członkiem społeczności, dążenie do zakorzenienia się w środowisku poprzez nawiązywanie relacji z innymi uczestnikami świata społecznego, socjalizacja do roli członka w trakcie interakcji z innymi uczestnikami wymaga dalszych badań. Wiele przedstawionych wątków wymaga rozwinięcia i kontynuacji, inne zaś mogą stanowić punkt wyjścia do nowych projektów badawczych.

Struktura pracy z jednej strony jest podporządkowana tradycyjnym wymogom tekstu naukowego, z drugiej zaś odzwierciedla koncepcje teoretyczne, które znajdują się u podstawy przeprowadzonych badań. Odpowiada to za podział pracy na trzy części: teoretyczną, w której analizowane są inspiracje teoretyczne, metodologiczną, analizującą praktyki związane ze zbieraniem danych, oraz ostatnią, a zarazem najobszerniejszą część empiryczną, w której przedstawione są wyniki przeprowadzonych badań. Taka organizacja tekstu pozwala spojrzeć na analizowaną problematykę z perspektywy zarówno refleksji teoretycznej, jak i badań empirycznych, czyniąc poszczególne aspekty bardziej przejrzystymi.

Chciałabym też wspomnieć o ludziach, którzy pomogli mi w trakcie powstawania tej pracy. Jedną z nich jest Profesor Wanda Hajnicz, której wiara w sens analizy empirycznej tego obszaru rzeczywistości dała potrzebne mi wsparcie na różnych etapach pracy. W tym miejscu chciałabym również bardzo gorąco podziękować Pani Profesor Mirosławie Wawrzak-Chodaczek. Jej życzliwa krytyka oraz cenne uwagi, inspiracje i trafne spostrzeżenia pozwoliły mi szerzej spojrzeć na wiele aspektów oraz przyczyniły się do ukształtowania ostatecznej wersji pracy.

# 1. Wielowymiarowy charakter życia społecznego w klasie szkolnej. Inspiracje teoretyczne

Celem tej części pracy jest ukazanie inspiracji teoretycznych użytecznych w badaniach ukierunkowanych na analizę rzeczywistych społecznych mechanizmów kształtowania się społeczności klas szkolnych, wzorów społecznego zaangażowania jej członków w życie zbiorowe i ich mikroźródnicowania. Poznanie i wyjaśnienie społecznych uwarunkowań zachowań ludzi w obrębie szkoły, stanowiącej rodzaj instytucji społecznej i organizacji formalnej, wymaga zarówno teorii, jak i narzędzi badawczych o dużej czułości diagnostycznej na istotne różnice pomiędzy poszczególnymi społecznościami, ale też umożliwiających koncentrację na życiu społecznym w obrębie zespołu klasowego (nie tylko szkolnej społeczności uczniowskiej).

Od wielu lat perspektywa rozważań o właściwościach społeczności klas szkolnych z punktu widzenia ich roli socjalizacyjnej, integracji społecznej oraz struktury socjometrycznej jest jednym z kluczowych ujęć kwestii problemowych. Klasy szkolne można jednak analizować z różnych perspektyw, które znajdujemy w niezmiernie bogatej literaturze przedmiotu. Możemy podjąć się analizy jakości i uciążliwych warunków funkcjonowania występujących w instytucji (organizacji formalnej), występowania zmiennych definiujących sytuacje społeczne jako sytuacje trudne (generujące niepewność, lęk i zagrożenie), warunków (nie)sprzyjających adaptacji do życia w instytucji, wymogów i ograniczeń instytucjonalnych, problemów i dysfunkcji o podłożu społecznym występujących w instytucjach (np. konflikty, agresja czy zakłócenia w realizacji założonych celów instytucji, jak np. ukryty program wychowawczy). Szeroko rozpatrywana jest również kwestia środowiska klasy szkolnej z perspektywy konfliktu między nauczycielami i uczniami. Wielość wątków, na których skupiają uwagę badacze klas szkolnych, stawia pytania o skuteczność różnego rodzaju narzędzi polityk wychowawczych, oddziaływań, definiowania pożądanых kierunków rozwoju zespołów wychowawczych.

Próby poszerzania wiedzy o naturze klasy szkolnej jako środowiska społecznego powracają co jakiś czas w nowym wydaniu, w odległych od siebie tradycjach badawczych. Mimo spektrum najróżniejszych teoretycznych konceptualizacji potencjał analiz nie został wyczerpany, o czym świadczą kolejne monografie problemu,

bardziej lub mniej intensywna obecność głównych wątków analiz w coraz to nowszych opracowaniach. Dominującym podejściem jest traktowanie klasy szkolnej jako grupy społecznej, która charakteryzuje się wspólną przestrzenią fizyczną, bezpośrednim kontaktem i dużą częstotliwością interakcji, ponadto strukturą nieformalną oraz kontrolą społeczną. Znaczenie przypisywane poszczególnym zjawiskom społecznym definiującym społeczność zwiększyło się, czego wyrazem może być podkreślana w podejmowanych nowszych analizach potrzeba rozszerzenia przedmiotu badań o takie problemy jak kształtowanie się identyfikacji w przestrzeniach organizacyjnych, wytwarzanie granic społeczności czy różnorodność etniczna będąca wymiarem konstytuującym społeczność.

Wybierane arbitralnie przez badaczy cechy społeczności klasy szkolnej, jak również narzędzia (mierniki) do ich pomiaru, koncentrują się na odmiennych problemach i służą różnorodnym celom badawczym. Poza tym skupianie się wybiórczo na określonych kwestiach oznaczać może pewną „fragmentaryzację” obrazu życia społecznego. Jak się zatem wydaje, potrzebne są kategorie pozwalające na bardziej całościową rekonstrukcję portretów grup, całościową charakterystykę jakości społecznego środowiska nastolatków.

Ponadto warto zaznaczyć, że refleksyjność nad kwestią empirycznych właściwości społeczności klas szkolnych zdominowana jest przez dyskurs, w którym kryteria dobrej społeczności (wzorzec, typ idealny) formułowane są przez osoby dokonujące oceny niejako z zewnątrz. Dominujące znaczenie kryteriom pomiaru rozwoju społeczności klas szkolnych (pozytywnych zmian) nadają osoby niebędące ich członkami (np. badacze oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego), kierując się swoim własnym rozumieniem pozytywnej jakości społecznego środowiska szkoły, odmiennym od oceny i definicji cech pożądaných ze strony jej członków. Poza standaryzowaniem i unifikowaniem społecznej przestrzeni ma to także inne następstwa, mianowicie powoduje pewne wykluczenie uczniów z możliwości definiowania rozwoju społeczności klas szkolnych oraz z udziału w procesie ustalania zasad, według których ma on być osiąganý, a także z udziału w samym procesie poprawy.

Próba zgłębienia wewnętrznych mechanizmów procesu upodmiotowienia społeczności i jej rozwoju była powodem przeorientowania poszukiwań oraz przyjęcia nieco odmiennej perspektywy. Poszukując czynników (mechanizmów), jak również cech (wskaźników) rozwoju społeczności klas szkolnych, zwróciłam się w kierunku obecnych w literaturze przedmiotu koncepcji społeczności oraz uczestnictwa społecznego, samoorganizacji i działań partycypacyjnych członków tych społeczności. Stanowią one szczególnie użyteczną ramę odniesienia przy analizie zgromadzonego materiału empirycznego.

Pojęcie uczestnictwa społecznego najczęściej pojawia się w kontekście dyskursu politycznego czy ideologicznego, który akcentuje aspirowanie społeczności do upodmiotowienia. Taka perspektywa teoretyczna wydaje się jednak również wartościowa dla empirycznej analizy praktyk grupotwórczych czy form wspólnotowości,

a także procesów społecznego kształtowania się społeczności. Jak pisze Piotr Sztompka (2016, s. 32), społeczności powstają w drodze codziennych interakcji, bowiem „w sieci międzyludzkich relacji wytwarza się podmiotowość społeczna, siła sprawcza wszystkich bardziej skomplikowanych fenomenów społecznych na poziomie mezo i makro”. Podejście to zatem uwzględnia podmiotowość aktorów i skupia uwagę na interakcjach oraz praktykach kulturowych podejmowanych przez aktorów, co pozwala na analizę wzorów życia zbiorowego, wielości wizji członkostwa, wspólnotowych identyfikacji, rozmaitych sposobów wyrażania zażyłości z osobami należącymi do najbliższego otoczenia społecznego, które to wątki w znacznej mierze do tej pory nie zostały zbadane. Jednocześnie podejście to pozwala na ich analizę z perspektywy procesów upodmiotowienia społeczności klasy szkolnej, innymi słowy – rozwoju społecznego prowadzącego do zbiorowej emancypacji społecznej (Radzewicz-Winnicki 2013, s. 23).

Można krótko powiedzieć, że w rozdziale tym omawiam teoretyczne ramy swojego opracowania, przybliżam przyjęte przez siebie założenia oraz podstawowe pojęcia. Rozdział ten dzieli się na dwie części. Najpierw dokonuję przeglądu koncepcji dotyczących społecznych zjawisk w klasie szkolnej, a także omawiam wygenerowane w trakcie analizy literatury przedmiotu cechy konstytutywne i kryteria diagnostyczne używane do jej opisu. Zawarte są tu rozważania ukierunkowane na odpowiedź na pytanie: Jak można zdefiniować klasę szkolną i jakie komponenty umożliwiają empiryczną charakterystykę jej cech? Jest to niezwykle utrudnione, ze względu na to, że każdy z badaczy klasy szkolnej koncentrował swoją uwagę na odmiennej definicji opisowej, inaczej rozłożył akcenty i wypracował odmienny katalog empirycznych mierników cech konstytuujących klasę szkolną. W drugim podrozdziale natomiast omawiam zagadnienia członkostwa i uspołecznienia z perspektywy koncepcji społeczności oraz pojęcia uczestnictwa społecznego (obywatelskiego), stanowiących ramę analityczną w pracy.

## 1.1. Definicje i atrybuty klasy szkolnej. W poszukiwaniu czynników (wskaźników) zróżnicowania i odmienności badanych społeczności

Moją intencją podczas gromadzenia danych w tym podrozdziale było doszukiwanie się na bazie dostępnej literatury przedmiotu pewnych ogólnych wyróżników społeczności zespołu klasowego, aby następnie przejść do bardziej precyzyjnego określenia jej istoty.

Zostaną zatem wyeksponowane pewne cechy oddziałów szkolnych pozwalające traktować mikrostruktury szkolne jako unikalną organizację społeczną, swoisty i szczególnie typ grupy społecznej wyróżniającej się ze względu na przypisane jej cechy różnicujące, jak również upodobniające. Precyzyjne określenie ich istoty opiera



się bowiem na identyfikacji cech wyróżniających, a także spotykanych w innych strukturach społecznych.

Próba definicji wraz z kryteriami wyodrębniania tej specyficznej postaci grupy społecznej narzuca również pewne ujednoczenie. Kieruje uwagę na te cechy i właściwości, które sprawiają, że różne grupy (w tym dostępnym poznaniu zbiorze wszystkich klas szkolnych, np. w Polsce, w szkołach publicznych) mają zbliżony charakter. Odnaczać się muszą podobieństwem, co znaczy, że muszą spełniać pewne podobne warunki, aby przyjąć postać i odpowiadać cechom definicyjnym.

Mając świadomość złożoności problemu, bogactwa perspektyw oraz wielowarunkowości literatury na ten temat, ograniczę się w tym miejscu jedynie do bardzo ogólnej charakterystyki cech konstytuujących społeczność klas szkolnych spotykanych w różnych konceptualizacjach badawczych. Stanowią one tło i kontekst procesów będących właściwym przedmiotem niniejszej pracy. Warto zaznaczyć, że analiza dorobku badań w tym zakresie znacznie wykracza poza ramy tego opracowania.

### 1.1.1. Cechy klasy szkolnej jako społeczności – poszukiwanie definicji

Jak zapowiada tytuł tego podrozdziału, zależy mi na zidentyfikowaniu cech specyficznych dla społeczności zespołów klasowych oraz własności pozwalających odróżnić je od innych podobnych społeczności. Podkreślenia wymaga to, że ze względu na cele badawcze poszukiwałam wiedzy o klasach szkolnych w szkołach publicznych mających status oddziałów podstawowych<sup>1</sup>. Analiza literatury przedmiotu pozwala uzyskać wiele danych pozwalających na określenie ich odmienności w porównaniu z innymi formalnymi strukturami organizacji społecznych<sup>2</sup> (np. pracowniczych), ale też oświatowych publicznych; np. zaczynając od zespołów dziekańskich (grup studenckich), przechodząc przez grupy wychowawcze w obrębie instytucji resocjalizacyjnych, na grupach w szkolnictwie specjalnym kończąc. Chciałabym podkreślić, że z jednej strony traktuję te opisy jako

---

<sup>1</sup> Badaniami objęci zostali również uczniowie ze szkół wiejskich, ale żadna z klas, do których należeli, nie miała charakteru oddziału łączonego. Z badań wykluczony został materiał dotyczący szkół prywatnych, które mają pewną autonomię i tworzą uwarunkowania do znacznych modyfikacji w zakresie tradycyjnych form organizacji procesu kształcenia (choć nie zawsze z tego korzystają). Powodem takiego wyboru obiektu analiz było to, że zbyt mało zostało zebranych danych dotyczących klas szkolnych w placówkach prywatnych oraz że badania w swoim założeniu nie miały charakteru porównawczego. Przedstawienie danych empirycznych dotyczących alternatywnych rodzajów klas szkolnych na pewno mogłoby znacznie poszerzyć rozumienie specyfiki klas typowych dla szkolnictwa publicznego, niemniej na tym etapie przedmiotem analiz uczyniono kategorię statystyczną, czyli środowisko szkół ogólnodostępnych.

<sup>2</sup> Społeczności formalne znajdują się w polu refleksji nauk o zarządzaniu i psychologii organizacji, zaś terytorialny wymiar społeczności analizowany jest przez badaczy wspólnot miejskich i wiejskich. Kategorie i kryteria charakterystyki społeczności stosowane w tych innych niż pedagogika dziedzinach są inspiracją do przemyśleń na temat tego, czym w istocie są te społeczności, na jakich kluczowych cechach opiera się ich specyfika i odróżnianie od innych podobnych bytów społecznych.

ciekawostkę i potwierdzenie tego, z jak złożonym zjawiskiem mamy do czynienia, kiedy mówimy o klasie szkolnej. Z drugiej strony – są one dla mnie istotną podstawą do refleksji nad cechami konstytuującymi klasy szkolne w szkołach publicznych, które stanowią pewien zbiór statystyczny (tworzą tzw. większość ze względu na dostępność).

Istniejące opracowania charakteryzują się dużą różnorodnością podejść teoretycznych oraz badawczych w przedstawianiu problemów związanych z istotą i miejscem klas szkolnych w makrostrukturze szkoły czy w społeczeństwie. Wielość wątków utrudnia nawet pobieżne przedstawienie dominujących definicji, stanowiących narzędzie analiz i służących niezwykle różnorodnym celom badawczym. Stworzenie spójnej definicji opisowej, która uwzględniałaby wszystkie proponowane przez rozmaitych badaczy elementy, a jednocześnie w sposób trafny opisywałaby rzeczywistość społeczną, nie wydaje się możliwe. Funkcjonujące w literaturze ujęcia łączy jeden element: badacze uważają, iż uczniowie działają w społecznym, organizacyjnym i fizycznym otoczeniu. Prezentacji właściwości klas szkolnych dokonują z uwagi na ich charakter jako grupy społecznej i jako instytucji. Zależnie od sposobu ujęcia eksponowane są właściwości organizacyjne (instytucjonalne) lub grupowe. Konstruując roboczą definicję, wzięłam pod uwagę właśnie te dwa najczęściej wyodrębniane istotne aspekty:

- rola miejsca (terytorium), w którym funkcjonuje społeczność klasy; cechy organizacji szkoły ze względu na umiejscowienie społeczności w przestrzeni instytucjonalnej;
- struktura społeczna i procesy konstytuujące grupę – grupowy wymiar interakcji społecznych zachodzących w klasach szkolnych.

W istocie trudno je jednoznacznie rozdzielić. Nie jest to też pełny i wyczerpujący sposób uporządkowania bogatego dorobku badań nad klasą szkolną. Wyeksponowane cechy stanowią jednak osie, wokół których zostały poprowadzone analizy. Odpowiadają one w jakimś stopniu wyodrębnionym wymiarom środowiska, które jest: fizyczne, instytucjonalne, społeczne.

Najpierw omówiona zostanie specyfika społeczności klas szkolnych ze względu na zadaniowy charakter instytucji (szkoły) oraz ramy formalne i narzędzia oddziaływania na zachowania społeczne członków społeczności klasy szkolnej.

#### 1.1.1.1. Właściwości klasy szkolnej jako jednostki organizacyjnej w szkole

Klasy szkolne ze względu na stopień zorganizowania są grupami formalnymi nierozzerwalnie związanymi z makrostrukturą szkoły. Mówiąc o grupach szkolnych, mamy na myśli przede wszystkim małe grupy celowe, sformalizowane, zorganizowane, w których stosunki między członkami są określone przepisami służbowymi (Turowski 1993, s. 111). Doszukując się pewnych ogólnych wyróżników, klasę szkolną należy traktować jako unikalną grupę zorganizowaną. Ze względów



organizacyjnych i z uwagi na liczebność struktur, których są częścią (szkoła), klasy szkolne mogą być zaliczane do wielkich zbiorowości oraz całości społecznych.

Warto podkreślić, że *klasa szkolna* jest terminem potocznym, używanym na co dzień przez uczniów, rodziców, także stosowanym w opracowaniach dla praktyków i teoretyków edukacji. W próbach dyskusji na polu interdyscyplinarnym może to komplikować oraz wprowadzać zamieszanie, gdyż termin *klasa* ma swoje socjologiczne znaczenie i odnosi się do uwarstwienia społeczeństwa<sup>3</sup>.

Prawnie usankcjonowane jest określanie jednostki organizacyjnej w szkole, spotykane w oficjalnej dokumentacji, jako *oddział szkolny*. To pojęcie wywołuje jednak skojarzenia z militarną jednostką (np. wojskową). W swej istocie rzeczywiście jest to struktura w obrębie organizacji podobna do takich struktur formalnych jak: załogi, drużyny, plutony, kompanie. Szkoła jako instytucja społeczna i organizacja formalna jest bowiem jedną z bardziej sformalizowanych oraz zbiurokratyzowanych struktur, ze względu na takie cechy jak:

- ścisły podział zadań i obowiązków;
- zhierarchizowana struktura i system władzy (układ pozycji i ról nadrzędnych, podrzędnych, równorzędnych, określony przez schematy organizacyjne, wynikający z zarządzania placówką);
- system regulacji prawnych i wewnętrznej kontroli;
- wzory postępowania wyraźnie zdefiniowane i określone, a każdy zespół czynności funkcjonalnie odniesiony do celów organizacji;
- system formalnej komunikacji i sformalizowane relacje między członkami różnych grup, regulowane przepisami, regulaminami i statusami (Karkowska 2005, s. 76–80; 2012).

Szkoła jest jedną z instytucji istniejących w życiu społecznym. Tym jednak, co wyróżnia ją jako swoistą instytucję, jest szczególne połączenie i nasilenie pewnych cech, które spotykamy również w innych instytucjach, lecz nie w tak dużym natężeniu. Wyróżnia się zinstytucjonalizowanym charakterem i hierarchiczną strukturą. Szkoła jest organizacją społeczną biurokratyczną, obwarowaną procedurami, silnie ustrukturyzowaną, z przeważającymi więziami formalnymi nad osobowymi.

---

<sup>3</sup> Nieco paradoksalnie społeczność uczniowska podzielona na klasy szkolne jest również klasą społeczną w tym sensie, gdyż szkoła ma swój dostosowany do zadań system uwarstwienia społecznego. Hierarchię biurokratyczną cechuje zobiektywizowany podział na warstwy społeczne (dyrekcja, nauczyciele, uczniowie). Jest wyraźnie zaznaczony dystans między pozycjami społecznymi w postaci praw i przywilejów. Uwarstwienie również wpływa na postrzeganie. Obrazy rzeczywistości szkolnej prezentowane z perspektywy uczniów i nauczycieli różnią się (por. Wójcik i in. 2016; Wójcik, Mondry 2017; Tłuściak-Deliowska 2017, 2018). Problematyka ta znajduje swoje odbicie w wielu pracach ukierunkowanych na wciąż aktualne pytania: Jak głębokie i trwałe są różnice pozycji społecznych w szkołach? Od czego zależy ich nasilenie? Jaki jest stosunek różnych grup w obrębie szkoły do istniejącego systemu uwarstwienia? Jak ten system wpływa na różne parametry funkcjonowania szkoły i uczniów? (Wojtczak 2014, 2018; Siarkiewicz 2000; Karkowska 2005).

Biurokratyczny styl zarządzania, rygoryzm i zakres kontroli członków w opisach szkoły eksponuje wielu autorów (por. Siarkiewicz 2000). Wskazuje się charakterystyczne dla instytucji atrybuty, przyjmując jako punkt odniesienia kryteria instytucji totalnej<sup>4</sup> Ervinga Goffmana (1975, s. 151–154). Grupy narzucające określone zasady postępowania i bezwzględnie egzekwujące konformizm, obejmujące regułami wiele sfer życia jednostki tak właśnie są określane. Z tego punktu widzenia akcentowane jest to, że szkoła z racji pełnionych zadań wnika swym działaniem w większość sfer życia podopiecznych oraz tworzy określone wzory zachowań:

- wiele aspektów życia uczniów realizowanych jest w tym samym miejscu;
- działania uczniów są narzucone z góry, podlegają w dużym stopniu decyzjom formalnym i władzy instytucji;
- każda faza całodziennego działania realizowana jest wraz z innymi, którzy są traktowani podobnie i od których wymaga się wspólnego wykonywania tych samych czynności;
- każdy z członków społeczności klasy szkolnej przebywa w towarzystwie swych kolegów; wspólnie z nimi pracuje, uczestniczy we wspólnych rozrywkach; niejednokrotnie w jednym miejscu spożywa posiłki;
- działania uczniów wykonywane są regularnie; codzienne zajęcia mają ściśle rozkład, według którego bezpośrednio po jednym typie zajęć następuje drugi, wszystko w określonym wcześniej czasie i narzucone przez nauczycieli;
- wszelkie kierunki działalności ujęte są w jednolity i racjonalny plan, skonstruowany do realizacji oficjalnych celów instytucji;
- informacje dotyczące losów członków są często nieudostępnione; uczniowie niejednokrotnie pozbawieni są wiedzy na temat decyzji, jakie zapadają w ich sprawie;
- istnieje wyraźny dystans społeczny, który jest formalnie określony, dotyczący pozycji społecznych między nauczycielami z jednej strony a dyrekcją z drugiej; a także dystans pomiędzy uczniami i nauczycielami (por. Sowińska 1974, s. 40; Konarzewski 1991, s. 131).

Charakterystyczne jest to, że obok siebie istnieją dwa światy społeczne i kulturowe – przełożonych i podwładnych – dla siebie nawzajem mało przenikalne (Goffman 1975, s. 151–154; Posłuszny 2017). Pomiędzy nimi występuje wyraźny podział i dystans społeczny, który jest formalnie określony i nadaje przełożonym wyraźną kontrolę (władzę) nad podwładnymi (Janowski 1995, s. 50–54; Karkowska 2005).

---

<sup>4</sup> Instytucję totalną definiuje się jako miejsce pobytu i pracy dużej liczby osób odciętych od reszty społeczeństwa. Osoby te znajdują się w podobnej sytuacji, prowadząc sformalizowany tryb życia (Goffman 2011, s. 11; por. Janiszewski 1992; Moczydłowski 1994; Tarkowska 1996; Posłuszny 2017). Szkoła uważana jest za rodzaj instytucji przymusowej powołanej do „odmieniania ludzi” lub jeden z typów instytucji totalnej wyróżnionych przez Goffmana (1975, s. 151), „celowo powołanej do osiągnięcia możliwie najlepszych efektów pracy, które uzasadniają w sposób instrumentalny potrzebę ich istnienia”.

Uczniowie podlegają presji ciągłego oceniania i narzuconym przez personel nadzoru licznym ograniczeniom (nakazom i zakazom), godzącym w ich swobodę działania oraz zdolność do samookreślenia (Goffman 2011, s. 49–54). Regularne zawstydzanie podopiecznych, karanie tych opornych, stosowanie systemu nagród i przywilejów dla tych posłusznych i podporządkowanych powoduje, że relacja między tymi dwiema grupami jest oparta na wzajemnej wrogości oraz dystansie (tamże, s. 24). Z pełnionych funkcji i zadań wynikają określone cechy kontaktu. Rozmowy pomiędzy przedstawicielami obu światów prowadzone są w specjalnym tonie, są one ograniczone do koniecznych informacji, przebiegają określonym kanałem komunikacyjnym i dotyczą na ogół planów tworzonych przez kierownictwo dla swych podwładnych (Goffman 1975, s. 153). Proces komunikacji przyjmuje tu ściśle określone formy i przepisy – obowiązuje tzw. droga oficjalna. W dół (do uczniów) spływają polecenia, w górę (do nauczycieli) płyną swoiste „raporty i meldunki” o ich wykonaniu (Janowski 1995, s. 50–55).

Instytucja szkoły, a w jej obrębie klasa szkolna, jest odizolowana od świata zewnętrznego, otoczona ogrodzeniem<sup>5</sup>. Do szkoły prowadzą bramy wjazdowe. Osoby z zewnątrz bez zezwolenia nie mogą wchodzić na jej teren. Uczniowie mają kategoryczny zakaz opuszczania instytucji bez zgody opiekunów prawnych i spełnienia procedur formalnych związanych z regulowaniem kwestii opuszczania placówki przed zakończeniem lekcji (Siarkiewicz 2000; Karkowska 2005). Poza szkołę, swoją klasę (zespół klasowy), można wyjść tylko nielegalnie (wagary).

Charakterystyczne dla instytucji szkoły są również procesy i zjawiska społeczne, takie jak: depersonalizacja i standaryzacja. Sprzyja temu funkcjonujący w niej system przywilejów, oferowane nagrody (przywileje, statusy, system ocen i motywacji)<sup>6</sup>.

Te cechy „instytucji totalnej” są często przywoływane w opisach świata społecznego ucznia (Radziejewicz 1981, 1986; Ekiert-Grabowska 1982; Łobocki 1985, 2007; Karkowska 2005; Dudzikowa 2007; Janowski 2002; Badziukiewicz, Sałański 2005). Klasa szkolna jako grupa formalna „posiada względnie stały skład uczniów, określone przepisy i sposób funkcjonowania – plany lekcji, regulamin,

---

<sup>5</sup> W świetle założeń koncepcji instytucji totalnej szkołę charakteryzuje nie tylko podporządkowanie swych członków podstawowym oficjalnym celom instytucji, lecz także dążenie do wytworzenia mocnych i z trudem przekraczalnych barier w sferze stosunków społecznych między członkami danej instytucji a światem zewnętrznym (np. zamknięta brama jest takim elementem fizycznym i symbolem tych barier) (Goffman 1975, s. 150–151).

<sup>6</sup> Uczniowie zostają poddani systematycznemu, choć często niezamierzonemu procesowi degradacji osobowości, którego wynikiem są radykalne zmiany w przekonaniach i postawie moralnej, prowadzące do liczenia się przede wszystkim z interesem własnym i postawą najważniejszych w nowej sytuacji osób (Goffman 1975, s. 155). Elementy procesu standaryzacji przejawiają się w braku przestrzeni prywatnej (tamże, s. 155–156). Odnosi się to do braku możliwości wyboru kontaktów międzyludzkich oraz sposobności zmiany miejsca, izolacji od pewnego rodzaju bodźców zmysłowych, np. dźwięków, zapachów (zob. Konieczna 2019).

programy nauczania oraz zespół nauczycieli. Jest grupą zadaniową powołaną w celu przyswajania treści związanych z procesem nauczania” (Ekiert-Grabowska 1982, s. 3). Występują w niej więzi rzeczowe, gdyż cele klasy związane są z kształceniem i wychowaniem w szkole, czyli z realizacją celów instytucjonalnych. Dydaktyczno-wychowawcza praca klasy organizowana jest w toku lekcji. Jej zakres określony jest przez program nauczania i oczekiwania społeczne. Wychowawca jako opiekun klasy jest z urzędu autorytetem formalnym. Ta rola jest mu oficjalnie przypisana i dotyczy organizowania oraz kontrolowania pracy uczniów (Łobocki 2007; Kocór 2010, 2016).

Uczniowie klasy nie mają wpływu na przynależność formalną. Zasady doboru uczniów do klas (segregowania) są uregulowane przepisami szkolnymi. Przynależność dyktowana jest wiekiem oraz postępami w nauce szkolnej, a także programami nauczania, przewidzianymi dla poszczególnych etapów edukacji.

Formalnie klasy szkolne stanowią niejednolity typ jednostki organizacyjnej. Warto tej kwestii poświęcić odrobinę uwagi. Ukonstytuowanie grupy społecznej wynika z administracyjnych form organizacyjnych (Knasiecka-Falbierska 2014, s. 103). Niestabilność może potęgować zarówno zamknięcie w grupie, jak i to, że osoby wchodzące w jej skład mogą przechodzić z jednej do drugiej grupy.

Typy formalne klas szkolnych (oddziałów) i ich struktura jako wynik działań administracyjnych władz oświatowych

Ryszard Pęczkowski (2018, s. 48), analizując prawne możliwości realizacji edukacji w formach alternatywnych, pisze, iż zwyciężył „nieśmiertelny system klasowo-lekcyjny”. Elementem struktury polskiego systemu edukacji jest forma organizacji procesu kształcenia. Wyróżnia się dwa typy oddziałów: oddziały podstawowe i oddziały dodatkowe. Przy czym oddział dodatkowy może być utworzony na różne okoliczności: „oddziały łączone”, „grupy nauczania języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego”<sup>7</sup>, „oddziały przygotowawcze”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Prawo oświatowe uwzględnia możliwość utworzenia dodatkowych oddziałów, które mają charakter trwały lub czasowy. Np. uczniowie, którzy chcą uczyć się języka mniejszości lub języka regionalnego (język kaszubski), mają zorganizowane nauczanie tych języków w szkołach w grupach. Mogą to być zespoły międzyprzedszkolne lub międzyszkolne. W przypadku gdy liczba zgłoszonych uczniów jest niewystarczająca do utworzenia oddziału, nauczanie w szkołach organizuje się w dwójakiego rodzaju grupach:

- grupach międzyoddziałowych, tj. grupach utworzonych z uczniów różnych oddziałów na poziomie danej klasy,
- grupach międzyklasowych, tj. grupach utworzonych z uczniów różnych klas, w której nauczanie odbywa się według organizacji nauczania w klasach łączonych.

<sup>8</sup> Innym rodzajem zespołu klasowego jest **oddział przygotowawczy** (dla osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw i które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jak również wykazują zaburzenia w komunikacji oraz trudności adaptacyjne związane

### 1) Grupy międzyoddziałowe

W wielu szkołach w organizacji nauczania przewidziano, że niektóre zajęcia (np. wychowanie fizyczne, nauka języków obcych) realizowane są w grupach międzyoddziałowych utworzonych z uczniów różnych oddziałów na poziomie danej klasy. Mają one charakter wspólnych działań międzyprzedmiotowych.

Na całym świecie w wielu systemach oświatowych uczniowie wyższych poziomów nauczania nierzadko mogą wybierać lekcje i uczestniczyć w zajęciach w różnych klasach, podczas gdy w Polsce są w większym stopniu przypisani do oddziałów szkolnych (klas) – pisze Jadwiga Przewłocka (2015, s. 4). Również większą elastyczność w tym względzie i bogatą ofertę edukacyjną (zajęć na poziomie podstawowym i rozszerzonym) ponad podziałem na oddziały (klasy) dostrzegamy w placówkach niepublicznych.

### 2) Grupy międzyklasowe – grupy mieszane wiekowo

Do klas szkolnych o nietypowej strukturze społecznej można zaliczyć klasy łączone w grupach międzyklasowych utworzonych z uczniów różnych klas<sup>9</sup>. Łączenie obejmuje członków dwóch, a nawet trzech klas najbliższych sobie wiekiem i poziomem nauczania (Lorek, Wollman, Wazner, Twardowska 2014). Nauczanie w klasach łączonych to specyficzna forma organizacji procesu kształcenia polegająca na tworzeniu sytuacji, w której jeden nauczyciel w tym samym miejscu i czasie pracuje z dwoma różnymi zespołami klasowymi, realizując równolegle dwa programy nauczania (Pęczkowski 2010, s. 11).

Niestety mało mamy informacji o społeczności klas łączonych<sup>10</sup>. Badacze tych klas zwracają uwagę, iż grupa, w skład której wchodzi uczniowie w różnym wieku,

---

z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, co wymaga dostosowania procesu i organizacji kształcenia do ich potrzeb oraz możliwości edukacyjnych).

<sup>9</sup> W Polsce tworzy się klasy łączone na zajęciach ruchowych (przy bardzo małej liczbie uczniów w grupach) lub artystycznych. Warto zwrócić uwagę, że stosuje się także łączenia klas na zajęciach z edukacji polonistycznej, matematycznej czy środowiskowej. W małych szkołach wiejskich łączy się także zajęcia na II etapie edukacyjnym w klasach IV–VI – zarówno muzykę, plastykę, wychowanie fizyczne czy technikę, jaki i język polski, matematykę, przyrodę, język obcy, historię. Nierzadko łączy się nawet trzy klasy, nie tylko na zajęciach artystycznych, ruchowych oraz religii (Miśkowicz, Wojnarowska 2015, s. 7–8).

Klasy te tworzy się w szkołach niżej zorganizowanych (w podstawowych) na wsi, gdzie z powodu zbyt małej liczby uczniów nie mogą być tworzone pojedyncze oddziały, ale spotykane są również w gimnazjach. Utrzymanie tych szkół pozwala na realizację obowiązku szkolnego blisko miejsca zamieszkania, w małych liczebnie klasach (Miśkowicz, Wojnarowska 2015, s. 7). Zjawisko nauczania w klasach łączonych to znaczący ilościowo element struktury organizacyjnej polskiej oświaty. W roku szkolnym 1999/2000 wśród sześcioletnich szkół podstawowych 19,50% to szkoły pracujące w systemie klas łączonych, w roku 2006/2007 – 18,39%, a w roku 2014/2015 – 24,67% (Pęczkowski 2018, s. 41).

<sup>10</sup> Brak zainteresowania dla społecznych aspektów instytucji spowodowany jest tym, że miarą ich oceny jest efektywność nauczania. Tworzenie zwartego zespołu z dwoma (lub kilkoma) rocznikami uczniów – uczestników wspólnych lekcji – traktowane jest głównie jako wyzwanie edukacyjne i metodyczne (Pęczkowski 2017, 2018; Józwicki 1990).



jest zbliżona do naturalnych wspólnot dziecięcych. Środowisko w szkole bardziej przypomina naturalne, rodzinne grupy, nie jest sztucznym tworem grupującym ludzi w tym samym wieku<sup>11</sup> (Miśkowicz, Wojnarowska 2015, s. 9). Życie codzienne społeczności klas łączonych (lub społeczności w małych szkołach wiejskich) jest inne niż w szkołach z klasami jednorodnymi z wielu względów<sup>12</sup>. Czynnikiem, który może mieć znaczenie dla opisu odmienności takich zespołów międzyklasowych, może być liczebność szkoły (klasy). Klasy w szkołach wiejskich, podobnie jak szkoły, są zwykle mało liczne<sup>13</sup> (tamże, s. 6–7).

#### 1.1.1.2. Klasa szkolna jako grupa społeczna – zjawiska zachodzące w zespole wychowawczym jako przyjęte kategorie charakterystyki

Klasy szkolne można rozpatrywać pod kątem organizacyjnym (jak powyżej) oraz społecznym, rozumiejąc poprzez klasę pewną zbiorowość przekształcającą się stopniowo w grupę społeczną (Karkowska 2013, s. 108; por. Corey, Corey 2002; Brown 2006; Bruhn 2011). Użyteczność praktyczna odwołań do definicji grupy społecznej jest duża, gdyż zawiera typologię różnych form grup społecznych wraz z kryteriami ich wyodrębniania (cechami mniej lub bardziej stałymi), ale też informacje o procesie ich krystalizowania się (dynamiki „rozwoju”). Mimo tych wspólnych elementów wynikających z definicji grupy klasy szkolne można definiować

---

<sup>11</sup> Cała szkolna społeczność dobrze się zna, gdyż do szkoły chodzą rodzeństwa, kuzynostwa, sąsiedzi. Grono pedagogiczne składa się zwykle z kilku osób (tamże, s. 19), czego skutkiem jest lepszy przepływ informacji czy regularna wymiana informacji między nauczycielami na temat osiągnięć uczniów (Miśkowicz, Wojnarowska 2015, s. 14). Trudniejszy jest podział rozmaitych zadań. Wiele wspólnych działań angażuje całą społeczność szkolną (tamże, s. 6). Konieczność dojazdu do odległych miejsc kultury (kina, domu kultury, muzeum) często przerasta możliwości organizacyjne i finansowe szkoły oraz uczniów. Szkoła jest postrzegana jako własność wsi – mieszkańcy ją budowali lub oddali teren pod jej budowę, więc utożsamiają się z nią, z życzliwością przyjmują jej działania (tamże, s. 6).

<sup>12</sup> Wypunktowywane są zalety, szczególnie zwraca się uwagę na możliwość aktywnego działania i uczenia się od siebie nawzajem. Młodszy uczniowie nie mają oporów i pytają starszych kolegów o coś, czego nie wiedzą. W przypadku klas, gdzie uczą się równolatki, panuje przekonanie, że wszyscy w tym samym wieku powinni dysponować podobną wiedzą i umiejętnościami. Dzięki pracy w klasach łączonych sytuacje społeczne ułatwiają proces uczenia się (raz ktoś jest dla nas mistrzem, innym razem my jesteśmy mistrzem dla kogoś innego). Układ ten daje też szansę uczniom zdolnym, np. pozwala 6-latkom realizować się na poziomie klasy I. Daje również szansę uczniom słabszym, np. pierwszaki mogą powtórzyć i jeszcze raz przećwiczyć zadania z zerówki (Miśkowicz, Wojnarowska 2015, s. 9).

<sup>13</sup> Nie ma tu zasady co do liczebności klas – na poziomie lokalnym widoczne jest znaczne zróżnicowanie. Pracę szkół z klasami łączonymi regulują zarządzenia organów prowadzących, które traktują tę kwestię bardzo odmiennie: od wszystkich godzin lekcyjnych po ich część, od kilkunastu uczniów w grupie zróżnicowanej wiekowo do ponad dwudziestu, od dwóch do trzech klas w jednej grupie (w zależności od wielkości szkoły i liczebności klas) (Miśkowicz, Wojnarowska 2015, s. 8).

Mała szkoła nie jest zjawiskiem marginalnym. Dostępne dane wskazują, że w roku szkolnym 2012/2013 w skali kraju 23,1% szkół podstawowych liczyło mniej niż 50 uczniów. W roku szkolnym 2011/2012 w województwie podlaskim funkcjonowało ponad 25% szkół liczących mniej niż 50 uczniów, takich samych szkół w lubelskim było ponad 23%, a w świętokrzyskim – ponad 21% (Tołwińska-Królikowska 2015; za: Miśkowicz, Wojnarowska 2015, s. 5).

z różnych perspektyw, wyznaczając odmienne pola analizy. Wielość ujęć problematyki nastrocza trudności w jednoznacznym określeniu, jakie zasoby i jakie procesy bądź mechanizmy składają się na warunki społeczne klasy szkolnej. W literaturze przedmiotu proponuje się wiele katalogów cech klasy szkolnej, tworzone są rozmaite indeksy, postuluje się różne wskaźniki. Akcentuje się wielowymiarowość, jednoczesność działania w tym samym czasie wielu czynników (Arends 1994, s. 124–125; zob. Tłuściak-Deliowska 2017, s. 249).

Klasę szkolną traktuje się jako zbiór osób ujmowany jako całość na podstawie wyraźnych kryteriów wyodrębniających tę grupę z szerszego otoczenia. W tym podejściu kładzie się duży nacisk na strukturę społeczną i procesy konstytuujące grupę. Uwaga skierowana jest na kryteria wyróżniające grupy szkolne od innych grup społecznych, takie jak: kultura grupy, struktury wewnętrzne, atrakcyjność, świadomość odrębności oraz odmienności od innych, samoidentyfikacja. Obok tego ogólnego ujęcia istnieje wiele innych, różniących się między sobą rozłożeniem akcentów. Jedni autorzy bowiem zakładają, że większość cech ma charakter stały, natomiast inni widzą je jako dynamiczne i zmienne procesy (Karkowska 2013, s. 108).

Podkreśla się, iż klasa szkolna jest grupą o własnej tożsamości i wysokim stopniu organizacji. Odrębność sprzyja wzrostowi poczucia tożsamości członków i tworzy się na bazie wspólnoty celów, wartości oraz norm członków grupy (Janowski 2002b, 2004).

Klasa szkolna jest także rozpatrywana z punktu widzenia celów funkcjonowania grupy. Zaznacza się, że konstytutywną cechą grupy jest świadomość wspólnych celów. W przypadku klasy szkolnej z jednej strony cel grupy wyznacza instytucja, w tym przypadku funkcje szkoły, z drugiej strony jest on wypadkową interakcji między członkami grupy (Bąbka 2009, s. 44; Bardziejewska 2002, s. 138). Problematyczna jest tu kwestia nastawienia na wspólne osiągnięcie wyznaczonego celu<sup>14</sup> (Sowińska 1987). Mogą przeważać cele indywidualne (np. bycie najlepszym w grupie), co może nie sprzyjać generowaniu wspólnych celów<sup>15</sup>.

Liczne próby opisu klas szkolnych podejmowane są ze względu na obiektywne kryteria klasyfikacji grup i opierają się na podkreślaniu takich cech, jak: liczebność,

---

<sup>14</sup> Badania dotyczące wspólnych celów klasy – a właściwie ich braku – podważają określanie klasy w kategoriach grupy. Nasuwają pytania, czy „grupa pedagogiczna”, grupa-klasa faktycznie istnieje (Sowińska 1987).

Cele wewnątrzklasowe mogą być badane na podstawie oceny kierunku aktywności klasy, a także płaszczyzny i motywów działania uczniów. Pod uwagę brany może być również stopień świadomości celów grupowych oraz rodzaj dążeń indywidualnych i stopień ich pokrywania się z celami klasy.

Okazało się, że dla badanych klas IV–VIII charakterystyczny jest brak jasno sformułowanych celów autonomicznych. Aktywność uczniów koncentruje się raczej wokół zadań szkolnych wskazanych przez nauczyciela. Dla uczniów wszystkich klas wydaje się istotne dążenie do posiadania dobrego kolegi i dobrych ocen (tamże).

<sup>15</sup> Podobnie postrzegana jest grupa dziekańska jako wspólnota doświadczeń, którą połączył cel – dyplom wyższej uczelni (Knasiecka-Falbińska 2014, s. 103).

wielkość, trwałość, sposób rekrutacji czy poczucie wspólnoty wynikające z podobieństwa sytuacji życiowej (wieku lub miejsca zamieszkania). Zwraca się uwagę na charakter inkluzywny szkoły, powszechną dostępność, a jednocześnie ekskluzywność związaną ze szczególnymi warunkami przystąpienia i istnieniem specjalnych procedur, które trzeba przejść, aby zostać przyjętym do grupy (Janowski 2002b; Sowińska 1987; Bardziejewska 2002; Kozioł 2000; Łoś 1999; Rudnicka 2005).

Inne konceptualizacje koncentrują się na jakimś wyróżniku, jak np. więzi społeczne (Lubowiecka 2006; Łaguna–Raszkiewicz 2015). W opisach klasy jako grupy dominuje przeświadczenie o intensywności związków (interakcji) między jej członkami i intensywności uczestnictwa<sup>16</sup>. Zdaniem badaczy ich członkowie przyjaźnią się oraz podejmują wiele rodzajów działań kooperacyjnych. Pozostawanie w bliskości przestrzennej sprawia, że uczestnicy wzajemnie się znają, wchodzą w bezpośrednie kontakty, a ich działania są dla wszystkich widoczne (Łobocki 1985, 2007). Samo działanie w jednej przestrzeni spaja, jednak jak pokazują badania dotyczące grup dziekańskich, nie musi prowadzić do stabilnej wspólnoty, opartej na zaufaniu, wzajemnej pomocy oraz poczuciu przynależności (Knasiecka-Falbińska 2014, s. 102–103; zob. Bochno 2013a, 2013b, 2019).

Głównym elementem opisu klasy szkolnej jako grupy są względnie trwałe struktury „wewnątrzgrupowe”. Badacze wskazują, iż grupy nieformalne tworzą się spontanicznie. Ich istotą jest silna więź emocjonalna łącząca członków grup koleżeńskich, oparta na bezpośredniej komunikacji (Kocór 2010, s. 10–11). Przyjmuje się, że struktura nieformalna w klasie jest wynikiem relacji uczniów, komunikowania się ze sobą oraz przejawiania różnych upodobań i zainteresowań (Łobocki 2003, s. 326). Badacze na ogół wymieniają strukturę socjometryczną, komunikowania i przywództwa<sup>17</sup> (Ekiert-Grabowska 1982; Łobocki 1985, 2007; Janowski 2002b, 2004; Badziukiewicz, Sałasiński 2005; Dudzikowa 2007; Molak 2003; Preuss-Kuchta 2005; Zwierzyńska 2008).

Również częstym elementem charakterystyki jest układ pozycji członków grupy, uznanie społeczne (popularność) osiągnięte w grupie i jego zróżnicowanie oraz hierarchia statusu (Bardziejewska 2002, s. 131–151). Społeczność ujmowana jest

---

<sup>16</sup> Na przykład Aleksandra Tłuściak–Deliowska (2017, s. 248) zaznacza, iż środowisko społeczne klasy szkolnej jako mikrosystem obejmuje uczniów wchodzących ze sobą w interakcje, wpływających na siebie i wzajemnie się socjalizujących. Jako cechę specyficzną klasy szkolnej wskazuje się właśnie ten grupowy wymiar interakcji społecznych zachodzących w klasach szkolnych. Tej małej grupy społecznej „nie określa statut czy regulamin, lecz istnienie osobistych stosunków społecznych” (Bąbka 2009, s. 44).

<sup>17</sup> W przypadku pierwszej analizowane są takie kwestie jak: zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, podobieństwo postaw, dystans, układy socjometryczne. W badaniu struktur komunikacyjnych wyodrębniane są główne kręgi komunikacyjne o zróżnicowanym stopniu centralizacji: „krąg”, „łańcuch”, „gwiazda” itp. Strukturę tę tworzy ilość oraz jakość werbalnych interakcji (Janowski 2002b). Badany jest również ich wpływ na sposób funkcjonowania grupy jako całości. Natomiast typy i cechy przywództwa oraz ich skutki są również jednym z klasycznych problemów badawczych w małych grupach (Łaciak 1998).



jako terytorium, w którego granicach przebiegają różnorakie procesy określające pozycję danej jednostki względem innych (Janowski 2002b, 2004; Janowski, Stachyra 1985).

Ciekawe są także propozycje opisu klasy szkolnej ze względu na kategorię spistości, która przejawia się we wzajemnej życzliwości członków, ich gotowości do obrony przed zagrożeniem z zewnątrz, w obronie swych kolegów w sytuacji zagrożenia, naradzaniu się nad planami swych przyszłych działań, jak również w opowiadaniu się za tymi samymi normami postępowania (Łobocki 1985, s. 122–126; Domagała-Zyśk 2003). Klasa szkolna jest także rozpatrywana z punktu widzenia podziału ról i zadań pomiędzy jej członków, sposobu wyznaczania lidera grupy, rozwiązywania konfliktów w grupie, dzielenia nagród i korzyści (Tłuściak-Deliowska 2017, s. 248; Łoś 1999; Lubowiecka 2006).

W innych opracowaniach nacisk położony jest na wzajemne relacje członków społeczności opisywane w kategoriach: dystansu, animozji, wrogości, tolerancji, odrzucenia. Społeczność jest oceniana pod kątem jakości relacji międzyludzkich, które określają dobrostan jej członków (Iłendo–Milewska 2007), czy postrzegane wsparcie społeczne (Wentzel 1999; Domagała-Zyśk 2003). Uwaga skupiona jest na różnych formach wrogich lub odrzucających relacji z rówieśnikami w obrębie grupy, które są źródłem poczucia samotności i wyobcowania jej członków (Murdock 1999; Guay, Boivin, Hodges 1999; Dołęga 2006; Szewczyk 2001; Stachyra 1992), a także na oderwanych od społeczności podgrupach przyjacielskich (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 109). Na społeczność klasową patrzy się również w kategoriach wiktyimizacji rówieśniczej czy postaw wobec kolegów, którzy są inni (obarczeni różnymi dysfunkcjami, deficytami kompetencji) (Oszwa 2007; Paszkiewicz, Łobacz 2013; Muszyńska 2015; Ramik-Mażewska 2015; Deptuła 2013; Deptuła, Borsich 2017),

Obowiązujące w grupie normy, które regulują zachowanie członków, dotyczą różnych aspektów funkcjonowania, np. sposobów realizacji celów grupowych, interakcji w grupie (rozwiązywania konfliktów), postaw, wartości i przekonań określanych jako pożądane, zewnętrznych oznak przynależności do wspólnoty takich jak fryzury, sposoby ubierania się, itp. (Janowski 2002b, s. 59). Analizowana jest zgodność norm grupowych uznawanych w klasie z wymaganiami stawianymi uczniom przez nauczycieli (Kulczycka 1984, s. 12; Zwierzyńska 2008).

W polu badań są również takie zjawiska, jak występowanie społecznych zachowań, wśród których można wymienić inicjatywę społeczną, zainteresowanie życiem społecznym, niesienie pomocy, normy koleżeńskie (Janowski 2002b; Pyżalski 2017) czy zespołowy charakter działań na lekcjach (Bąbka 2001).

Stosowane są również takie kryteria (subiektywne, psychologiczne odnoszące się do postrzegania, akceptacji procesów oraz przeżyć związanych z uczestnictwem w życiu grupy społecznej), jak: identyfikacja, solidarność, lojalność, zaufanie, poczucie wspólnoty czy poczucie „bycia u siebie” i „wśród swoich”, a także zadowolenie z kontaktów społecznych nawiązanych w grupie (Jackowska 1980; Janowski

2002b; Kocór 2010; por. Anderman 1999). Klasa szkolna traktowana jest jako grupa pozostająca dla swoich członków grupą „istotną”, nieformalną rówieśniczą grupą odniesienia: pozytywną, normatywną i porównawczą. Udział w tej grupie stanowi dla jednostki wartość (Janowski 2002b, 2004). Spoistość w takim subiektywnym odbiorze cech grupy jest wypadkową sił, które zwiększają poczucie przynależności jednostki do zespołu. Na stopień spójności wpływają m.in.: atrakcyjność uczestnictwa w grupie, zaspokajanie potrzeb, realizacja wspólnych celów, satysfakcja z różnych form życia grupowego oraz naciski grupowe (Łobocki 2003, s. 333; por. Sowińska 1974, s. 102; Janowski 2002b).

W tym ujęciu przywoływane są również analizy procesu rozwoju społeczności. Zwraca się uwagę na sam proces rozwoju i jego poszczególne stadia, przez które społeczność musi przejść, by osiągnąć zamierzoną jakość (Wojciechowska 2010). Wątek ten pojawia się nieodłącznie z zagadnieniem kierowania klasą szkolną (celowym i zamierzonym organizowaniem środowiska społecznego jako obszarem działań nauczyciela) (Tłuściak-Deliowska 2017, s. 249; Kocór 2010, 2016).

Klasa szkolna jest traktowana przede wszystkim jako grupa, w której dokonuje się proces socjalizacji wtórnej jednostki i nabywania tożsamości (Rutkowska 2002; Karkowska 2013; Rzymelka-Frąckiewicz 2011; Łoś 1999). Jest ujmowana jako ważne środowisko socjalizacyjne oraz mikrośrodowisko wychowawcze. W tym ujęciu wyeksponowany jest proces oddziaływania grupy na jednostkę, rozwoju społecznego w grupie oraz stawania się członkiem grupy i społeczeństwa. Trzy funkcje klasy szkolnej jako grupy społecznej są szczególnie zaznaczane:

- grupa ta daje swoim uczestnikom poczucie bezpieczeństwa;
- społeczne relacje i kategoryzacje „Ja–My–Oni” w grupie stanowią podstawę formowania się tożsamości dorastającego człowieka; tu rodzą się też dążenia i aspiracje, są wypracowywane postawy i poglądy;
- grupa uczy, jak powinniśmy się zachowywać<sup>18</sup> (Bąbka 2009).

---

<sup>18</sup> Środowisko społeczne klasy szkolnej jawi się jako społeczny czynnik rozwoju uczniów. Rówieśnicy stanowią dla dorastających istotny społeczny czynnik rozwoju, dzięki gromadzeniu doświadczeń społecznych uczniowie uzyskują nową jakość rozwoju (Brzezińska 2000, s. 234). Klasy szkolne dzięki temu stają się miejscem nabywania i rozwoju kompetencji uczniów. Uczniowie w toku socjalizacji wtórnej przyswajają także wyobrażenia o rolach społecznych (Karkowska 2013). Klasy szkolne jako środowiska socjalizujące pozwalają na opanowanie zadań rozwojowych warunkujących przygotowanie do dorosłego życia (Bąbka 2009, s. 43). Umożliwiają opanowanie reguł społecznego funkcjonowania innych niż wpisane w rolę dziecka i tym samym pozwalają przejść od roli członka rodziny do pozycji obywatela, co wiąże się np. z poddaniem się ocenom innych, wypełnianiem nowych ról czy podejmowaniem wysiłku, aby uzyskać dobrą pozycję w grupie (Bardziejewska 2002, s. 361). Klasa szkolna jako grupa odniesienia pełni również znaczącą rolę w procesie formowania się tożsamości społecznej i indywidualnej adolescentów. Gromadzą oni doświadczenia społeczne związane z kategoryzacją „My–Oni” (Bąbka 2009, s. 49). Uczniowie jako członkowie grup zdobywają także doświadczenia związane z poczuciem bezpieczeństwa, uznania i akceptacji wśród rówieśników, jak również odczuwaniem wspólnoty celów, wartości i norm postępowania oraz pełnieniem różnych ról (tamże, s. 49).

Klasy szkolne mają za zadanie realizować program wychowania jednostki. Klasa szkolna jest formalnym ogniwem w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, stąd część oddziaływań ma charakter kierowany. Nauczyciel jest odpowiedzialny za projektowanie doświadczeń edukacyjnych i społecznych (Tłuściak-Deliowska 2017, s. 249). Niemniej dostrzega się, iż procesy socjalizacji jednostki wymykają się planowanym działaniom wychowawczym (zob. Siarkiewicz 2000; Karkowska 2005).

### 1.1.2. Zróżnicowanie klas szkolnych – kierunki poszukiwań modelu diagnozowania społeczności formalnych

„Każda klasa szkolna jest «inna» od pozostałych, zarówno tych, które były przed nią, jak i tych, które z nią współegzystują w tym samym budynku szkolnym”

(Janowski 2002, s. 55)

W poprzedniej części skupiałam się na precyzyjnym określeniu istoty, pewnych ogólnych wyróżników, cech konstytuujących społeczności klas szkolnych. Każda grupa ze względu na przypisane jej cechy upodabniająca i różniące może występować w kilku różnych postaciach. Patrząc zatem na cały zbiór, poszczególne klasy szkolne można postrzegać jako podobne do siebie pod jakimś względem i różniące się pod tym samym względem od innych.

Analizy można poprowadzić w dwóch kierunkach: poszukiwania typów (próby typologii) lub przynajmniej określenia znaczących różnic między dwoma skrajnymi postaciami klas szkolnych: pozytywnej i negatywnej („dobrej” i „złej”). Pierwsze podejście wymaga znalezienia czułych kryteriów diagnostycznych i narzędzi pomiaru, które pozwolą zidentyfikować odmienne postaci, różne stopnie zaawansowania rozwoju określonych cech (np. na wymiarze spójność, kontrola społeczna). W drugim przypadku jest nieco łatwiej, mamy bowiem w literaturze sformułowanych wiele oczekiwań wobec klasy „dobrej”, której właściwości można odczytać na tle krytyki klas „złych” jako odróżniających się od odmiany wzorcowej.

Wielką trudnością w opracowaniu tego zagadnienia, i tym samym przygotowaniu się do prowadzenia badań, było dla mnie to, iż znaczenie kategorii oraz kryteriów uznanych za istotne jest różne i zmienne w czasie. Np. niektóre właściwości przestały mieć jakiegokolwiek znaczenie i nie stanowią dziś wyróżnika, jak tradycja, rejonizacja (zamieszkiwanie na tym samym osiedlu), inne z punktu widzenia szkoły, wychowawcy i uczniów znacznie się różnią między sobą (choćby atrakcyjność).

Takich kryteriów różnicowania zespołów szkolnych dostarczają nam opracowania zarówno stricte diagnostyczne, jak i praktyczne, ukierunkowane na zmiany, modyfikacje środowiska szkolnego. Jest tu wiele ujęć analitycznych, choć niekiedy

fragmentarycznych, wycinkowych, w których znajdujemy próby rozróżnienia jakościowo innych odmian i uwzględnienia różnych aspektów.

Zaznaczam, iż podobnie jak w poprzednim podrozdziale szukam cech i właściwości społecznych pozwalających scharakteryzować klasę szkolną jako społeczność. Jednak bardziej interesuje mnie nie tyle to, co odróżnia klasę szkolną od innych grup społecznych, ile raczej to, czym różnić się może jedna społeczność od drugiej (a więc konkretna klasa szkolna w porównaniu z innymi klasami szkolnymi).

Najpierw omówię charakterystykę społeczności szkolnej w dyskursie jakości szkoły i jakościowego rozwoju szkoły. Następnie poruszę kwestię zróżnicowania klas szkolnych przy uwzględnieniu kryterium klimatu. Na koniec, odwołując się do metafory „dyrygenta i orkiestry” Grażyny Klimowicz (1995), poszukam cech różniących społeczności w cechach liderkich wychowawców.

#### 1.1.2.1. Metody ewaluacji jakości szkoły – poziom klasy szkolnej

Prymat jakości życia ucznia oraz jakości pracy szkoły kieruje uwagę na rangę procesów wewnątrzszkolnych i możliwości kreowania tych procesów w pożądanym kierunku (Nowosad 2010, s. 9–10). Ta perspektywa wiąże się zatem z rozpoznaniem ważności pewnych elementów, jako tych czynników, które w sposób znaczący budują „jakość” szkoły i jej działań. U podstaw realizowanych w tym podejściu badań leży wdrażanie reform oraz zmian w praktycznym wymiarze szkoły. Ewaluacje służą bowiem idei doskonalenia i tworzenia „szkoły jakości”.

Stosowane sposoby pomiaru i kryteria ewaluacji nie są jednak jednolite. Wiąże się to po części z praktyczną, nie zaś naukową orientacją prowadzonych badań. Analizy często służą ocenie skuteczności różnorodnych reform szkolnych czy prowadzonych programów (Przewłocka 2014, s. 9).

Poza tym poprawa jakości szkoły obejmuje wiele zjawisk i procesów. Opisy funkcjonowania szkoły dokonane są przez pryzmat kategorii kultury, tożsamości, etosu, klimatu, duszy, atmosfery czy też specyficznego charakteru. Jak zaznacza Dagmara Szczecińska (2010, s. 143), „wizerunek taki obfituje w zjawiska efemeryczne, często nieuchwytnie i badawczo niezwykle skomplikowane”. I nie chodzi tylko o nieostrość stosowanych terminów, ale przede wszystkim o wielość możliwych podejść, dla których kluczowymi są odmienne właściwości środowiska szkolnego (Kulesza 2007, s. 19–21). Przy czym wiele badań o charakterze makroanalitycznym obejmuje też kwestie związane z poziomem mikro, czyli dotyczy klas szkolnych. Stąd możliwe jest czerpanie wiedzy na temat społecznych doświadczeń uczniów z publikacji zarówno o szkole, jak i zespole wychowawczym.

Przestrzeń społeczna placówek oświatowych ukazywana jest dualistycznie. Przez badaczy opisywana jest na ogół w tonie krytycznym, nierzadko też życzeniowym i powinnościowym, przez praktyków częściej w tonie, chciałoby się rzec, utopijnym. Na wielu stronach internetowych szkół oraz w raportach z ewaluacji wewnętrznej czytamy, że głównym filarem szkoły są silne struktury demokratyczne,

nauczyciele dzielą się władzą z uczniami i rodzicami, relacje nie są oparte na hierarchii, samorząd uczniowski nie jest fasadowy, uczniowie budują relacje z mieszkańcami swojej miejscowości, aktywność społeczna uczniów nie polega na spełnianiu poleceń dorosłych, nauczyciele kształtują wśród uczniów postawy proobywatelskie, uczniowie czują się współgospodarzami odpowiedzialnymi za szkolną wspólnotę, nie stosują w szkole zachowań przemocowych itd. (por. Daczko, Staniaszek, Starus, Urbanek, Wróblewska 2018).

Wiele kryteriów ewaluacji jakości szkoły/klasy oraz narzędzi zastosowanych do oceny psychospołecznego wymiaru szkoły dostarczają badania dokonywane w ramach nadzoru pedagogicznego. Poddają one również pod dyskusję koncepcję „dobrej szkoły” oraz przyjęty zestaw czynników/wskaźników, które są decydujące, aby móc mówić o prawidłowym funkcjonowaniu różnych aspektów środowiska szkolnego (Szcześniak 2014, s. 263; por. Mazurkiewicz 2011).

W praktyce szkolnej obecna jest również tendencja do diagnozowania środowiska szkolnego w ramach oceny skuteczności prowadzonych w szkole oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych (Deptuła 2013; Junik 2009). Są to diagnozy prowadzone często w kontekście psychospołecznych uwarunkowań zdrowia uczniów. Ewaluacje zagrożeń (czynników ryzyka), jak również zasobów szkoły dopasowywane są do konkretnych adresatów, problemów czy nowych obszarów. Niemniej mogą służyć jako pewien wzorzec diagnozy społecznej wymiaru uwzględniający zarówno pozytywny, jak i negatywny aspekt rozpoznawanych stanów oraz cech środowiska.

Ciekawych charakterystyk oraz kryteriów diagnozy społeczności dostarczają projekty nastawione na zmianę, pokazujące, co działa źle, co jest dysfunkcyjne, czego jest za mało. Powołują się one na dane opisujące polskie i zagraniczne placówki oświatowe. Poza diagnozą obecnego stanu ukazują kierunki rozwoju wspólnotowości i akcentują, jakie aspekty szczególnie są postrzegane jako „do naprawy”. Alicja Pacewicz (2016) w artykule o znaczącym tytule „Szkoła do fundamentalnej zmiany” pokazuje obszary dysfunkcji w szkole, na które zwracają uwagę uczniowie oraz rodzice, takie jak: poczucie bezpieczeństwa, dekorowanie, styl pracy nauczyciela (ocenie, zadawanie prac domowych, otwartość na propozycje czy też uprzejmość), stosowanie metod kooperatywnych i podejmowanie działań budujących uczucie wspólnoty (wspólne przedsięwzięcia, szkolne rytuały, świętowanie, projekty). Oczekiwania wobec aspektu społecznego jakości szkoły dotyczą tego, by instytucja bazowała na relacjach, zaufaniu, współdziałaniu (Pacewicz 2016; Woodhead 1998). Pojawiają się one niejako w kontraście wobec faktycznej oceny rzeczywistości, ujawnianej, gdy porównywany jest stan pożądaný ze stanem faktycznym.

Badacze jakościowego rozwoju szkoły przy użyciu procedury ewaluacji zewnętrznej stoją przed nie lada wyzwaniem. Inetta Nowosad (2017, s. 129) zwraca uwagę, iż orientacja na szkole jako całości wymaga obszernych i czasochłonnych badań, dużej staranności w pozyskiwaniu danych (celem uniknięcia przekłamań),



prowadzenia badań w różnych miejscach szkoły (także w klasach), stosowania metod wspierających lub łączenia metod badawczych (by uzyskać dane od nauczycieli, pracowników administracji i uczniów). Ewaluatorzy muszą prowadzić analizy według ściśle określonej procedury. Przygotowane przez nich narzędzia umożliwiają pozyskiwanie informacji na temat badanej szkoły, a dzięki rygorowi metodologicznemu uzyskane dane pozwalają na porównywanie szkół (Mazur, Dzielska, Woynarowska, Zawadzka 2015, s. 83).

Ewaluacje przeprowadzane są najczęściej na poziomie całej szkoły, rzadko odnoszą się do skali mikro – klasy szkolnej. Dostarczają jednak licznych danych do charakterystyki społecznego funkcjonowania pojedynczych uczniów czy zjawisk społecznych ogólnoszkolnych. Joanna Mazur, Anna Dzielska, Barbara Woynarowska i Dorota Zawadzka (2015) przedstawiły wyniki badań dotyczące środowiska fizycznego, społecznego i edukacyjnego 70 gimnazjów publicznych wybranych spośród tych, które przeszły całościową ewaluację zewnętrzną<sup>19</sup>. Badania ukazały odmienność gimnazjów<sup>20</sup>, ponadto pozwoliły również na zróżnicowanie badanych szkół według trzech kategorii: gorsze, przeciętne, lepsze. Autorki dokonały porównania lepszych i gorszych gimnazjów pod względem wielu charakterystyk. Wykazały także, że średni poziom ogólnopolski nie jest dla konkretnej szkoły prognostykiem jej lokalnej sytuacji (Mazur i in. 2015, s. 76).

Inne badania dotyczące środowiska psychospołecznego gimnazjów obejmowały zależności między tym środowiskiem a zdrowiem, zadowoleniem z życia i ryzykownymi zachowaniami uczniów (Mazur, Małkowska, Woynarowska-Sołdan 2003, s. 109–131).

Nie można również pominąć badań dotyczących doświadczeń szkolnych i kapitału społecznego szkół prowadzonych przez zespół naukowców pod kierunkiem

---

<sup>19</sup> Ponad 4 tysiące uczniów gimnazjów miało szansę ocenić różne aspekty jakości funkcjonowania swojej placówki, np. poziom postrzeganego wpływu na organizację zajęć w szkole (wpływu na to, jak wykorzystywany jest czas na lekcji, oraz na to, jakie zadania wykonują na lekcji), poziom postrzeganego wsparcia ze strony innych uczniów w klasie, poziom postrzeganego wsparcia ze strony nauczycieli (życzliwość, sprawiedliwe traktowanie przez nauczycieli, gotowość nauczycieli do wyrażania pochwał), adekwatność ocen w stosunku do osiągnięć w nauce, czas przeznaczany dziennie na odrabianie lekcji.

Natomiast dyrektorzy 52 gimnazjów oceniali występowanie oraz nasilenie wybranych problemów społecznych w swoich szkołach: palenie tytoniu, nieobecności i spóźnianie się uczniów, cyberprzemoc, dręczenie jednych uczniów przez drugich (tzw. bullying), niszczenie mienia szkoły i bójki wśród uczniów.

<sup>20</sup> Miarą był średni indeks badanej cechy, np. poczucie przynależności do szkoły (uczniowie mieli za zadanie ocenić, jak bardzo zgadzają się z dwoma stwierdzeniami: lubię przebywać w szkole; czuję się związany z moją szkołą). Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów czujących silny związek ze szkołą od zera do 33,8% w zależności od szkoły. Autorki raportu przedstawiają rozkład szkół wg średniego indeksu wartości (np. w zakresie przynależności do szkoły wskazują, że 15,7% szkół ma najniższe wartości, 72% średnie, tylko niecałe 7% ma powyżej średniej) (Mazur i in. 2015, s. 60).

Marii Dudzikowej<sup>21</sup>. W ankiecie audytoryjnej wzięło udział 1430 studentów I roku UAM. Każde pytanie (w ramach zmiennych zależnych) odnosiło się do trzech szczebli kształcenia, co umożliwiło później porównywanie wizerunków szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum.

Niezbędne jest również przywołanie badań nad efektywnością szkoły, badań służących jej reformowaniu (zob. Mazur 2011; Mazur, Małkowska-Szkutnik 2011; Hernik, Malinowska, Przewłocka, Smak, Wichrowski 2015). Pozwoliły one zidentyfikować szereg kluczowych czynników efektywności (utożsamianej z odnoszeniem sukcesu w kształceniu uczniów) dotyczących zarówno procesów ogólnoszkolnych, jak i zespołów klasowych. Czynniki te były przedmiotem wnikliwych dyskusji<sup>22</sup>. Za poparciem tego kierunku badań przemawia zorientowany na efektywność systemów szkolnych program PISA realizowany w wielu krajach<sup>23</sup>. Jego wyniki są przywoływane w dyskusjach nad poprawą jakości edukacji. Jak pisze Rafał Otręba (2014), kluczowa kategoria teorii ewaluacji – jakość – została zredukowana do osiągnięcia z góry zdefiniowanych kryteriów efektywności i użyteczności.

Badacze efektywności szkolnej zwrócili szczególną uwagę na atmosferę kontaktów i współdziałania oraz na osoby bezpośrednio zaangażowane w proces dydaktyczny (Nowosad 2017, s. 135). Natomiast orientacja na rozwój społeczności i procesów wewnątrzszkolnych przyniosła wzmacnianie partycypacyjnego i oddolnego wprowadzania zmian powiązanego z opinią publiczną (kontrolą publiczną) (tamże, s. 133, 136). Tym samym odrzucono nie tylko możliwość wdrażania zmian za pomocą zewnętrznych regulacji, lecz także istnienie uniwersalnych obszarów reformowania szkoły, kryteriów oceny niezależnych od usytuowania szkoły (tamże, s. 138). Stoi to na przeszkodzie w powielaniu dotychczasowych projektów

---

<sup>21</sup> Ich wyniki prezentują monografie: Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010; Dudzikowa, Jaskulska, Wawrzyniak-Beszterda, Bochno, Bochno, Knasiecka-Falbińska, Marciniak 2012; Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, Jaskulska, Marciniak, Bochno, Bochno, Knasiecka-Falbińska 2013.

W badaniach wyłoniono 6 obszarów szkoły: lekcję, lekcję wychowawczą, relacje nauczyciel-uczeń, relacje rówieśnicze, ofertę pozalekcyjną, szkołę jako kontekst organizacyjny. Badany, zaznaczając krzyżyk w odpowiedniej rubryce, wskazywał, jak często zachowanie (opisane w treści pytania) miało miejsce (np. u wszystkich nauczycieli, u większości nauczycieli, u połowy, u niektórych nauczycieli, u żadnego).

<sup>22</sup> Badania jakości instytucji edukacyjnych kierują uwagę w stronę właściwości klimatu wychowawczego (dyscyplinarnego) oraz właściwości dydaktycznych, jak np. częste i kontrolowane prace domowe, częsta kontrola postępów uczniów, spójny program nauczania, zróżnicowanie metodyczne lekcji, możliwość przejmowania przez uczniów odpowiedzialności za własną naukę i za szkołę (Arends 1994, s. 404–405; por. Nelson, DeBacker 2008).

<sup>23</sup> PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) jest wspólnym przedsięwzięciem wielu krajów, które zostało zainicjowane w 1997 roku (Nowosad 2017, s. 141). Program ten bada wiedzę i umiejętności losowo wybranych 15-latków, ważne z perspektywy wyzwań i problemów, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć w dorosłym życiu. Kryteria stosowane w badaniach akcentują kwestie organizacji szkolnego życia i relacji pomiędzy podmiotami edukacji, rodzinnych uwarunkowań uczniów (OECD 2003).

badawczych w innych typach szkół, środowiskach czy grupach wiekowych uczniów (tamże, s. 129–131).

W tym nurcie badań nad reformą systemu edukacji, wspierającym dążenia szkoły do ciągłej poprawy (zmiany/rozwoju), pojawiają się również opisy środowiska szkolnego akcentujące wagę warunków społecznego funkcjonowania. Pozwalają one na zidentyfikowanie szkół, w których występuje wysokie natężenie problemów, np. agresji. Próby przedstawienia skali problemu agresji oraz przemocy niestety dotyczą głównie przestrzeni szkoły a nie poziomu klasy szkolnej. Mamy tu znakomite opracowania empiryczne tego problemu (m.in. Ostrowska 2007; Iendo-Milewska 2007; Baczko-Dombi, Komendant-Brodowska 2013; Komendant-Brodowska 2014; Tłuściak-Deliowska 2018) oraz badania prowadzone cyklicznie, np. badania młodzieży prowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej czy w ramach projektu badawczego „Szkoły bez przemocy” (Czapiński 2009; Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi, Giza-Poleszczuk 2011a, 2011b; Komendant-Brodowska 2014a).

Agata Komendant-Brodowska (2014, s. 42) zwraca uwagę, że uwarunkowania problemu przemocy szkolnej rozpatrywane są z różnych poziomów. Odchodzi się od indywidualnych czynników ryzyka przemocy szkolnej na rzecz analizy cech klas szkolnych i szkół<sup>24</sup> (Komendant-Brodowska i in. 2011).

Opracowane narzędzia pomiaru wskazują na istotność różnych czynników na poziomie uczniów, nauczyciela, klasy. Wykazują również ważność wymiarów subiektywnego środowiska szkolnego (Kruszewski 2004d, s. 109–113).

#### 1.1.2.2. Spektrum odmian klas szkolnych w badaniach klimatu

Charakterystyk wymiaru społecznego szkół dostarczają również badania, w których wykorzystywane jest pojęcie klimatu szkolnego i klasy. Klimat okazał się diagnostycznym i przydatnym konstruktem pozwalającym opisywać rzeczywistość szkolną i jej wymiar społeczny, stanowiącym inspirację dla wielu projektów badawczych oraz reformujących szkołę.

Pomimo licznych rodzimych badań nie istnieje jedna obowiązująca definicja tego pojęcia. Klimat bywa przez badaczy definiowany i operacjonalizowany na różne sposoby, odmienne są również sposoby pozyskiwania danych (Kulesza 2011). Przegląd podejść i definicji znajdujemy w wielu pracach wraz z wymiarami uwzględnionymi w konkretnych zrealizowanych badaniach (np. Przewłocka 2015; Kulesza 2007, 2011; Ostaszewski 2012). Opracowanie uniwersalnych rozwiązań

---

<sup>24</sup> Dzieci o takich samych cechach w różnych klasach stają się, bądź nie stają się, ofiarami prześladowań w zależności od tego, jakie są cechy tej klasy (Kärna, Voeten, Poskiparta, Salmivalli 2010; Salmivalli, Voeten, Poskiparta 2011). Ustalenie, jakie cechy klas szkolnych powiązane są z niższym lub wyższym natężeniem przemocy, nie jest proste. Więcej badań wskazuje na cechy szkoły: typ szkoły ponadgimnazjalnej (szkoły zawodowe, licea), wielkość szkół (małe, duże), położenie szkoły (wieś, miasto), skład uczniowski (wiek, płeć, wyniki w nauce), relacje między uczniami lub między uczniami a nauczycielami, atmosfera w szkole (Komendant-Brodowska 2014, s. 47–49).



wydaje się zadaniem, które jeszcze stoi przed badaczami. Uwzględniane zmienne świadczą o szerokiej rozpiętości czynników traktowanych jako odgrywające rolę w projekcie poprawy szkoły. Mimo tych trudności, większość badaczy widzi możliwość za pomocą pojęcia klimatu opisywania środowiska szkoły, podkreślając subiektywny charakter tej diagnozy uwarunkowany jego percepcją<sup>25</sup> (Kulesza 2007, s. 261; por. Surzykiewicz 2000; Kulesza, Kulesza 2015).

Pojęcie *klimatu klasy* wykorzystywane jest znacznie rzadziej niż pojęcie klimatu szkoły<sup>26</sup> (Przewłocka 2015). Klimat klasy określane jest jako środowisko nauczania czy atmosfera klasy (Przewłocka 2015, s. 4; Petlák 2007; Kulesza 2011). Pojęcie klimatu klasy bliskie jest takim pojęciom, jak *klimat wychowawczy* (Janowski 1995), *klimat oddziału klasowego* (Kruszewski 2004d, s. 146–151). Zwraca uwagę wielość szczegółowych terminów, dookreśleń. W szkole możemy mieć do czynienia zarówno z klimatem szkolnym, organizacji, grona pedagogicznego, klasy, zajęć lekcyjnych czy klimatem grupy, z klimatem społecznym, jak i społeczno-emocjonalnym (Kulesza, Kulesza 2015, s. 118).

Marek Kulesza i Marta Kulesza (2015, s. 123–124) zaznaczają, iż pojęcie *klimat szkoły* ma pozytywne konotacje, łatwo kojarzy się z wyobrażeniem „dobrej”, „przyjaznej”, „cieplej” i „bezpiecznej” szkoły. Kategoria ta przeżywa obecnie swoisty renesans, stosowana jest jako ważny diagnostyczny konstrukt w badaniach nad środowiskiem wychowawczym szkoły, ale też w propozycjach urzędniczych „naprawiania” szkoły czy poprawy bezpieczeństwa uczniów (Kulesza, Kulesza 2015, s. 119).

#### Czynniki różnicujące klasy szkolne w badaniach klimatu

Zróżnicowaniu podejść i definicji towarzyszy chaos metodologiczny. Próba empirycznego ujęcia zagadnienia napotyka złożone trudności metodologiczne (Tłuściak-Deliowska 2010, 2011, 2014b). Pojęcie klimatu zawiera w sobie wiele zmiennych (wymiarów), które pozostają ze sobą w złożonych i dynamicznych interakcjach (Petlák 2007). Zasadnicze różnice w konceptualizacji zagadnienia utrudniają wykorzystanie wyników do badań porównawczych. Zasadne wydają się też

---

<sup>25</sup> Klimat szkoły rozumiany jest jako próba uchwycenia, jak doświadczane i percypowane przez uczniów jest to, co dzieje się w szkole (Tłuściak-Deliowska 2014b). Definiowany jest również z punktu widzenia samopoczucia, komfortu, poczucia bezpieczeństwa uczniów, ich motywacji do uczenia się oraz angażowania w życie społeczne szkoły (Nowakowska, Przewłocka 2015, s. 6). Klimat bywa też ujmowany w kategoriach bardziej obiektywnych, łatwych do zmierzenia i opisanego, stosunkowo stabilnych w czasie (Adrian 2011). Wiele koncepcji klimatu koncentruje się na postrzeganiu stosunków pomiędzy uczniami a nauczycielami oraz właściwościach procesu dydaktyczno-wychowawczego (Kulesza 2007, 2011). Takie podejścia akcentują to, jak ważne jest zapewnienie uczniom komfortowych warunków nauki, poczucia bezpieczeństwa i satysfakcjonujących relacji społecznych (Wójcik, Helka, Wośko 2016).

<sup>26</sup> Przewaga tych drugich wynikała z tego, że nacisk na klimat klasy wiązał się z celem badań, jakim była potencjalna zmiana praktyki dydaktycznej, zaś badania klimatu szkoły wynikają z nastawienia na wdrażanie reform na poziomie szkolnym oraz ich ewaluację (Przewłocka 2015, s. 4).

obawy o rzetelność czy zarzuty o zbyt daleko idące uogólnienia oraz powierzchowność (Nowosad 2017, s. 144).

Stosowane w badaniach narzędzia oceny klimatu szkolnego to najczęściej pytania o emocje, pozytywne lub negatywne, związane z chodzeniem do szkoły (np. lubienie szkoły), ocenę relacji między uczniami a nauczycielami (np. wsparcie nauczycieli) oraz relacji między uczniami (np. wsparcie ze strony uczniów), a także o oczekiwania związane z procesem uczenia się (np. silna konkurencja, presja na wyniki) (Komendant-Brodowska 2014, s. 48). Pytania mogą dotyczyć albo własnych odczuć respondenta, albo też doświadczeń np. uczniów z klasy czy szkoły. Dane ankietowe bywają też uzupełniane innymi informacjami, np. danymi zastanymi dotyczącymi szkoły i klas czy wynikami obserwacji eksperckich (Przewłocka 2015, s. 12).

Niektórzy badacze klimatu szkoły koncentrują się nie na poszczególnych elementach klimatu szkoły, lecz na ujęciu całościowym, i próbują ułokować klimat szkoły na kontinuum, gdzie z jednej strony jest klimat negatywny, który jest niesprzyjający, konfliktowy, naznaczony przemocą czy brakiem poczucia bezpieczeństwa, zaś z drugiej strony klimat pozytywny, z którym wiąże się dialog, współpraca, wzajemne wsparcie i szacunek (Ostaszewski 2012, s. 22–38). Takie całościowe ujęcie cechuje nowatorstwo, wielopłaszczyznowość i kompleksowość. Ze względu na szeroki ich zasięg są one jednak czasochłonne.

Inni badacze odwołują się do modeli znacznie mniej skomplikowanych lub zawężają obszar do wybiórczych czynników, jak np. poziom wsparcia ze strony nauczycieli. Podejmowane prace fragmentaryczne koncentrują się na wielu szczegółowych wymiarach, jak: bezpieczeństwo, relacje z rówieśnikami, wsparcie nauczycieli, udział w podejmowaniu decyzji, sprawiedliwość i klarowność zasad, długofalowe nastroje, oferta zajęć pozalekcyjnych (Przewłocka 2015, s. 5–8). Do tych elementów niektórzy dodają ekologię środowiska fizycznego szkoły (Tableman 2004). Często przywoływany jest model badań zastosowany przez Marka Kuleszę (2007, 2011), w którym wyróżniono trzy składowe klimatu klasy: stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami, relacje między uczniami oraz właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego.

Jak widzimy, stosowane kategorie diagnostyczne obejmują bardzo szeroki przekrój zjawisk. Niektórzy badacze wręcz twierdzą, że selekcja wymiarów i wskaźników do ich pomiaru jest zawsze subiektywną oraz arbitralną decyzją badacza. A wymiary klimatu powinny być rozpatrywane z perspektywy każdej grupy i dostosowane do jej specyfiki (Kulesza 2007). Realizacja badań w praktyce niejako wymusza ograniczenie puli zmiennych i badanie jedynie niektórych aspektów (Woynarowska-Sołdan 2007). Oprócz ustalenia tzw. wymiarów i elementów składowych klimatu – jako elementów analizy empirycznej – badacz musi podjąć decyzję, kto będzie źródłem informacji o klimacie szkoły: uczniowie, nauczyciele oraz kierownictwo szkoły czy eksperci zewnętrzni (Kulesza, Kulesza 2015, s. 121–122).

Z tego krótkiego przeglądu wynika, iż klimat jest konstruktem wielowymiarowym. Kryteria, które służą do jego diagnozy, mogą być elementem autoewaluacji szkoły. Z wielką ostrożnością podchodzę jednak do wielu zastosowanych wskaźników, mimo iż podejmowane badania i analizy prowadzone są z coraz większą dbałością metodologiczną.

Dla przykładu warto pokazać, jak różne są przyjęte wskaźniki dla wymiaru „relacje między uczniami”, który jest traktowany jako centralny wymiar postrzeganego klimatu szkoły (Wójcik i in. 2015; Bobrowski, Pisarska, Ostaszewski, Okulicz-Kozaryn 2012). Badacze zgadzają się, iż jakość klimatu konstytuują cechy nieformalnych procesów interakcyjnych. Badanie tego wymiaru samo w sobie nie jest łatwe ze względu na dostęp badacza do tej głęboko ukrytej sfery. Jeśli do tego dochodzą rozbieżne kryteria diagnostyczne, to pojawiają się liczne wątpliwości. W jednych badaniach za kluczową kwestię uznaje się atmosferę relacji interpersonalnych, w innych spójność klasy, związki przyjacielskie albo wzajemne wsparcie społeczne wśród uczniów i stopień zadowolenia (Przewłocka 2015, s. 5–8). Jakość relacji pomiędzy uczniami w innych podejściach nie jest analizowana w ogóle (Petlák 2007).

Kryteria pomiaru relacji między uczniami dotyczą ilości i jakości więzi/kontaktów przyjacielskich, koleżeńskich oraz poziomu zgrania grup (zespołów klasowych). Szczególnie istotny jest brak sytuacji oraz przejawów wykluczania, marginalizacji uczniów czy grup uczniów, a także poziom postaw i zachowań konkurencyjnych/rywalizacyjnych oraz skłonności do konfliktów, presja konformistyczna i chęć udzielania pomocy (Kulesza 2008, 2011; Kulesza, Kulesza 2015, s. 119–120). Wskaźnikami mogą być: życzliwość w stosunku do kolegów z klasy, wsparcie w trudnych sytuacjach, stawianie w obronie tych, którzy znajdują się w sytuacji zagrożenia, naradzanie się nad planami przyszłych działań i wspólna ich realizacja, czy w końcu opowiadanie się za podobnymi normami postępowania, brak sytuacji konfliktowych oraz przekonanie o możliwości wpływu (Adrjan 2011; Cabello, Terrell 1994). Wskaźnikiem relacji między uczniami są także mało doprecyzowane zachowania ujęte w kategorii: zrozumienie, zgranie klasy, otwarcie na kontakty<sup>27</sup> (Kulesza 2011).

Również w badaniach, które nie traktowały klimatu szkoły jako istotnej kategorii analitycznej, uwzględniane były niektóre jego składowe (nie zawsze nawet

---

<sup>27</sup> Dla przykładu miarami wymiaru relacje między uczniami są:

- Konkurencja: egoistyczne ukierunkowanie na własne osiągnięcia, bez uwzględnienia oczekiwań innych osób;
- Kohezja: spójność grupowa – zrozumienie, zgranie klasy, otwarcie na kontakty;
- Więzi społeczne: ilość i jakość przyjacielskich powiązań i kontaktów w klasie outsiderów (Kulesza 2007, 2011). Przy czym autor wyróżnił klimat psychologiczny (odnosi się on do subiektywnych odczuć jednostki i jej percepcji) oraz agregowany, który wiąże się z postrzeganiem klimatu przez grupę (średnia wartość) (Kulesza 2007).

określane jako elementy czy wymiary klimatu)<sup>28</sup>. Oto przykład skali do badania klimatu społecznego szkoły z perspektywy uczniów klas VI i starszych wykorzystywanej w autoewaluacji w szkołach promujących zdrowie:

- Uczniowie w mojej klasie są dla siebie życzliwi;
- Uczniowie w mojej klasie akceptują (przyjmują) mnie takim, jakim jestem;
- Gdy jakiś uczeń w mojej klasie ma jakiś kłopot, inny uczeń stara się mu pomóc;
- Uczniowie w mojej klasie dokuczają sobie rzadko lub wcale (np. rzadko przezywają się, ośmieszają, popychają, biją się ze sobą);
- Uczniowie w mojej klasie starają się, aby nikt nie był pozostawiony na uboczu<sup>29</sup> (Woynarowska-Sołdan 2016).

<sup>28</sup> Wśród tych badań wskazać warto na międzynarodowy projekt badawczy (HBSC) dotyczący zdrowia dzieci i zadowolenia z życia; badanie prowadzone na reprezentatywnej próbie 11-latków, 13-latków i 15-latków. Pytania zadawane uczniom dotyczyły m.in. ogólnego zadowolenia ze szkoły, stresu szkolnego, relacji z rówieśnikami w klasie szkolnej, relacji z nauczycielami. Stosunki z rówieśnikami wyraźnie zostały oddzielone od pytań dotyczących szkoły (Mazur, Małkowska-Szkutnik 2011, s. 49–59). Trzy pytania obowiązkowe tworzą tu skalę relacji z rówieśnikami w klasie szkolnej. Młodzież miała za zadanie określić na 5-stopniowej skali, w jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza z następującymi stwierdzeniami: Uczniowie w mojej klasie lubią przebywać ze sobą; Większość osób w mojej klasie to osoby życzliwe i chętne do pomocy; Inni uczniowie akceptują (przyjmują) mnie takim, jakim jestem (Mazur, Małkowska-Szkutnik 2011, s. 61).

Podobne kryterium diagnostyczne dotyczące relacji rówieśniczych leży u podstawy projektu „Diagnoza szkolna 2009” (Czapiński 2009) i „Szkoła bez Przemocy 2011” (Komendant-Brodowska i in. 2011a, 2011b). Było to badanie uczniów w wieku 11–19 lat uczęszczających do szkół uczestniczących w programie „Szkoła bez przemocy”, które wyraziły chęć udziału w badaniu. Uczniowie odpowiadali m.in. na pytania dotyczące relacji („Mam w szkole prawdziwych przyjaciół”), odczuć związanych ze szkołą („W szkole czuję się doceniany”), stosunku do szkoły („Lubię chodzić do szkoły”, „W szkole czuję się niepewnie”). Jak widzimy, badane zależności dotyczą jedynie ogólnie postrzeganej atmosfery szkoły (a nie konkretnych aspektów tej atmosfery czy klimatu).

Kryterium więzi koleżeńskich w badaniach „PISA 2012” (Przewłocka 2015, s. 13–14), i tym samym porównań między szkołami w różnych krajach, była liczba bliskich przyjaciół swojej płci w szkole. Na tle międzynarodowym uczniowie polskich szkół wypadli w tej kwestii słabo. Polska znalazła się w ostatniej piątce rankingu. Zdecydowana większość uczniów ma w szkole co najmniej troje bliskich przyjaciół swojej płci (ponad trzy czwarte wśród 11-latków, nieco mniej 13-latków i nieco ponad 60% 15-latków) (tamże, s. 13–14). Polscy 15-latkowie także rzadziej niż rówieśnicy z innych krajów deklarują, że są lubiani przez innych uczniów. Zaś wyniki w zakresie poczucia samotności i wyobcowania zbliżone są do średniej (tamże, s. 15).

<sup>29</sup> Do każdego ze stwierdzeń w kwestionariuszu badani mieli ustosunkować się poprzez zaznaczenie jednej z czterech odpowiedzi: tak, raczej tak, raczej nie, nie (Woynarowska-Sołdan 2016).

W innych badaniach podobnie skala dotycząca wsparcia ze strony rówieśników składała się z czterech stwierdzeń:

- Moi koledzy i koleżanki naprawdę starają się mi pomóc;
- Mogę liczyć na moich kolegów i koleżanki, kiedy coś idzie nie tak;
- Mam kolegów i koleżanki, z którymi mogę dzielić moje radości i troski;
- Mogę rozmawiać z kolegami i koleżankami o moich problemach (Małkowska-Szkutnik 2014, s. 53). Zastosowano kategorie odpowiedzi od całkowicie się nie zgadzam do całkowicie się zgadzam. Za każdą odpowiedź można uzyskać od 1 do 7 punktów (tamże, s. 53).

Równie kontrowersyjne i rozbieżne wydają się przyjęte w badaniach kryteria oceny atmosfery szkolnej. Za podstawowe wskaźniki klimatu szkoły przyjmuje się uczucia względem szkoły czy stopień, w jakim uczniowie lubią do niej chodzić (Przewłocka 2015, s. 18). Wskaźnikiem jest np. percepcja atmosfery szkolnej (oceniana jako miła i swobodna) oraz zadowolenie ze szkoły (deklaracja typu: lubię swoją szkołę). Dla przykładu, w projekcie badawczym „Szkoła bez Przemocy 2011” (Komendant-Brodowska i in. 2011a) należało ustosunkować się m.in. do takich kategorii stwierdzeń:

- W mojej szkole panuje miła i swobodna atmosfera;
- Chętnie chodzę do mojej szkoły;
- Chętnie spędzam czas w mojej szkole nawet po lekcjach<sup>30</sup>.

Jedno z nielicznych badań jakościowych klimatu szkoły przeprowadzono w czterech warszawskich gimnazjach<sup>31</sup> (Borucka, Raduj, Okulicz-Kozaryn, Pisarska, Ostaszewski 2013). Wyniki wykazały, że z perspektywy uczniów najbardziej istotne są te wymiary klimatu, które dotyczą dobrych relacji z rówieśnikami. Kryterium analizy były negatywne bądź pozytywne opinie o relacjach z rówieśnikami i ogólne oceny szkoły, samopoczucia oraz relacji z innymi członkami społeczności szkolnej<sup>32</sup>. Poczucie bezpieczeństwa uczniów ma tu swój subiektywny wymiar wyrażający się w braku wypowiedzi opisujących przemoc rówieśniczą.

Rosnąca liczba raportów, badań oraz prób wprowadzania zmian dokumentuje i podkreśla znaczenie klimatu szkoły dla rozwoju uczniów i poprawy środowiska ich społecznego życia. Modyfikacja czy polepszenie klimatu jest celem podejmowanej reformy szkolnictwa. Badania dowodzą bowiem, że pozytywna atmosfera w szkole wiąże się z niższym poziomem przemocy rówieśniczej (Kulesza 2011, s. 138–140; Komendant-Brodowska i in. 2011; Komendant-Brodowska 2014, s. 48;

---

<sup>30</sup> Badani uczniowie, nauczyciele i rodzice mieli zadeklarować, czy zgadzają się z podanymi stwierdzeniami, wybierając jedną z odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam” (Komendant-Brodowska i in. 2011a).

Natomiast w badaniu „Diagnoza szkolna 2009” (Czapiński 2009) opracowanym przez autorów badania „Szkoła bez przemocy” wskaźnikiem atmosfery szkolnej były pozytywne odpowiedzi dotyczące: poczucia bezpieczeństwa, radości z chodzenia do szkoły, stopnia, w jakim uczniowie lubią chodzić do szkoły i spędzać w niej czas po lekcjach.

<sup>31</sup> Ich celem była identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących związanych z poczuciem bezpieczeństwa i dobrym samopoczuciem uczniów w każdej ze szkół. Wykorzystano m.in. prace pisemne uczniów (pisane na godzinie wychowawczej wypracowania na temat: Jak mi się żyje w mojej szkole?).

<sup>32</sup> Jedni uczniowie dobrze się czuli w szkole, lecz byli też tacy, którzy jej atmosferę odbierali jako nieprzyjazną. Natomiast wśród czynników istotnie mających wpływ na poprawę samopoczucia uczniowie wymieniali takie negatywne elementy relacji rówieśniczych, jak np. obecność uczniów drugorocznych, problemowe zachowania, jak: brak szacunku i kultury, obraźliwe, wulgarne odzywki, wyśmiewanie, prześladowanie za odmienny wygląd, różne formy przemocy, lans, czyli wywyższanie się uczniów (Borucka i in. 2013, s. 64–65).



Avant, Gazelle, Faldowski 2011). Ma znaczenie dla zdrowia psychicznego uczniów i zadowolenia z życia (Ostaszewski 2012; Bruhn 2011). Pozytywny klimat wpływa na osiągnięcia szkolne, a także na funkcjonowanie uczniów na kolejnych etapach edukacji oraz przyszłe funkcjonowanie w społeczeństwie (Przewłocka 2015, s. 24; Domagała-Zyśk 2003). Zmniejsza też liczbę nieobecności uczniów w szkole i ryzyko odsiewu szkolnego (Rigby 2010, s. 58–60; Wentzel 1998). Sprzyja lepszym osiągnięciom szkolnym w kategoriach wyników nauczania oraz wyników w egzaminach końcowych (Bobrowski i in. 2012, s. 39–40; PISA 2009 – OECD 2010, Przewłocka 2015, s. 23). Zmniejsza negatywny wpływ różnic społeczno-ekonomicznych między uczniami (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro 2013). Ponadto stanowi czynnik ochronny jeśli chodzi o nasilenie ryzykownych zachowań młodzieży (poza przemocą i agresją), m.in. używanie substancji psychoaktywnych, wagary, kłótnie, bójkę (Ostaszewski 2012), ryzykowne zachowania seksualne, przynależność do gangów i grup przestępczych (Furrer, Skinner, Pitzer 2014).

Cechy pozytywnej (zgranej i wspierającej) klasy i jej kreowanie w programach profilaktycznych

Kreowanie pozytywnego klimatu szkoły przez tworzenie pozytywnego klimatu relacji między uczniami oraz uczniami a wychowawcą jest centralną kwestią większości programów ukierunkowanych na zapobieganie agresji lub identyfikowanie tego zjawiska (Nowakowska, Przewłocka 2015). W wielu opracowaniach relacje rówieśnicze nie są diagnozowane jako rozgrywające się w klasie szkolnej. Bogactwo raportów dotyczących dręczenia szkolnego odnosi się do zdarzeń odbywających się w obecności innych uczniów, którzy nie są bliżej identyfikowani. Świadczą o tym formułowane pytania: czy ktoś zetknął się z przemocą wobec rówieśnika, czy ktoś był świadkiem sytuacji, w której ktoś kogoś pobił, okradł lub groził drugiej osobie itp. (Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi 2011).

Szczególną uwagę na klasie szkolnej skupiają badacze projektujący i realizujący szkolne działania profilaktyczne. Oczywiście nie wszyscy i nie w równym stopniu uznają, iż to właśnie klimat klasy szkolnej jest zarówno miernikiem postępów, jak i podstawowym środkiem oddziaływania.

Jeśli chodzi o typologie klas szkolnych (z uwzględnieniem jakości klimatu klasy), najczęściej można spotkać się z ujęciami dwubiegunowymi. Te końcowe punkty kontinuum określane są jako klimat „pozytywny” (sprzyjający, właściwy, otwarty, klimat dialogu, współpracy, porozumienia, wsparcia, bezpieczeństwa) lub „negatywny” (niesprzyjający, konfliktowy, klimat przemocy, napięcia) (Woynarowska-Sołdan 2007, s. 22; por. Thapa i in. 2013).

Za kluczową cechę wysokiej jakości relacji z rówieśnikami uznawane jest „ciepło” (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 106). Ciepłe interakcje z rówieśnikami w klasie tworzą klimat komfortu i pomagają zaspokoić potrzebę bliskości

uczniów<sup>33</sup> (Ciani, Middleton, Summers, Sheldon 2010; Furrer, Skinner 2003; Martin, Dowson 2009). Do tego klasa szkolna powinna stać się społecznością bezpieczną i produktywną (Anderman 1999; Cabello, Terrell 1994). Zadaniem wychowawców jest projektowanie procesów społecznych, które staną się źródłem pozytywnych doświadczeń dla członków grupy (Tłuściak–Deliowska 2018, s. 46, 60–61). Chodzi zatem o ukształtowanie określonej wspólnoty: „pozytywna dynamika grupy oznacza, że członkowie takiego zespołu ufają sobie nawzajem, pracują w kierunku wspólnej decyzji i wspólnie odpowiadają za wydarzające się sytuacje”<sup>34</sup> (tamże, s. 60; por. Tłuściak–Deliowska 2017, s. 248).

O tym, iż poczucie wspólnoty w grupie (zgranie klasy, trzymanie się razem, zrozumienie, umiejętność rozwiązywania konfliktów) oraz jakość posiadanych więzi społecznych (koleżeńskich, przyjacielskich; akceptacja, uznanie ze strony kolegów) redukuje poziom agresji, świadczą liczne prace (Przewłocka 2015, s. 21; por. Kulesza 2010; Brand, Felner, Seitsinger, Burns, Bolton 2008). Rozwiązania obejmujące cały kontekst szkolny, budujące pozytywny klimat grupy rówieśniczej zaczynają się od poziomu tworzenia wspierającego klimatu klasy (Ostaszewski 2012; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, Salmivalli 2014).

Inny projekt pt. „Interwencja edukacyjna Bliżej” zrealizowały Małgorzata Wójcik, Anna Hełka, Aneta Woško (2016; zob. Wójcik, Pietkiewicz 2015). Jest to program ukierunkowany na zapobieganie agresji poprzez kreowanie pozytywnego klimatu klasy, a dokładnie poprzez tworzenie pozytywnego klimatu relacji między

---

<sup>33</sup> Tak opisywane są „wysokiej jakości” relacje w klasie: uczniowie mają możliwość rozmawiania i słuchania siebie nawzajem, udzielania sobie wsparcia emocjonalnego, dzielenia się doświadczeniami edukacyjnymi i rozwijania szacunku, mają poczucie, że są rozumiani; interakcje są uprzejme i życzliwe, uczniowie mówią, co naprawdę mają na myśli i otwarcie słuchają opinii innych, prezentują konstruktywną krytykę i są otwarci na informacje zwrotne (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 104). Natomiast klimat negatywny można rozpoznać po tym, że uczniowie są nieprzyjaźni, ignorują swoich rówieśników, wymieniają się zniewagami i wrogością za małe wykroczenia, łatwo dają się wciągnąć w kłótnie (tamże, s. 107–108).

<sup>34</sup> Tłuściak–Deliowska (2018) opisuje dwa podejścia w planowaniu skutecznych kompleksowych działań profilaktycznych (zaliczane do profilaktyki pozytywnej) dręczenia rówieśniczego (bullyingu): wzmacnianie potencjału tkwiącego w jednostkach oraz otoczeniu społecznym. Pierwsza z dróg oznacza społeczno-emocjonalne uczenie się, stanowiące podstawę pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży, by uzyskać odpowiednie zmiany ograniczające zjawisko dręczenia. Druga zaś koncentruje się na przekształcaniu środowiska, w którym jednostka funkcjonuje, czyli polega na odpowiednim zorganizowaniu środowiska szkolno-wychowawczego (Tłuściak–Deliowska 2018, s. 46, 54). Ta druga strategia nas w tym momencie najbardziej interesuje, gdyż zawiera kryteria pozwalające na określenie, na czym polega „sprzyjające środowisko społeczne” będące źródłem pozytywnych doświadczeń rówieśniczych dla każdego ucznia. Bowiem celem zabiegów profilaktycznych jest budowanie i utrzymywanie takiego środowiska. Strategię tę autorka nazywa „architekturą pozytywnych doświadczeń w grupie społecznej” (czy też „architekturą pozytywnej dynamiki grupowej klasy szkolnej”) wskazując na metaforyczny sens procesów rekonstrukcji procesów grupowych, czyli projektowanie procesów społecznych, które staną się źródłem pozytywnych doświadczeń dla członków grupy (tamże, s. 46, 60–61).

uczniami oraz uczniami i wychowawcą. Tym samym badaczki definiują, co jest istotą zgranego oraz wspierającego zespołu, opierając się na wynikach badań prowadzonych wśród gimnazjalistów z I klasy i nauczycieli. Uczniowie dobrą, wspierającą społeczność klasową „utożsamiają ze wspólnym działaniem i podejmowaniem decyzji, wzajemną pomocą, zaufaniem i lojalnością oraz wspólnie spędzonym czasem po zajęciach szkolnych. Nie ma w niej kosztów ofiarnych i destrukcyjnych przywódców, a jednym z najistotniejszych aspektów jest brak konieczności ukrywania poglądów oraz udawania. Ważna dla uczniów jest pewność, że w szkole nie spotkają ich nieprzyjemności ze strony innych lub że kompromitujące zdjęcie czy komentarz na ich temat, nie zostaną opublikowane w Internecie. Zgrana klasa daje poczucie bezpieczeństwa i zaufania, pozytywnie wpływa na samopoczucie oraz na wyniki w nauce, daje motywację do codziennego szkolnego wysiłku” (Wójcik, Hełka, Wośko 2016, s. 90–91).

Taka klasa stanowi szansę na satysfakcjonujące przyjaźnie. Nie ma w niej też prześladowania, wykluczenia z grupy rówieśniczej oraz agresji (tamże). W takiej grupie wszyscy wzajemnie się znają (a poznanie się ukierunkowane jest na „dostrzeganie wspólnych zainteresowań i podobieństw przy jednoczesnym podkreśleniu pozytywnego aspektu różnic”) (tamże, s. 97). W dobrej klasie wypracowane są zasady funkcjonowania służące budowaniu dobrej atmosfery współpracy. Normy oraz stworzone procedury działania i reagowania w klasie zapobiegają też negatywnym zjawiskom grupowym<sup>35</sup> (tamże, s. 96–98).

Autorki zwracają uwagę, iż uczniowie rozpoczynający naukę w gimnazjum mają obawy, czy trafią do takiej wspierającej klasy (tamże; zob. Smith, Feldwish, Abell 2006). Wymieniają sytuacje i zachowania, których chcieliby uniknąć. Porównują też doświadczenia ze swoich poprzednich klas. Co więcej, celowo wybierają gimnazja poza rejonem, które zwiększają szanse na lepszy zespół klasowy. Dotyczy to zwłaszcza tych, którzy w szkole podstawowej doświadczyli bezpośredniego prześladowania bądź też byli świadkami takich zachowań. Deklarują oni chęć zmiany grupy rówieśniczej, klasy oraz szkoły (Wójcik, Hełka, Wośko 2016, s. 91).

Młodzi ludzie mogą pełnić w projektach rolę nie tylko inicjatorów działań, lecz także badaczy, zgodnie z oddolną strategią inicjowania zmian przez uruchamianie procesów: informacja zwrotna – działanie korygujące (Nowosad 2017, s. 146). Powstał bardzo interesujący projekt programu antyprzemocowego, w którym

---

<sup>35</sup> Są to również klasy, w których zrealizowano program „Bliżej” na lekcjach wychowawczych, więc społeczności miały szansę nie tylko zwiększyć świadomość zjawisk grupowych oraz korzyści wynikających z przynależności do zgranego zespołu klasowego, lecz także zastanowić się oraz zaplanować działania, w jaki sposób mogliby to osiągnąć (Wójcik, Hełka, Wośko 2016, s. 97–98). Oznacza to, że taka społeczność kształtuje pozytywne relacje przy zaangażowaniu i wsparciu wychowawcy. Jej członkowie dążą do stworzenia zespołu klasowego i czują się współodpowiedzialni za relacje wewnątrzgrupowe, potencjalni agresorzy zaś nie mają powodu ani motywacji do prześladowania (tamże, s. 99).



członkowie społeczności uczestniczą w projektowaniu i prowadzeniu badań, potem włączają swoich kolegów w proces badawczy poprzez prowadzenie oraz analizę wywiadów indywidualnych, a następnie uczestniczą w planowaniu i wdrażaniu zmian mających na celu skuteczną poprawę relacji interpersonalnych w klasie<sup>36</sup> (Wójcik, Mondry 2017, s. 85–86). Celem diagnozy uczniowskiej było polepszenie szkolnej rzeczywistości<sup>37</sup>.

Uczniowie postrzegają atmosferę, klimat swojej klasy oraz stosunki wewnątrz grupy jako najważniejszy czynnik ich funkcjonowania zarówno w szkole, jak i poza nią<sup>38</sup> (tamże, s. 92). Pozycja w klasie oraz to, w jaki sposób są w niej odbierani, traktują jako wyznacznik ich samopoczucia, samooceny. Wywiady wskazują na to, iż „doświadczane poczucie bezpieczeństwa i sympatia ze strony kolegów powodują, że szkolne życie, pomimo problemów, jest bardziej znośne” (tamże). Nawet osoby mające problemy w nauce lubią chodzić do szkoły, jeśli czują się dobrze i bezpiecznie w swojej klasie. A dobra klasowa atmosfera oraz dobre stosunki przekładają się na ich życie towarzyskie poza szkołą. Zgrane, wspierające się zespoły potrafią też efektywnie rozwiązywać problemy interpersonalne w swoich klasach (Wójcik i in. 2015).

Klasy uważane za „złe” i „dobre”, zgrane i niezgrane oceniane są przez uczniów także za pomocą kryterium podziałów oraz konfliktów. Grupa funkcjonująca bez

---

<sup>36</sup> Uczniowie II klasy szkół średnich, a więc 17–18-latkowie będący uczestnikami projektu partycypacyjnego „Inkla”, prowadzili wywiady ze swoimi kolegami z klasy (Wójcik, Mondry 2017). Pozwoliły one na zidentyfikowanie dostrzeganych przez uczniów problemów, takich jak: konflikty intragrupowe, prześladowanie i wykluczanie jednostek, obojętność nauczycieli, nieskuteczność podejmowanych przez nich działań oraz wyłączenie uczniów z procesu decyzyjnego.

<sup>37</sup> Poszukiwanie sposobu uzyskania trwałych zmian klimatu/jakości szkoły czy relacji społecznych kieruje w stronę modeli autoewaluacyjnych, badań w działaniu, uczestnictwa społecznego. Opierają się one na wzmacnianiu zaangażowania wszystkich osób należących do szkolnej wspólnoty w proces ewaluacji, autorefleksji, a także opracowywania strategii i wprowadzania zmian. Są to inicjatywy oddolne, umacniające odpowiedzialność, oparte na uzyskiwaniu informacji zwrotnej (Nowosad 2017, s. 146).

Z drugiej strony modele koncepcyjno-badawcze stosowane w badaniach klimatu szkoły przyjmują, iż specyficzne cechy wewnątrzszkolnego środowiska można ujmować w kategoriach zobiektywizowanych lub subiektywnego procesu percepcji (odbioru) tych względnie trwałych właściwości (Kulesza, Kulesza 2015, s. 114). Obserwuje się, że nastąpiło wyraźne przesunięcie sposobu rozumienia klimatu w kierunku indywidualnych lub kolektywnie podzielanych sposobów doświadczania i postrzegania środowiska szkoły przez członków danej grupy (tamże; zob. Kruszewski 2004d, s. 109–113). Wynika to z dostrzeżenia wpływu sposobu doświadczania i przeżywania przez uczniów rzeczywistości szkolnej na ich zachowania i postawy (tamże, s. 116).

<sup>38</sup> Uczniowie w skonfliktowanych, niezgranych klasach odczuwali niepokój i zagrożenie i zaznaczali, że nie lubią chodzić do szkoły. Również przemoc, prześladowanie i marginalizowanie są trudnym aspektem życia w klasie. Najbardziej nieprzyjemne jest wykluczanie z grupy, ignorowanie kogoś poprzez całkowite unikanie rozmów, niezapraszanie do wspólnych imprez klasowych, rozmowy „za plecami” itp. (Wójcik, Mondry 2017, s. 92–93). Te dane empiryczne wskazują również, że inaczej postrzegają klimat osoby będące w różnej sytuacji w szkole (np. powtarzanie klasy, stwarzanie problemów wychowawczych) (Przewłocka 2015, s. 17).

głębszych podziałów i większych konfliktów definiowana jest przez młodzież, niezależnie od typu szkoły, jako „zgrana klasa”. Świadczą o tym badania jakościowe przeprowadzone wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Agnieszka Nowakowska i Jadwiga Przewłocka (2015, s. 29–31) przeprowadziły 12 indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz 5 zogniskowanych wywiadów grupowych.

Innym wskaźnikiem pozytywnej klasy z perspektywy uczniów jest życzliwe zainteresowanie i pomoc ze strony kolegów (np. w sytuacji konfliktu z nauczycielem, stanięcie w obronie w sytuacji dręczenia, niezostawienie osoby samej ze swoim problemem). Daje to poczucie akceptacji, a także bezpieczeństwa. Wyznacznikami „zgranej klasy” są wspólne wyjścia, spędzanie ze sobą czasu po szkole i współdziałanie podczas prac narzuconych przez nauczycieli. Zdaniem badanych uczniów w „złych” klasach lub w zespołach klasowych, w których integracja przychodzi z trudem, uczniowie są wobec siebie wrodozy, agresywni, często się kłócą, izolują się w swoich grupkach. Podziały na grupki są trwałe i panuje między nimi wrogość (tamże, s. 29–30).

Odmienne klasy szkolne – ze względu na klimat lekcji i styl kierowania grupą

Społeczność jest grupą społeczną także w trakcie działań wynikających z toku nauki, oceniania jej postępów, a także w momencie kłopotów wynikających ze złamania dyscypliny. Przedmiotem analiz mogą być przejawy sprawiedliwego traktowania uczniów/ faworyzowania, formalność kontaktów, okazywane wsparcie ze strony nauczycieli oraz działania kontrolne, restrykcyjność działań dyscyplinujących, jak również poziom akceptacji ze strony nauczycieli (Kulesza, Kulesza 2015, s. 113–114; por. Kulesza 2011). Do badanych właściwości procesów edukacyjnych, które odnoszą się do klasy szkolnej, należą m.in.: cechy zajęć lekcyjnych (jakość nauczania, presja osiągnięć, indywidualne podejście do uczniów, udzielane wsparcie, treści zajęć i ich powiązanie z rzeczywistością ucznia), aspekty naznaczania (etykietowania) uczniów przy (problemowych) zachowaniach uczniów (Kulesza, Kulesza 2015, s. 120).

Klasy szkolne są jak „orkiestry” pod przewodnictwem różnych „dyrygentów” (Klimowicz 1995). Ta metafora nauczyciela-dyrygenta kieruje uwagę w stronę stylów kierowania grupą i ich konsekwencji dla klimatu w klasie szkolnej (Janowski 1995, s. 100–115). Dwa główne i tradycyjnie najczęściej stosowane wymiary klimatyczne to: relacje między nauczycielami a uczniami oraz właściwości procesów edukacyjnych (Kulesza, Kulesza 2015, s. 113–114; por. Furrer, Skinner, Pitzer 2014; Martin, Dowson 2009).

Koncepcje klimatu zapewniają nauczycielom zestaw narzędzi, których mogą używać do „diagnozowania i leczenia” problemów w relacjach w klasie. Wiele z propozycji odwołuje się do modelu potrzeb. Cechą bliskich i wspierających relacji w tym ujęciu jest możliwość zaspokajania swoich podstawowych potrzeb

w zakresie bliskości, kompetencji i autonomii<sup>39</sup>. W klasie nauczyciele i rówieśnicy mogą wspierać zaspokojenie tych trzech potrzeb (przez zapewnienie ciepła, optymalnej struktury i wspieranie autonomii) lub udaremniać (przez zaniedbanie lub interakcje, które są odrzucające, chaotyczne lub przymusowe) (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 104).

Nie sposób dokonać przeglądu definicji, miar, wskaźników klimatu klasy. Jednak ciekawą propozycję rozpatrywania klimatu klasy operacjonalizowanego przez specyfikę działań nauczyciela przedstawia Krzysztof Konarzewski<sup>40</sup> (2004d, s. 146–151). Badacz skupił się na kwestiach relacji oraz władzy i zaproponował cztery typy klimatyczne klas: autokratyczno-życzliwy (bezosobowy profesjonalizm); demokratyczno-życzliwy (interpersonalna zgoda); autokratyczno-wrogi (instytucjonalny porządek); obojętny leseferyzm. Konarzewski wyróżnił klasy zorientowane na: osiągnięcia, interakcje, porządek<sup>41</sup>. Przedstawione typy są w dużej mierze teo-

---

<sup>39</sup> Więź (relatedness) to potrzeba bycia połączonym z innymi lub przynależności do większej grupy społecznej; kompetencje to potrzeba odczuwania skuteczności w interakcjach ze środowiskiem społecznym i fizycznym; a autonomia to potrzeba wyrażenia swojej autentycznej jaźni i bycia źródłem działania (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 104). Więź jest rozwijana przez wyrażanie ciepła a osłabiana przez odrzucenie; (2) poczucie kompetencji wspiera struktura a osłabia chaos; (3) poczucie autonomii może być wspierane lub podważane przez przymus (tamże). Podstawą relacji uczeń–nauczyciel jest okazywane ciepło i zaufanie, a także wsparcie emocjonalne i instrumentalne (Martin, Dowson 2009). Uczniowie potrzebują również ustrukturyzowanych interakcji, jasnych oczekiwań i rozsądnych ograniczeń dotyczących zachowań i wyników uczniów. Dla postrzegania siebie jako kompetentnych szczególnie ważne jest podzielenie zadań na łatwe do opanowania komponenty oraz zapewnienie informacji zwrotnej wyjaśniającej, co trzeba zrobić, aby dobrze radzić sobie w szkole (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 105–106). Natomiast wsparcie autonomii uczniów odbywa się poprzez traktowanie ich z szacunkiem, słuchanie ich opinii i poznawanie ich punktu widzenia, stwarzanie możliwości pracy nad zagadnieniami, które są dla nich interesujące i ważne (Stefanou, Perencevich, DiCintio, Turner 2004; Guay, Boivin, Hodges 1999). Wszystkie te elementy wzięte razem (ciepło, struktura i wsparcie autonomii ze strony nauczycieli i rówieśników) sprawiają, że klasa szkolna doświadczana jest jako „troskliwa społeczność” (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 107). Te trzy elementy działają nie tylko jako zasoby społeczne, ale także pomagają uczniom budować własne osobiste zasoby poprzez promowanie pozytywnego postrzegania siebie w zakresie przynależności, kompetencji i autonomii. Uczniowie mogą również korzystać z tych zasobów, gdy napotykają trudności (tamże).

<sup>40</sup> Pojęcie środowiska klasowego Konarzewski (2004) wyjaśnia za pomocą trzech komponentów: struktury organizacyjnej i społecznej oraz klimatu klasy. Klimat określa jako „reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych” (Konarzewski 1991, s. 134).

<sup>41</sup> O klimacie decydują bezpośrednio dwa czynniki: koloryt interakcji (na który ma wpływ sposób, w jaki nauczyciel zwraca się do uczniów, np. czy darzy ich życzliwym zainteresowaniem, uwzględnia ich potrzeby, dostrzega indywidualność) oraz rozkład władzy w klasie (styl kierowania uczniami preferowany przez nauczyciela, sposób rozwiązywania trudnych sytuacji i podejmowania decyzji przez nauczyciela).

Wyróżniony przez Konarzewskiego (2004d) klimat bezosobowego profesjonalizmu odznacza się tym, że nauczyciel wysuwa wobec dzieci pewne żądania, zaszczepia wartości systematyczności, obiektywizmu i bezinteresowności. Wpajane jest uczniom przekonanie, iż podstawą sukcesu jest dominacja nad innymi, pozytywne wyróżnienie się. Klasową popularność zdobywają ci, którzy w hierarchii ocen

retyczne, gdyż autor podkreśla, że w rzeczywistej szkole można zauważyć większą ilość środowisk klasowych oraz typów mieszanych.

W przywołanych wcześniej badaniach Nowakowskiej i Przewłockiej (2015, s. 19–21) uczniowie oceniali atmosferę na lekcji z punktu widzenia własnych potrzeb. Warunkiem „dobrej lekcji” okazał się przyjazny klimat połączony z wymaganiami i dyscypliną. Utrzymanie dobrej atmosfery na lekcji „jest balansowaniem pomiędzy nadmierną pobłażliwością, która kończy się chaosem na lekcji a nadmiernym rygiorem, stresującym dla uczniów” (tamże, s. 20). Atmosferę pracy burzy hałas i chaos, a także żarty lub niewłaściwe zachowania. Również nadmierny rygor oraz cisza wprowadzają niepotrzebny stres, budzą niechęć i są źródłem problemów natury psychicznej. Zdaniem uczniów na dobry klimat wpływa ich zainteresowanie, które zależy od stosowanych metod dydaktycznych i sposobu przekazywania nauczanego materiału. Natomiast przeciwieństwem dobrej atmosfery są „nudne lekcje z nudnym nauczycielem” (tamże, s. 20–21).

## 1.2. Klasa szkolna jako mikrospołeczność – analiza możliwości adaptacji propozycji badań nad wspólnotowością

Zaprezentowane wcześniej konceptualizacje społeczności i członkostwa w grupie odnoszą się do analizy jakości przestrzeni społecznej jako ekosystemu życia dla członków danej społeczności. Jakość miejsca rozwoju jednostki wiązana jest najczęściej z charakterystyką strukturalną grupy i analizą morfologiczną (składu socjodemograficznego jej członków). Badania w tym ujęciu są ukierunkowane na rekonstrukcję obiektywnych warunków społecznych, które określają (z perspektywy osób dokonujących oceny) dobrostan jej członków. Refleksje teoretyczne

---

szkolnych i spełniania standardów zajmują najwyższą pozycję, wykazując się dobrymi rezultatami. Cechą klasy są relacje oparte na standardach merytorycznych, wypełnianie przez nauczyciela roli eksperta w określonej dziedzinie wiedzy. Istotne są obiektywne standardy oceniania. Dominuje jednolita organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W klasie, której klimat określany jest jako interpersonalna zgoda, nauczyciel kieruje się życzliwością i dba o to, aby w klasie było miło, bezpiecznie. Uświadamia wychowanków, że każdy ma jakieś zalety i może osiągnąć swój prywatny sukces, adekwatny do możliwości i aspiracji. Skupia się na społecznym rozwoju uczniów. Klasową popularność zdobywają ci, którzy odnoszą sukcesy sportowe lub mają talenty towarzyskie. Pozycja zależy od akceptacji rówieśników. Klasy takie zapewniają uczniowi poczucie bezpieczeństwa, uczą współdziałania z innymi. Proces przyswajania norm i nabywania wiedzy jest równie ważny jak efekty. Praca dydaktyczno-wychowawcza częściej odnosi się do pracy grupowej niż do pracy indywidualnej poszczególnych uczniów. Klimat instytucjonalnego porządku odznacza się tym, że nauczyciel w takiej klasie przyjmuje rolę funkcjonariusza, wymaga posłuszeństwa i podporządkowania. Odwołuje się do regulaminu szkoły, wymagań sformułowanych w programie nauczania, zaleceń kierownictwa i administracji. Traktuje uczniów w sposób obojętny, dopóki nie złamią oni któreś z narzuconych zasad. Jego klasa ma się odpowiednio prezentować, nawet jeśli są to jedynie pozory porządku.

nastawione są na eksplorowanie właściwości wspólnot, np. ze względu na różnorodność aktorów, zewnętrzne kryteria oceny jakości środowiska.

Natomiast koncepcje odwołujące się do kategorii przystosowania instytucjonalnego (strategii dostosowawczych) akcentują dynamiczny charakter interakcji społecznych i podmiotowy wymiar radzenia sobie oraz dokonywania wyborów w konfrontacji z wymaganiami i ograniczeniami otoczenia (Wysocka 2009, s. 38). Analizy w tym ujęciu pokazują, w jaki sposób członkowie grup o określonych profilach społeczno-demograficznych, wyposażeni w odmienne habitusy i dysponujący zróżnicowanymi zasobami, znajdują sposoby, aby stawić czoła tym instytucjonalnym warunkom, nawet gdy należą one do uciążliwych czy dysfunkcyjnych. Tym samym akcentuje się psychologiczne wyznaczniki tego procesu (Wysocka 2009; Junik 2009).

Kategoria uczestnictwa społecznego pozwala wyjść poza ramy obu podejść oraz rozpatrywać funkcjonowanie podmiotów jako względnie autonomicznych aktorów. Poszukiwałam koncepcji, która pozwala na wyjaśnienie społecznych zachowań ludzi w instytucji, jaką jest szkoła, a jednocześnie umożliwia spojrzenie na społeczność z perspektywy praktyk społecznych realizowanych w tej przestrzeni przez członków, z uwzględnieniem ich podmiotowych orientacji społecznych w ich zindywidualizowanej postaci, ale i we wzajemnym odniesieniu do siebie. Taką możliwość dało mi spojrzenie na fenomen społeczności z perspektywy wzorów życia zbiorowego rozumianych jako praktyki społeczne. W koncepcji uczestnictwa społecznego zagadnienie członkostwa w aspekcie społecznym zyskuje centralny status, ale także na nowo kieruje uwagę na zaniedbany wątek form uspołecznienia i wzajemnie ukierunkowanych aktywności społecznych<sup>42</sup>. Stanowi również podstawę funkcjonowania grup społecznych, jest kategorią organizującą ład społeczny, społeczną integrację, a jednocześnie pozostaje istotną kanwą rozważań o zróżnicowaniu sposobów życia społecznego w strukturach społecznych (Cebula 2019, s. 114). Wydaje się, iż w tej perspektywie aktywność społeczna konceptualizowana może być zarówno ze względu na grupotwórczą funkcję, jak i czynnik podmiotowy, którego wyrazem jest selektywny stosunek jednostki do wzorów uczestniczenia.

---

<sup>42</sup> Szczególnie w zagranych tekstach pedagogicznych obserwować możemy zainteresowanie kategorią wspólnotowości i przynależności do społeczności (Anderman 1999; Battistich, Solomon, Kim, Watson, Schaps 1995; Roeser, Midgley, Urda 1996; Wentzel 1998; Goodenow 1993; Murdock 1999; Furrer, Skinner 2003; Ciani, Middleton, Summers, Sheldon 2010; Johnston 1995). Są to przede wszystkim badania zorientowane na kwestie dydaktyczne, w których społeczność traktowana jest jako czynnik mający znaczący pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów, ich produktywność. Zwracają jednak uwagę, iż od rówieśników zależą zachowania w szkole (np. ile czasu uczniowie spędzają na odrabianiu prac domowych, czy lubią codziennie przychodzić do szkoły, jak zachowują się w klasie) (Furrer, Skinner 2003, s. 150).



### 1.2.1. Wieloznaczność terminologiczna: społeczność

W dyskursie pedagogicznym klasy szkolne definiowane są w rozmaity sposób. Najczęściej ujmowane są w kategoriach takich pojęć jak: środowisko społeczne, grupa społeczna, przestrzeń edukacyjna, zespół kooperujący. Pojęcie *społeczność* w połączeniu z terminem *klasa szkolna* właściwie rzadko się pojawia, z tego względu, iż utarło się, że zastępuje je określenie *grupa społeczna*.

Zainteresowanie zagadnieniem społeczności oraz członkostwa odnajdujemy w studiach dotyczących form uspołecznienia, realizacji przedsięwzięć grupowych, kultywowania wspólnot (Bochno 2013a, 2013c, 2013d, 2019a, 2019b). Zwłaszcza dostrzegana niewydolność struktur formalnych sprawiła, że zdecydowanie więcej miejsca zaczęły zajmować takie kluczowe kwestie, jak: przynależność grupowa, inicjatywa społeczna, lokalne korzenie, subiektywne percepcje czynników konstytuujących relacje społeczne i formy życia zbiorowego w grupie. Zwrot ku lokalności widoczny jest w eksponowaniu aspektu wspólnotowego jako przeciwwagi negatywnej dezintegracji. Akcent został przeniesiony na kwestie przekształcania się zbiorowości we wspólnotę oraz społecznego dobrostanu jednostek (zob. Solomon, Battistich, Kim, Watson 1997; Solomon, Watson, Battistich, Schaps, Delucchi 1996; Osterman 2000).

Również przy intensywnych pracach nad kompleksową reformą szkolnictwa jednym z kluczowych zagadnień debat naukowych stały się społeczności szkolne, ich definicje, struktury i funkcje. Wraz z dyskusją nad kształtem „samorządowej” szkoły i udziałem jej członków w jej współtworzeniu (w dyskursie partycypacyjnym) został odwrócony kierunek analiz i większą uwagę skierowano na wymiar społeczny środowisk, w których rozgrywa się życie człowieka na co dzień (Radziejewicz-Winnicki 2013, s. 23). Nowość i „alternatywność” tych podejść polega zatem na dostrzeżeniu nie tylko poziomu klasy szkolnej jako podstawowego mikrośrodowiska społecznego, lecz także roli procesów jego demokratyzacji i wzmocnienia partycypacji jej członków.

Społeczność to kategoria socjologiczna, stosowana do opisu zarówno struktur społeczno-przestrzennych, jak i zbioru ich cech. Jednak sam termin *społeczność*, jak zaznaczają liczni badacze, jest niejasny i wieloznaczny, choć jednocześnie powszechnie oraz intuicyjnie rozumiały (Kotus 2007, s. 15–17). Pojawia się w dyskursie jako określenie o wyraźnie pozytywnym zabarwieniu, jest swego rodzaju słowem kluczem dla roztaczania pozytywnych wizji rozwojowych, otwierającym rozmaite obszary debaty (tamże). Mimo zarzucanej temu pojęciu jałowości teoretycznej i niezdatności analitycznej „kariera” tego pojęcia trwa, odradza się ono w nowych formach (Klekotko 2012, s. 15). W literaturze przedmiotowej zarówno obcojęzycznej, jak i polskiej często używane są zamiennie pojęcia *wspólnota* i *społeczność*<sup>43</sup>. Oba określenia mają

<sup>43</sup> W opisach współczesnej rzeczywistości społecznej wydaje się, iż bardziej trafne jest zastosowanie pojęcia *społeczność* niż *wspólnota*. Procesy modernizacji społecznej sprawiły, że podważone zostały tradycyjne fundamenty wspólnoty, tym samym sens i znaczenie tego pojęcia w studiach



za zadanie opis form uspołecznienia, mechanizmów oraz fundamentów wszelkich przejawów wspólnotowości w życiu społecznym<sup>44</sup>. Przy czym pojęcie wspólnoty jest wyrazem nostalgii za tradycyjnymi fundamentami społeczności<sup>45</sup>. Jest synonimem „ładu, ludzkiej solidarności, współpracy i lojalności, społecznej trwałości i ciągłości” (Klekotko 2018, s. 210).

Jacek Kotus (2007, s. 17) zakres semantyczny pojęcia *społeczność* formułuje następująco: „struktura społeczna o charakterystycznym, wspólnotowym profilu społecznych relacji wzajemnych (interakcja, poczucie wspólnoty, instytucjonalizacja)”. Badacz podkreśla, że niektóre formy życia społecznego są kwalifikowane do kategorii *społeczność* nie przez terytorium, ale ze względu na interakcje społeczne oraz aktywność społeczną<sup>46</sup>. Wyróżnia różnorodne typy społeczności: lokalną, wspólnych zainteresowań (lub wspólnych działań) i własnego wyboru, wirtualną, sieciową, urojoną, sąsiedzką. Społeczności mogą być strukturami organizowanymi terytorialnie, jak również kreowanymi poprzez kontakty online (wirtualne) czy bazującymi na wspólnocie interesów lub zainteresowań (społeczności sieciowe) i wyrazistych relacjach społecznych inicjowanych w pracy, szkole, miejscach

---

nad społecznościami. Wspólnota kryje wyobrażenie wyidealizowanej przeszłości, utopijnej wizji małej społeczności, w której się szczęśliwie żyje, wiąże się z tęsknotą za tradycyjnym ładem (Klekotko 2012, s. 21). Jako kategoria analityczna w badaniach dotyczących wspólnotowych form życia społecznego często przywoływana jest klasyczna koncepcja struktur społecznych Ferdynanda Tönniesa (1987), w której wyróżnia się wspólnotę (Gemeinschaft) i zrzeszenie (Gesellschaft). Istota wspólnoty wyraża się w tożsamości zbiorowej, podzieleniu i przeżywaniu tych samych symboli, norm, wartości, które decydują o źródłach kulturowej tożsamości danej grupy, solidarności, trwałych więziach emocjonalnych i bezpośrednich kontaktach. W tradycyjnych społecznościach podstaw ładu społecznego poszukiwano właśnie w istnieniu konwencji oraz wartości, w działaniach małych wspólnot, grup i dobrowolnych stowarzyszeń (Radziejewicz-Winnicki 2013, s. 16). Wspólnota interesuje badaczy przede wszystkim w kontekście niepowodzenia projektów modernizacyjnych, procesu indywidualizacji, społecznej dezorganizacji. O „renesansie lokalizmu” świadczą idee komunitarystów, programy regeneracji i rewitalizacji sąsiedztw, programy działań lokalnych i na rzecz rozwoju lokalnego (Klekotko 2012, s. 21). Nowa wspólnotowość odbija się również w koncepcjach wytwarzania miejsc, koncepcjach potencjału lokalnego oraz różnego rodzaju politykach opartych na społeczności, które dążą do budowania identyfikacji z miejscem, wzmocnienia więzi lokalnych i sieci wsparcia społecznego, a także wzmocnienia podmiotowości i partycypacji lokalnej (Klekotko 2018, s. 212–213).

<sup>44</sup> Krzysztof Frysztacki (2018, s. 16) podkreśla, że termin „community” wyznaczył i wciąż wyznacza jedną z kluczowych linii w badaniach społecznych. Kładzie przy tym nacisk na fakt swoistej dwoistości tego terminu i konsekwentnie definiuje go jako „wspólnota–społeczność”. Twierdzi, iż taki wspólnotowo–społecznościowy punkt widzenia został przyjęty ze względu na współwystępowanie tradycyjnych przejawów wspólnot pierwotnych, jak i społecznej organizacji typu zrzeszeniowego.

<sup>45</sup> Wspólnoty tradycyjne, do których odwoływali się Tönnies i Durkheim, charakteryzujące się trwałością, ekskluzywnością, bezwarunkowym charakterem przynależności, wspólnotą terytorialną czy silną rolą tradycji, różnią się w sposób oczywisty od współczesnych społeczności (Dmochowska 2012, s. 63).

<sup>46</sup> Paweł Starosta (2002, s. 97–108) również zwraca uwagę, iż pojęcie *społeczność* może być rozumiane jako wspólnota i wówczas nie jest związana z terytorium lub może oznaczać strukturę społeczną, w której interakcje mają terytorialne podłoże, są ułożone w przestrzeni geograficznej.

publicznych. Przejawów społeczności można także doszukać się w strukturach społecznych powstających na podstawie homogeniczności stylów życia, symboli, wartości, przekonań, a nie interakcji interpersonalnych. W społecznościach urojonych członkowie są przekonani o istnieniu wspólnoty, lecz w rzeczywistości nie prowadzą interakcji<sup>47</sup> (Kotus 2007, s. 16–17).

Paweł Starosta (1995, s. 53–55) proponuje prostszą typologię definicji społeczności: społeczność jako miejsce i jako poczucie przynależności. Definicje zbudowane wokół kategorii miejsca odpowiadają nurtowi środowiskowemu, definicje zaś oparte na kategorii więzi należą do nurtu wspólnotowego (psychospołecznego). Obydwa ujęcia przedstawiają wartość operatywną, niemniej wyznaczają one dwa odmienne kierunki analizy – badania nad wspólnotami terytorialnymi i opartymi na „nieterytorialnym” poczuciu przynależności (Klekotko 2012, s. 18). Pierwszy kierunek w terytorium i bliskości przestrzennej upatruje podłoże kształtowania się sieci lokalnych interesów oraz wspólnotowych identyfikacji. Desygnat pojęcia *społeczność lokalna* stanowią trzy powiązane elementy: wspólne terytorium (aspekt przestrzenny), interesy lub inaczej więzi obiektywne (aspekt społeczny) i poczucie wspólnoty, czyli więzi subiektywne (aspekt psychiczny) (Klekotko 2018, s. 211).

W nurcie psychospołecznym decydujące znaczenie mają psychologiczne, psychospołeczne i społeczno-instytucjonalne aspekty zjawiska. Wymiary konstytuujące społeczność ujmowaną jako wyobrażenie to więzi społeczne, poczucie przynależności, wspólna tożsamość czy zbiorowa samoświadomość (tamże, s. 212; por. Starosta 1995; McMillan, Chavis 1986). Społeczność definiowana jako oparta na mniej lub bardziej trwałym i uświadomionym poczuciu przynależności jest oderwana od terytorium, przestrzennie rozproszona. Wspólnota traktowana jest w kategoriach zbiorowego wyobrażenia kulturowego. Takie podejście akcentuje znaczenie jednostkowych praktyk kulturowych w powstawaniu i reprodukowaniu wspólnot (Klekotko 2018, s. 214–215). Definicje w nurcie psychospołecznym eksponują także indywidualizm i „prywatną” wspólnotowość (wolny wybór jednostki)<sup>48</sup>. Wspólnoty wyobrażone są nomadyczne, nietrwałe, ulotne, o małym stopniu sformalizowania,

<sup>47</sup> Społeczności ujmowane jako wyobrażenie wspólnoty opierają się na podzielanej tożsamości kulturowej (Klekotko 2018, s. 212). Mogą mieć związek ze wspólnymi zainteresowaniami lub celami bądź samym wyobrażeniem wspólnoty. Zgodnie z koncepcją „wspólnoty wyobrażonej” Benedicta Andersona (1997, s. 19) warunkiem wspólnoty jest istnienie poczucia więzi wśród jej członków. Nie musi wcale oznaczać wspólnoty, której fundamentem jest pochodzenie, język, zamieszkanie czy historia. Wiele cech „wspólnot wyobrażonych” stanowiło grunt pod teorie Michela Maffesolego (2008) dotyczące charakteru współczesnych wspólnot.

<sup>48</sup> Wspólnotowość jest wybierana i podtrzymywana przez jednostki poszukujące kulturowych tożsamości. Koncepcja „wspólnoty znaczeń” wyjaśnia wewnętrzną różnorodność w obrębie grupy (odmienność sposobów wyrażania swojego współuczestnictwa w tej samej wspólnotcie i nadawania im indywidualnych znaczeń, a także stopnia zaangażowania się w życie wspólnoty) (Cohen 2003, s. 195).

konstruowane na emocjach, komunikacji i kulturowej tożsamości (Maffesoli 2008; Gorlach, Klekotko 2011). Jak długo elementem tożsamości jednostki są wartości wspólnoty, tak długo pozostaje ona jej członkiem<sup>49</sup>.

Jak podkreśla Marta Klekotko (2018, s. 214), żaden z tych nurtów, ani środowiskowy, ani psychospołeczny, nie pozwala opisać wielości zjawisk oraz procesów, jakie obserwujemy we współczesnych, ponowoczesnych społecznościach, i tym samym w istotnym stopniu wzbogacić wiedzę o naturze wspólnotowości. Jałowe są bowiem próby poszukiwania wspólnego mianownika niezwykle różnorodnych koncepcji odnoszących się do pojęcia wspólnoty, za pomocą którego określamy dzisiaj zbyt wiele zjawisk o różnej naturze, jak np. neoplemiona (Maffesoli 2008), wspólnoty znaczeń (Cohen 2003), wyobrażone (Anderson 1997), społeczności sieci, społeczności wirtualne czy ruchy społeczne (Castells 2013). Niemniej termin ten stanowi swego rodzaju fenomen socjologiczny. Idea społeczności jest ponadto czymś znacznie więcej aniżeli koncepcją teoretyczną. Jest także ideologią i polityką (Klekotko 2012, s. 20–21).

W literaturze zachodniej określenie *społeczność* ma znacznie szerszą interpretację i nie jest powiązane z kategorią miejsca<sup>50</sup>. Procesy integracji mają pierwszeństwo nad wspólnotowymi identyfikacjami wynikającymi z terytorium i bliskości

---

<sup>49</sup> Udział we współczesnych wspólnotach wiąże się z podzieleniem pewnego światopoglądu i stylu życia. Opiera się przede wszystkim na intersubiektywnie odczuwanym, wspólnie przeżywanym uczuciu (podzielaniu uczuć, podzieleniu afektów) (Maffesoli 2008, s. 10) oraz na „przyjemności bycia razem” (tamże, s. 7).

<sup>50</sup> Jessica J. Summers i Marilla D. Svinicki (2007, s. 55-56) zaznaczają, iż mimo wielu badań idea „społeczności klasy szkolnej” nie została rozwinięta empirycznie. Przegląd prac na temat poczucia wspólnoty (poczucia przynależności) uczniów w kontekście edukacyjnym ukazujący, jak w badaniach pedagogicznych społeczność klasy szkolnej została zmierzona i zoperacjonalizowana znajdujemy w pracy Karen F. Osterman (2000). Autorka twierdzi, że społeczność istnieje, gdy jej członkowie doświadczają poczucia przynależności (Osterman 2000, s. 324; por. Lee, Robbins 1995, 2000; Hoffman, Richmond, Morrow, Salomone 2002; Goodenow 1993). Najczęściej spotykaną definicją społeczności klasy szkolnej jest termin zaczerpnięty z prac Alfreda R. Rovai (2002a, 2002b) dotyczący poczucia wspólnoty uczniów w środowiskach nauczania on-line. Autor jest autorem specjalnie zaprojektowanej skali, w której istotne są dwa czynniki: więzi i uczenie się. Skala więzi (powiązań) obejmuje pomiar „uczuciu społeczności uczniów dotyczących ich więzi, spójności, ducha, zaufania i współzależności” (Rovai 2002a, s. 206). Skala uczenia się obejmuje „uczucia członków społeczności dotyczące interakcji między sobą, gdy dążą oni do budowania zrozumienia i stopnia, w jakim dzielą się wartościami i przekonania związane z tym, w jakim stopniu ich cele edukacyjne i oczekiwania są spełniane” (tamże, s. 207). Rovai (2002b) założył, że rosnące poczucie wspólnoty powinno zmniejszyć poczucie izolacji i zwiększyć motywację do nauki. W innej wersji skali do mierzenia więzi społecznych uczniów w klasie społeczność definiowana jest jako świadomość bycia w bliskim związku (Lee, Robbins 1995). Skala ta również mierzy ogólny dystans emocjonalny w kontekście współzależności społecznej w procesie uczenia się. Istotne z tego powodu dla rozwoju poczucia wspólnoty w klasie są przekonania uczniów dotyczące wspólnych wysiłków członków ich grup (tamże). Dla przykładu Summers i Svinicki (2007, s. 60–61) zastosowały następujące miary poczucia więzi uczniów w klasie użyte do pomiaru postrzegania społeczności klasy szkolnej: 1. Czuję się związany z ludźmi z tej klasy; 2. Poznałem przyjaciół w tej klasie; 3. Czuję, że pasuję do tej klasy; 4. Znam dobrze innych ludzi z tej klasy.

przestrzennej (Klekotko 2012, s. 19). Udział we wspólnocie stanowi wynik indywidualnych wyborów jednostek i jest oparty na poczuciu przynależności (Klekotko 2018, s. 212). Te ujęcia akcentują płynną oraz mobilną naturę współczesnych społeczności.

W niniejszym opracowaniu, nie wchodząc w teoretyczne kontrowersje wokół tego pojęcia, przyjmuje się, że społeczność jest wspólnotową czy społecznościową postacią życia zbiorowego, która jest wybierana przez podmioty. Podłożem jej wykształcenia mogą być wspólne zainteresowania bądź interesy<sup>51</sup>. W ujęciu dynamicznym odnosi się do procesów przekształceń w danym układzie społecznym. Jest wciąż „stającą się” całością (Mendel, Szkudlarek 2012, s. 221). Stanowi wynik wielu złożonych zjawisk i subprocesów. Analizy mogą obejmować aspekt funkcjonalny (z punktu widzenia dominującej działalności czy treści wymiany) i społeczny (zaspokojenia potrzeb społecznych, praktykowania stylu życia).

### 1.2.2. Społeczność z punktu widzenia koncepcji uczestnictwa społecznego

Uczestnictwo społeczne znajduje się w obszarze zainteresowań wielu dziedzin nauki, m.in. psychologii, socjologii, antropologii, socjologii wychowania i pedagogiki społecznej. Dla nauk społecznych jest zagadnieniem kluczowym, stale aktualnym i wciąż powracającym (Jarosz 2016, s. 9). Kategoria ta pojawia się tam, gdzie zainteresowania koncentrują się na tym, jak jednostka (jako osoba oraz członek społeczeństwa) „istnieje społecznie”, w jaki sposób proces jej uspołecznienia urzeczywistnia się w najbliższym kontekście (Modrzewski 2004, s. 11).

---

<sup>51</sup> Konceptualizacje pedagogiczne klasy szkolnej jako wspólnoty nawiązują do podejścia psychospołecznego i podkreślają znaczenie zaspokojenia potrzeby przynależności w kontekstach edukacyjnych (Osterman 2000).

Społeczność konceptualizowana jest w kategoriach pozytywnych relacji między uczniami oraz między członkami klasy a osobami odizolowanymi, wyobcowanymi, uczniami z grupy ryzyka (Johnston 1995). Przejawem budowania społeczności jest wzrost sympatii, pozytywnych opinii o sobie nawzajem. Miarą poczucia przynależności jest „stopień, w jakim uczniowie czują się osobiście akceptowani, szanowani, włączani i wspierani przez innych w szkolnym środowisku społecznym” (Goodenow 1993, s. 80). Szczególnie inspirująca wydaje się koncepcja współzależności, która podkreśla heterogeniczność społeczności klasy i odwołuje się do „programu trzech K” (“three Cs program”: cooperative community, constructive conflict resolution, and civic values): wspólnoty kooperatywnej, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i wartości obywatelskich (Johnston 1995). Jednak empiryczne analizy odwołujące się do tej koncepcji skupione są na celach uczniów powiązanych z celami nauczania. W tej konceptualizacji obok subiektywnego poczucia przynależności istotna jest percepcja współzależności. Pozytywna współzależność występuje wtedy, gdy sytuacja jest konstruowana wspólnie, co oznacza, że każdy członek społeczności ma swoje obowiązki względem siebie nawzajem i każdy oczekuje, że jego potrzeby zostaną zaspokojone poprzez wspólne zaangażowanie we wspólne cele. Aby nauka w grupie zakończyła się sukcesem, potrzebny jest wysiłek wszystkich członków grupy (tamże).

Jeśli chodzi o kwestie terminologiczne, to dominujący wąski zakres tego pojęcia odnosi się do obywatelskości czy partycypacji obywatelskiej<sup>52</sup>, zwłaszcza ich nowych form w konkretnych współczesnych realiach społeczności lokalnych czy grup społecznych. Wskazując na główne nurty kształtowania pojęcia uczestnictwa społecznego – ważnego dla tej pracy – warto zaznaczyć, iż termin ten najczęściej pojawia się wraz z kategoriami partycypacji, (aktywnego) obywatelstwa i demokracji. Za wskaźniki uczestnictwa społecznego zostały uznane szerokie formy zaangażowania obywateli w działania realizowane w środowisku życia, najczęściej rozumiane jako podejmowanie aktywności (odpowiedzialności) obywatelskiej (publicznej)<sup>53</sup> (Karwat 2017, s. 54). Atrybutem aktywności obywatelskiej jest stopień zaangażowania (emocjonalnego, ideowego, refleksyjnego) w życie społeczne, w rozstrzyganie spraw publicznych (tamże, s. 59; zob. Lewicka 2008; Skarżyńska 2008; Yuen 2013). W myśleniu na temat uczestnictwa społecznego dominuje przekonanie o udziale obywateli w zarządzaniu sprawami publicznymi (mającym swój wyraz w udziale w wyborach czy członkostwie w partiach i organizacjach). Obywatelskość jest traktowana jako ważny element procesu mobilizacji społecznej nastawionej na realizację projektów zaspokajania potrzeb danej zbiorowości (Łukowski 2012, s. 41) oraz procesu demokratyzacji stosunków społecznych opartego na mechanizmach, których istotą jest innowacyjność oraz wspólna odpowiedzialność za rozwiązywanie problemów (Hełka 2016). Termin ten często zgodny jest z aktywistycznym stereotypem czynnego udziału w życiu społecznym, w ustalonych formalnie i odgórnie obszarach sfery publicznej<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> Warto szczególnie przywołać definicję partycypacji obywatelskiej definiowanej jako spełniająca warunek demokracji, jakim jest „poczucie wpływu obywateli na świat, w którym żyją – poczucie bycia obywatelami samorządnej wspólnoty i jednoczesnego bycia sobą” (Mendel, Szukdlarek 2012, s. 207). Istotne są tutaj wspólny jednoczący cel (szeroko pojęte dobro wspólne) oraz poczucie obywatelstwa, czyli komunikacyjnej łączności z innymi członkami (tamże, s. 209).

<sup>53</sup> Pod uwagę brane jest kryterium zainteresowania sprawami publicznymi, ewentualnie zaangażowania ideologicznego, usiłowania wywierania wpływu, czynnego włączania się do pewnych kampanii w polityce (Karwat 2017, s. 54). Coraz częściej zwraca się uwagę, iż zaangażowanie społeczne jest podstawą działalności nie tylko partii politycznych, lecz także różnorodnych grup społecznych i organizacji: firm (grup zawodowych) czy organizacji non profit (Kanafa-Chmielewska 2016, s. 310–311). Może posłużyć do przybliżenia uwarunkowań lojalności pracowniczej czy pomagania (pomocy epizodycznej – w nagłych sytuacjach i o charakterze ustawicznym jak wolontariat) (tamże, s. 316).

<sup>54</sup> Terminowi *uczestnictwo* przypisywane jest zawężone znaczenie z zamiarem skupienia uwagi na jakimś wyeksponowanym aspekcie zjawiska i podkreślenia jego wagi. Przykładem takiego rozkładu akcentów są definicje spotykane w wielu podręcznikach lub poradnikach menedżerskich, pedagogicznych czy socjotechnicznych przeznaczonych dla działaczy społecznych, aktywistów, animatorów kultury, wolontariuszy (Karwat 2017, s. 58–59). Uczestnictwo, jako pojęcie osadzone w terminologii politologicznej lub socjologicznej, używane jest zamiennie z takimi pojęciami, jak aktywność obywatelska, zaangażowanie społeczne i partycypacja (Kanafa-Chmielewska 2016, s. 312). Rozpatrywane jest często w nawiązaniu do kategorii społeczeństwa obywatelskiego, kapitału społecznego oraz zaufania (Sztompka 2002, 2007; Jansen, Chionel, Dekkers 2006; Lawy, Biesta 2006; Larkins 2013; Amnå 2012; Torney-Purta 2002; Ekman, Amnå 2012; Barrett, Brunton-Smith 2014).



W tym wąskim rozumieniu obejmuje on jedynie pewne aspekty, komponenty tego zjawiska i z tego względu wymaga rewizji (Karwat 2017, s. 59).

W szerszych ujęciach zjawisko uczestnictwa społecznego jest czymś znacznie bardziej powszednim. To jedna z wielu czynności życia codziennego, rozumianego jako całościowy „sposób życia” (Cebula 2019). Odnosi się do wszelkiej aktywności społecznej, np. kontaktów z rodziną lub znajomymi i zaangażowania w sprawy szeroko pojętej społeczności, z którą się jednostka kontaktuje (Kanafa-Chmielewska 2016, s. 311–312). To nie tylko aktywność samorządowa, wolontariacka, członkostwo w organizacjach prospołecznych, udział w zajęciach pozalekcyjnych czy zaangażowanie w zdarzenia o charakterze odświętnym (jak uroczystości szkolne i państwowe) powszechnie uznawane za „tradycyjne środki i ośrodki uczniowskiego zaangażowania” (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 144; por. Wosiński 1999; Naumiuk 2014; Pyżalski 2017). Zaangażowanie obywatelskie polega na osobistym uczestniczeniu w życiu zbiorowym, udziale w tym, co dzieje się codziennie w bezpośrednich układach odniesienia, w najbliższym kręgu. Uczestnictwo społeczne ujmowane jako osobiste, podmiotowe zaangażowanie w życie grupy uwidacznia się w codziennych zdarzeniach, w dziejących się w społecznej przestrzeni sprawach (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 140). Właśnie w tym znaczeniu w centrum analiz znajdują się codzienne wydarzenia związane z uczeniem się i życiem zespołów klasowych (tamże, s. 144).

Najbardziej ogólna definicja uczestnictwa dotyczy dobrowolnego udziału w życiu społeczeństwa (Mianowska 2008; zob. Naumiuk 2007b). To rodzaj zaangażowania w realizację celów pewnej zbiorowości (Surdej 2000, s. 83). Może być ono spontaniczne oraz formalne. Obejmuje to, co powszechnie określa się jako „branie spraw w swoje ręce”, czy wywieranie wpływu na warunki swojego funkcjonowania, a także kreowanie rozwiązań odnoszących się do spraw własnych i społecznych. Akcentowany jest szczególnie działaniowy wymiar uczestnictwa (włączanie się w proces decyzyjny grupy, uczestniczenie w jej bieżących działaniach oraz aktywne wpływanie na poszczególne funkcje grupy) oraz ideacyjny, który wiąże się poczuciem przynależności oraz identyfikacją psychiczną i kulturowo-społeczną<sup>55</sup> (Mianowska 2008, s. 14).

W refleksji teoretycznej, praktycznej i badawczej problem uczestnictwa społecznego obecnie jest podejmowany na wiele sposobów. Jedne koncepcje, z których badacze uczestnictwa społecznego korzystają (lub do których w mniejszym lub większym stopniu nawiązują), akcentują obszary zaangażowanej aktywności, inne

<sup>55</sup> Wyróżniany jest również aspekt instytucjonalny, który odnosi się do podporządkowania się wymogom organizacyjnym danej zbiorowości (Kłobukowska, Śniegula, Wanio, Wiecheć 2016, s. 286–287). Warto także zwrócić uwagę, iż pomimo wagi zjawiska dla indywidualnego i zbiorowego życia jednostki w psychologii problem ten bywa podejmowany na marginesie innych zjawisk, takich jak kontrola nad biegiem zdarzeń, wyuczona bezradność, atrybucja odpowiedzialności (Doliński 1993; Kofta, Sędek 1993).



mechanizm uczestnictwa oraz uwarunkowania, bariery partycypacji<sup>56</sup>. Analiza przejawów aktywności ludzkiej nie wystarcza. Badacze sięgają głębiej do mechanizmu aktywizacji, animacji oraz mobilizacji społecznej. Ujęcia analityczne tego złożonego zjawiska nie zawsze są jednak oddzielone od normatywnych i postulatywnych, a całościowe nie są oddzielone od fragmentarycznych (Karwat 2017, s. 54).

Najczęściej osiłą analiz jest uczestnictwo rozumiane jako element podmiotowości i „jakości życia”. Często jest również rozpatrywane z punktu widzenia polityki społecznej dotyczącej procesów wykluczenia społecznego, zgodnie z podejściem, iż miarą demokracji jest uczestnictwo wszystkich obywateli oraz grup w życiu społecznym (Jarosz 2016, s. 9). Mimo wyraźnych rozbieżności wybrane konceptualizacje warto przywołać. Stanowią one bowiem znaczącą dla tej pracy inspirację do badania fragmentu rzeczywistości poprzez pryzmat wybranych do analizy problemów oraz podstawę w procesie operacjonalizowania tego kluczowego dla badań pojęcia.

#### Uczestnictwo społeczne jako obecność społeczna – w perspektywie biografii społecznej jednostki

Jerzy Modrzewski (2004) jest autorem koncepcji, która eksponuje powiązania między typem uczestnictwa w życiu zbiorowym a procesem socjalizacji, analizowanym w perspektywie biograficznej. W tym ujęciu uczestnictwo społeczne ukazane jest w różnych okresach rozwojowych jako ukształtowane oraz warunkowane specyficznym układem wpływów i relacji<sup>57</sup>. Specyfika „społecznej obecności” zmienia się w zależności od etapu życia, na jakim znajduje się dana osoba (Modrzewski 2007, s. 44). Swoisty obraz społecznego uczestnictwa analizowany z perspektywy biegu ludzkiego życia zakłada zmiany jakościowe (tamże, s. 38–40). Każda faza cyklu życiowego jest w inny sposób wypełniona zaangażowaniem w interakcje

---

<sup>56</sup> Obok tradycyjnych kwestii mobilizacji wokół celów wspólnotowych, w tym przede wszystkim rozwiązywania problemów społecznych, zwraca się uwagę na podzielenie „reguł”, współdzielenie emocji, ujawnianie interesów, aktywności nastawione na tworzenie identyfikacji z miejscem i grupą, kreowanie jakości życia, artykulację współdzielonych społecznie wartości oraz motywów, manifestowanie tożsamości i stylów życia. Przedmiot analiz stanowią również praktyki budowania wizerunku społeczności.

<sup>57</sup> Kategoria uczestnictwa społecznego w tej perspektywie umożliwia standaryzację obrazu życia ludzkiego poprzez określenie typowych form społecznej obecności w sekwencji następujących po sobie faz (w cyklu życiowego uczestnictwa społecznego) i powiązanie z wypełnianiem oczekiwań społecznych. Jak pisze Modrzewski (2004, s. 11–12), istnieją wzory uczestnictwa społecznego przybierające dla danego układu społecznego postać standardową. Wzory te manifestują się „w sekwencji podejmowanych i faktycznie odgrywanych ról w wyznaczonym społecznie i wzorowanym kulturowo czasie” oraz w ujawnianiu przez jednostkę „również kulturowo wzorowanej dynamiki podejmowania i porzucania ról i ich kompozycji właściwych dla doświadczanych przez jednostkę faz jej cyklu życiowego” (tamże).

Wzory i modele życia w zakresie społecznego uczestnictwa oraz zajmowane pozycje społeczne wynikają z pewnej tradycji kulturowej implikowanej przez systemy wartości (Modrzewski 2007, s. 85). Nacisk kładzie się na przedmiotowo-podmiotowy udział człowieka w tym procesie (tamże, s. 22). Podkreśla się pewne uzależnienie obecności społecznej od cech danej wspólnoty, jej konsolidacji lub dezintegracji, bezpieczeństwa, integralności i suwerenności.

z otoczeniem<sup>58</sup>. Niektóre fazy odznaczają się intensywnym udziałem w różnorodnych działaniach społecznych i w życiu towarzyskim, a inne redukcją różnych wymiarów aktywności, wycofywaniem się z pełnej integracji ze światem zewnętrznym, wyrażonym określoną formą uczestnictwa społecznego (Wysocka 2009, s. 42).

Uczestnictwo społeczne jako podejmowanie zobowiązań i identyfikacja z nimi

Z perspektywy psychologii rozwoju (Brzezińska 2000; Erikson 1968) zmiany zachowania bądź podejmowanie określonych ról społecznych i zaangażowanie w ich odgrywanie również analizowane są w kategoriach pewnych etapów rozwoju, a także z punktu widzenia obiektywnych wskaźników. Warto przywołać te koncepcje z tego względu, że wiążą one uczestnictwo społeczne z własnym działaniem i rozwojem tożsamości jednostki<sup>59</sup>. W modelu partycypacji Hansa Merksena i Dagmar Bergs-Winkels, zastosowanym w badaniach młodzieży m.in. przez Edytę Mianowską (2008), sposób udziału jednostki w życiu społecznym ujmowany jest w dwóch wymiarach: poziomym (orientacja życiowa moratoryjna) i pionowym (orientacja życiowa tranzytywna) (Mianowska 2008; Rękosiewicz 2014). Te dwie orientacje nie są traktowane jako przeciwstawne. Jednak na podstawie wysokiego vs niskiego natężenia obu orientacji wyznaczone zostały cztery typy partycypacji społecznej: typ integracyjny, asymilacyjny, segregacyjny i marginalizacyjny<sup>60</sup> (Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in. 2012). Model ten opiera się na założeniu, że młodych ludzi różni sposób radzenia sobie z zadaniami teraźniejszości i z wyzwaniami przyszłości, typowymi dla danego etapu życia. Jedni traktują okres dorastania jako odrębny, w miarę autonomiczny etap rozwoju, a drudzy zaś jako czas przygotowania do dorosłości<sup>61</sup>.

<sup>58</sup> Modrzewski (2004, s. 38–39) pisze, iż „określony typ socjalizacji, dominujący w danej fazie cyklu życiowego jednostki, uruchamia określony, odpowiadający mu typ jej społecznego uczestnictwa, pobudzając ją do: ujawnienia gotowości kształtowania określonych kompetencji (lub powstrzymywania się od określonych zachowań), kształtowania ich, zachowania w niezmięnionej postaci odpowiadającej oczekiwaniom układu jej społecznej aktywności, względnie pozbywania się czy minimalizowania ich znaczenia w procesie społecznego uczestnictwa”. Wyróżnione przez Modrzewskiego (2007) typy społecznego uczestnictwa łączą się z właściwym dla każdej fazy typem socjalizacji. Mogą one służyć opisowi oraz wyjaśnieniu formowania się i dynamiki biografii społecznych jednostek jako kulturowo uformowanych postaci ich społecznego uczestnictwa (Modrzewski 2004, s. 77).

<sup>59</sup> W tej perspektywie przyjmuje się, że to, czy i w jaki sposób młodzi ludzie uczestniczą w życiu społecznym, ma istotny wpływ na jakość ich funkcjonowania w kolejnych fazach życia i na ukształtowanie określonej tożsamości (Mianowska 2008; Rękosiewicz 2014).

<sup>60</sup> Typ integracyjny stosowany jest przez osoby, które cechuje wysoki poziom orientacji zarówno tranzytywnej, jak i moratoryjnej. Typ asymilacyjny dotyczy osób, które cechuje silna orientacja tranzytywna i słaba orientacja moratoryjna. Typ marginalizacyjny obierają osoby, które cechuje niski poziom orientacji tranzytywnej i moratoryjnej. Typ segregacyjny dotyczy osób, które charakteryzują się niskim poziomem orientacji tranzytywnej, ale za to wysokim moratoryjnej (Mianowska 2008; por. Kłobukowska i in. 2016).

<sup>61</sup> Orientacja moratoryjna dotyczy zachowań, które ukierunkowane są na „tu i teraz”, tranzytywna zaś odnosi się do podejmowania zadań rozwojowych nastawionych na przyszłość, których efekt jest

Badacze w tym nurcie nie określają żadnego typu partycypacji społecznej jako optymalnego<sup>62</sup> (Rękosiewicz 2014). Podkreślają rolę podmiotowych decyzji (właśnych wyborów w obieraniu strategii wyznaczonych w wymiarze tranzytacja – moratorium), dysponowania określonymi kompetencjami, a w centrum dociekań stawiają istnienie alternatywnych (i jednocześnie unikatowych) dróg rozwoju. O bierności społecznej i pozostawaniu na marginesie społecznym może bowiem decydować brak zarówno chęci angażowania się w realizację zadań rozwojowych, jak i umiejętności (niewystarczające zasoby jednostkowe oraz społeczne ulokowane w rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej) (Mianowska 2008).

Wiele doniesień empirycznych wskazuje również na interindywidualne zróżnicowanie ścieżek prowadzących ku dorosłości (Brzezińska i in. 2012, s. 24). Samodzielne kształtowanie ścieżki swego życia i „indywidualistyczna” biografia wyraża się w zaangażowaniu w obszary działań niekoniecznie zgodnie ze społecznie uznanymi wzorami przebiegu życia<sup>63</sup> (tamże, s. 41). Dominującą rolę zaczynają odgrywać osobiste preferencje i indywidualny styl życia, przebieg procesu wkraczania w dorosłość w coraz mniejszym stopniu wyznaczany jest przez społecznie zdefiniowane oczekiwania (tamże, s. 29). W świetle koncepcji partycypacji społecznej w zależności od indywidualnych zasobów i społecznego środowiska procesy eksploracji oraz podejmowania zobowiązań przyjmują zindywidualizowane formy (co przejawia się w zróżnicowanych wzorach konsumpcji, formach aktywności kulturalnej, wzorach wypełniania czasu wolnego czy wzorach orientacji polityczno-społecznej) (tamże, s. 40).

Model społecznej partycypacji zastosowany przez Mianowską (2008) jako rama teoretyczna w analizach empirycznych dość dobrze odzwierciedla

---

odroczone i będzie widoczny dopiero w przyszłości (Rękosiewicz 2013, 2014; Brzezińska, Piotrowski 2009, 2010). Przekłada się to na rodzaj (typ) oraz jakość społecznej partycypacji dominującej w funkcjonowaniu jednostki.

Przejawem pierwszej orientacji jest swobodne eksperymentowanie, rozpoznawanie swoich potrzeb, wypróbowywanie różnych możliwości i zdobywanie różnych doświadczeń, wyrazem drugiej jest zaś podejmowanie społecznie nadanych zobowiązań i zdobywanie umiejętności potrzebnych do wypełniania ról okresu dorosłości (Mianowska 2008; Rękosiewicz 2013, 2014). Przy czym aktywność eksploracyjna może odnosić się do własnej osoby (eksploracja w głąb) lub do własnego otoczenia (eksploracja wszere). Istnieje też dezadaptacyjna postać eksploracji (ruminacyjna), która jest związana z częstym powracaniem do tych samych, nieprzynoszących spodziewanych efektów zachowań (Hauziński 2018).

<sup>62</sup> Uznaje się, iż w fazie późnej adolescencji czy wylaniającej się dorosłości wysoki poziom orientacji moratoryjnej z niskim natężeniem na skali orientacji tranzytywnej stanowi czynnik ryzyka (Mianowska 2008; Rękosiewicz 2013, 2014). Działania orientacyjno-poszukiwawcze (eksploracja) i następujące po nich podejmowanie decyzji oraz branie za nie odpowiedzialności (podejmowanie zobowiązań) są podstawą kształtowania się tożsamości gwarantującej poczucie ciągłości i stabilności rozwoju (Hauziński 2018).

<sup>63</sup> Mamy tu do czynienia zarówno z odraczaniem podejmowania zadań rozwojowych czy ról społecznych, wywołanym przemianami społeczno-kulturowymi, jak i z opóźnieniem, wywołanym restrykcjami ze strony środowiska (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz 2011).

nastawienia młodzieży gimnazjalnej do instytucji socjalizacji i nadanych społecznie zadań rozwojowych (wyjaśnia postawę zaangażowania oraz kooperacji z instytucjami, a także pozostawania w „opozycji” czy pojawienie się niekonwencjonalnego uczestnictwa). Takie ujęcie koresponduje z definicją zaangażowania społecznego, eksponując powiązanie celów działającego podmiotu z celami grupy, do której przynależy. Dorota Kanafa-Chmielewska (2016, s. 311), podejmując się operacjonalizacji zjawiska, opisuje zaangażowanie jako zachowanie ukierunkowane na cel, które podlega kontroli wolicjonalnej, nie wynika z sankcji (kulturowych, formalnoprawnych, instytucjonalnych) i ma uświadomioną lub nieuświadomioną wartość instrumentalną dla działającego podmiotu<sup>64</sup>. Badaczka ponadto eksponuje, że zaangażowanie społeczne można uporządkować na kontinuum, gdyż może mieć różne natężenie. W centrum analiz stawia takie kwestie jak lojalność, zaufanie, rozwój moralny, poczucie skuteczności i kontroli nad wykonywanymi zadaniami, możliwość decydowania o swoim losie czy poziom alienacji. Stanowią one kluczowe psychologiczne (podmiotowe) wyznaczniki zaangażowania społecznego, odpowiedzialne za aktywność w tej sferze (tamże, s. 312–313; por. Lewicka 1993).

Uczestnictwo społeczne jako element procesu normalizacji i integracji społecznej

Uczestnictwo społeczne w tym ujęciu stanowi kryterium oszacowania jakości życia osób najsłabszych, które przejawiają pewne cechy niezgodne z przyjętymi standardowymi wzorami (Modrzewski 2007, s. 58), odbierane są przez otoczenie jako odmienne (Perzanowski 2009, s. 47). To pojęcie pojawia się w kontekście zjawiska marginalizacji społecznej, które przyjmuje postać defaworyzacji i wykluczenia, a także deprywacji czy stygmatyzacji różnych grup społecznych, np. osób z niepełnosprawnościami<sup>65</sup> (Wojciechowski, Świgost 2015, s. 28). Uczestnictwo społeczne odnosi się do realizacji postulatu społecznej integracji i normalizacji życia, standardów udziału tej grupy osób w głównym nurcie aktywności społecznej, kulturalnej czy ekonomicznej, a także obrony praw człowieka i postulatu równości szans<sup>66</sup> (tamże, s. 29; Krause 2010, s. 181; por. Gulczyńska 2017).

---

<sup>64</sup> Autorka uściśla przedstawioną definicję, zaznaczając, iż celowość obejmuje również działania twórcze, ukierunkowane na cel, jakim jest poszukiwanie nowości i zaskoczenia. Działanie podlega kontroli wolicjonalnej. Ma dla podmiotu wartość instrumentalną (jednostka zamierza przez nie coś osiągnąć, jest ono środkiem do zdobycia jakiegoś innego dobra), która może być uświadomiana bądź nie. Działanie jest dobrowolne (nie jest wymuszone sankcjami) (Kanafa-Chmielewska 2016, s. 311). Badaczka zaznacza, że zachowanie musi być widoczne dla obserwatora. Aktywność emocjonalna i poznawcza podmiotu, nawet gdy odnosi się ona do spraw społecznych, nie jest przejawem zaangażowania społecznego (tamże, s. 312).

<sup>65</sup> Wykluczenie społeczne definiuje się w kontekście pozbawienia jednostki lub grupy uczestnictwa w życiu społecznym (Szarfenberg 2010).

<sup>66</sup> Tym samym zagadnienie uczestnictwa objawia się w kontekście problemów i wyzwań społecznych i nawiązuje do wymiaru społeczno-politycznego. Dotyczy kwestii ochrony osób o mniejszych kapitałach

Paradygmat normalizacyjny łączony jest z paradygmatem emancypacyjnym. Badacze koncentrują uwagę na możliwościach działania człowieka i warunkach jego pełnego udziału, na występujących w jego otoczeniu czynnikach utrudniających bądź ułatwiających owe uczestnictwo (barierach środowiskowych) (Wojciechowski, Świgost 2015, s. 29). Skupiają się także na indywidualnych predyspozycjach, motywacjach i dążeniach do aktywnego uczestnictwa w życiu zbiorowym osób marginalizowanych oraz posiadanych zasobach pozwalających na wychodzenie z trudności i pokonywanie barier (tamże, s. 26). Nacisk kładzie się na partycypację tych osób w zwyczajowych podgrupach lub w systemach częściowych społeczeństwa, w grupach, do których przynależą i w których żyją (Speck 2005, s. 401–402).

Empirycznie zorientowane prace, najczęściej o charakterze społeczno-ekonomicznym, koncentrują się na kwestii niepowodzeń, nieefektywności integracji społecznej, opisują, w jaki sposób i z jakich pobudek ludzie dystansują się od konwencjonalnej partycypacji, manifestują wykluczenie, dlaczego osoby marginalizowane powstrzymują się od aktywności, pod jakimi warunkami oraz w jakim zakresie rezygnują z przynależności i obecności społecznej. Kwestie te jednak rozpatrywane są na ogół z jednostkowego punktu widzenia.

#### Uczestnictwo społeczne jako manifestowanie indywidualnych stylów życia

Badacze w tym podejściu skupiają się na typologii strategii uczestnictwa przez wyłonienie specyfiki aktywności oraz na uwarunkowaniach owych wyodrębnionych w wyniku analizy typów orientacji (zaangażowania). Uczestnictwo stanowi wyraz określonych stylów życia rozwijanych przez jednostki za pośrednictwem podejmowanych przez nie praktyk.

Strategie partycypacyjne wyodrębnione wraz z budującymi je praktykami pozwalają wyjaśnić wielość kultywowanych wzorów i praktyk, różnych wizji społeczeństwa, stosowanie innych strategii działania czy zróżnicowanie stylów zażyłości z osobami należącymi do najbliższego otoczenia społecznego (Cebula 2019, s. 129, 132–133). Strategie czy style kumulują określone czynności i przestrzenie aktywności (np. styl wspólnotowy jest tu traktowany jako odmienny niż „orientacja na rozrywkę”, styl „ucieczkowy”; zob. tamże).

Tworzone typologie najczęściej obejmują pełne spektrum uczestnictwa. Najpełniej zatem widać, iż uczestnictwo nie ogranicza się do odświętnych, okazjonalnych aktów mobilizacji (Karwat 2017, s. 54). Włączani w zakres tego terminu są także ci, którzy nie podejmują aktywności lub robią to sporadycznie, tacy, którzy się powstrzymują, ci, którzy podejmują ją, afirmując dany porządek społeczny lub w opozycji – kontestując (w sposób destrukcyjny, antysystemowy), członkowie

---

oraz standardów wdrażanej w praktyce normalności środowiska społecznego (Wojciechowski, Świgost 2015, s. 33). Zjawisko wykluczenia społecznego stanowi w tym wypadku impuls do ponownego przemyślenia zasad i reguł porządku społecznego, funkcjonowania instytucji oraz redefinicji uczestnictwa osób najsłabszych, normalizacji w obszarze wzajemnych relacji oraz integracji (połączenia).



nastawieni afirmatywnie lub lojalistycznie, „apolityczni”, pełnoprawni i „konstruktywnie” aktywni (tamże, s. 56). Różnicuje ich jedynie rodzaj oraz zakres uczestnictwa społecznego<sup>67</sup> (tamże, s. 56–57).

Uczestnictwo społeczne jako krytyczna refleksja, poczucie skuteczności w dokonywaniu zmian oraz faktyczne działanie krytyczne w sferze wspólnotowej

Takie ujęcie nawiązuje do emancypacyjnej koncepcji rozwoju świadomości krytycznej Paolo Friere’a<sup>68</sup> (1973/1990), której bardziej współczesne conceptualizacje znajdujemy w wielu pracach empirycznych odwołujących się do idei „oddolnej” transformacji społecznej (np. Diemer, McWhirter, Ozer, Rapa 2015; Godfrey, Grayman 2014). Teoria ta w ostatnich czasach uzyskała wsparcie empiryczne i świadomość krytyczna jest operacjonalizowana jako składająca się z trzech komponentów<sup>69</sup>: zdolności do krytycznego odczytywania warunków społecznych (krytyczna refleksja), postrzeganej zdolności do działania i dokonywania zmian (poczucie sprawstwa i skuteczności<sup>70</sup>) oraz faktycznego udziału w wysiłkach na rzecz zmiany

<sup>67</sup> Odmowa uczestnictwa (np. bojkot), a także sprzeciw, protest, bunt, kontestacja, postawa obojętności wobec problemów społecznych czy separacja, a także manifestowanie roszczeń, rezygnacja z przynależności i obecności nie zmienia faktu bycia uczestnikiem. Nie trzeba bowiem pozostawać elementem danej całości społecznej, funkcjonując na zasadzie przynależności i spełniania określonej funkcji (Karwat 2017, s. 56). Uczestnikami są zatem również outsiderzy (członkowie metaforycznie tak określane ze względu na marginalizację, dyskryminację lub „odbieganie od normy”), gdyż projekty, decyzje i konflikty innych wpływają na ich własną sytuację, interesy oraz opinie (tamże, s. 57). Z drugiej strony należy wziąć pod uwagę subiektywne wyobrażenia, które nie muszą odpowiadać rzeczywistości stanowi rzeczy, np. poczucie nie-uczestnictwa czy wyobcowania jest subiektywne i nie musi się opierać na obiektywnych kryteriach przynależności do danej wspólnoty (tamże).

<sup>68</sup> Koncepcja ta stanowi trwałą inspirację dla wielu modeli i programów badawczych wyjaśniających zaangażowanie młodzieży. Nie wolno jednak zapominać, że analizy i idee pedagogiczne Freire’a wyrosły z kontekstu specyficznie latynoamerykańskiego lat 60., gdzie normą był ucisk oraz jawna i skrajna deprivacja społeczna. Koncepcja ta ma do dziś zastosowanie, gdyż intencją Freire’a było nakreślenie procesu, a nie programu zmiany społecznej. Narzędziem osiągnięcia wyzwolenia jest pedagogika, której celem jest „człowiek dialogiczny”; wolność ma być odkrywana poprzez proces dialogu (działanie dialogowe). Zatem oferuje sposób rozwijania krytycznej świadomości, kładąc nacisk na mówienie wprost na podstawie własnego doświadczenia i odczytywanie rzeczywistości „od dołu” (Payne 2003).

<sup>69</sup> Do tych trzech kluczowych aspektów rozwoju świadomości krytycznej można dołączyć jeszcze tożsamość zbiorową (collective identity) (Watts, Hipolito-Delgado 2015). Poczucie więzi z osobami (personal connectedness) i identyfikacja z większą grupą osób marginalizowanych jest istotnym elementem motywacji do zaangażowania się w transformacyjne działania społeczne. Rozwijanie krytycznej świadomości wiąże się z poczuciem zbiorowej tożsamości, bowiem dialog w małych grupach promuje „wspólne poczucie wartości i zaangażowania wśród uczestników” (Diemer, Rapa, Voight, McWhirter 2016, s. 217). Ponadto wspólna tożsamość stanowi pewien rodzaj kapitału społecznego, poprzez który może zwiększyć się zdolność do walki o zmianę społeczną (Fullam 2017).

<sup>70</sup> W badaniach ten drugi komponent jest różnie definiowany, za pomocą takich terminów jak identyfikacja (connectedness), wzmocnienie pozycji (empowerment), sprawczość, skuteczność i zdolność (por. Forenza, Rogers, Lardier 2017; Godfrey, Grayman 2014; Kwon 2008; Pérez-Gualdrón, Helms 2017) lub motywacja krytyczna rozumiana jako „postrzegana zdolność lub motywacja do wywołania zmiany społecznej” (Diemer i in. 2015, s. 815).



tych warunków (działanie krytyczne, transformacyjne) (tamże; por. Watts, Diemer, Voight 2011; Diemer, Blustein 2006; Christens, Kirshner 2011).

Świadomość krytyczna (i jej składniki) jest uznawana nie tylko za ważny aspekt rozwoju młodzieży zmarginalizowanej (Diemer, Blustein 2006; Diemer, Li 2011; Ginwright, James 2002; Watts, Diemer, Voight 2011), ale coraz częściej ma zastosowanie jako narzędzie analityczne w badaniach rozwoju obywatelskiego (np. Westheimer, Kahne 2004; Watts, Flanagan 2007; Christens, Peterson 2012) i pozytywnego rozwoju młodzieży (Zimmerman 1995; Ginwright, James 2002; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, Hawkins 2004; Lerner, Overton 2008; Lerner, Lerner, Lewin-Bizan, Bowers, Boyd, Mueller, Napolitano 2011). Przy czym odnajdujemy coraz liczniejsze opracowania, w których badacze opowiadają się za tym, aby środowisko klasy szkolnej uznać za najbliższe otoczenie, w którym młodzież poznaje zasady demokracji i ćwiczy umiejętności obywatelskie, zanim zostaną one zastosowane w szerszej społeczności szkolnej, lokalnej i politycznej<sup>71</sup> (Flanagan, Cumsille, Gill, Gally 2007; Diemer, Li 2011). Klasy szkolne, w których osadzona jest młodzież, służą jako „wspólnoty praktyk” dla rozwoju obywatelskiego młodzieży (Torney-Purta, Barber, Wilkenfeld 2007; Flanagan i in. 2007). Poprzez własne członkostwo w społecznościach i instytucjach młodzież uczy się, co to znaczy być obywatelem i dowiadyuje się o swojej roli w społeczeństwie (Godfrey, Grayman 2014), rozwija swoją krytyczną refleksję a także pielęgnuje poczucie bycia skutecznym członkiem (civic actors) tej społeczności<sup>72</sup> (Flanagan i in. 2007).

Istotą uczestnictwa młodzieży jest w tym wypadku celowe i skupione na transformacji działanie społeczne w środowisku. Jego ważną podstawą jest krytyczna analiza kultury i problemów społecznych w społeczności (Watts, Diemer, Voight

---

<sup>71</sup> Warto zaznaczyć, iż prace empiryczne dotyczące świadomości krytycznej badają w dużej mierze organizowanie się młodzieży na rzecz działań w środowisku pozaszkolnym i koncentrują uwagę na kwestii rozwijania świadomości opresyjnej i marginalizacyjnej natury systemu czy instytucji (m.in. Kirshner, Pozzoboni, Jones 2011; Ginwright, Cammarota 2007; Baldrige, Hill, Davis 2011). Coraz częściej jednak badania ukazują możliwości wspierania rozwoju młodzieży w środowisku klasy/szkoły jako potencjalnym miejscu do angażowania się, z naciskiem na identyfikowanie ważnych dla uczniów problemów (Warren, Mira, Nikundiwe 2008; Cammarota 2011). Są one bardziej skoncentrowane na problemach mikro, nieco mniej na krytycznej analizie systemowej lub aspektach instytucjonalnych tych problemów. Proces refleksji (dialog) i działania na rzecz zmiany społecznej mogą dotyczyć jakości życia w szkole, bieżących wydarzeń w najbliższym otoczeniu, niesprawiedliwości i nierówności w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi oraz kontrowersyjnych kwestii i problemów danej społeczności (Godfrey, Grayman 2014). Dyskusje i działania dotyczyć mają „rzeczywistych problemów w ich społecznościach” (Shiller 2013, s. 88).

<sup>72</sup> Badacze o różnych teoretycznych orientacjach szukają czynników mobilizacji (źródeł skłonności do działania społecznego), upodmiotowienia i aktywizmu społecznego (Watts, Flanagan 2007; Westheimer, Kahne 2004; Diemer i in 2016; Murray, Milner 2015; Christens, Kirshner 2011; Ginwright, James 2002). Świadomość problemów społecznych jest traktowana jako ważne źródło motywacji, impuls do angażowania się, ale nie decyduje o udziale w życiu społecznym (Katz, Assor, Kanat-Maymon, Bereby-Meyer 2006). Badacze zwracają uwagę na niestabilność, kontekstowość i krótkoterminowość „zainteresowania społecznego” (Hidi, Renninger 2006).

2011). Ważne jest również stosowanie w trakcie interwencji pedagogicznych pewnych zasad, jak kolektywność, egalitaryzm i podział władzy, upodmiotowienie i sprawiedliwość społeczna (Akom, Cammarota, Ginwright 2008; Ginwright, James 2002; Jennings, Parra-Medina, Messias, McLoughlin 2006). Przy czym, co warto podkreślić, uwaga zostaje przeniesiona z deficytów i ukierunkowana na zasoby młodzieży<sup>73</sup> (m.in. Cammarota, Romero 2011; Iwasaki 2016). Najbardziej przy tym optymalna jest sytuacja, gdy atuty młodzieży zostaną uwypuklone i dopasowane do zasobów dostępnych w ich ekologicznym kontekście (Lerner i in. 2011).

Uczestnictwo społeczne jako partycypacja publiczna i praktykowanie demokracji: wspólnie podejmowane działania na rzecz całej społeczności i wspólnie realizowane cele

Wymienione wyżej koncepcje mogą stanowić bogate źródło inspiracji do prowadzenia badań. Aby nie utracić możliwości poszerzenia rozumienia procesów uspołecznienia, które oferują różne z wymienionych tu ujęć teoretycznych, należałoby je skonfrontować, spróbować połączyć lub wskazać ich wspólne obszary oraz punkty, w których poszczególne wymiary analizy ewentualnie się łączą. W ten sposób wypracowana definicja operacyjna posłuży jako użyteczna ogólna rama interpretacyjna i narzędzie analityczne do badania perspektywy młodzieży.

Fundamentem moich badań jest perspektywa zwracająca szczególną uwagę na emancypacyjne, ale też wspólnototwórcze właściwości zaangażowania społecznego. Uczestnictwo społeczne w ramach konceptualnych teorii empowermentu oraz świadomości krytycznej daje taką właśnie możliwość dwutorowej analizy, skoncentrowanej na aspektach podmiotowych i wspólnotowych. Obie perspektywy kładą nacisk na głos młodzieży, praktykę partycypacyjną i budowanie społeczności.

Uczestnictwo społeczne z tej perspektywy jest źródłem doświadczania siebie i poznawania własnego potencjału, a jednocześnie czynnikiem zmian społecznych, procesów transformacji oraz animowania środowiska życia jednostek i grup. Upodmiotowienie jest tu wskazywane jako kluczowy element motywacji

---

<sup>73</sup> Koncepcja świadomości krytycznej w wielu kwestiach łączy się z konstruktem empowermentu psychologicznego, który również promuje zaangażowanie w sprawy istotne z perspektywy sprawczego podmiotu (Diemer i in. 2015; Zimmerman 1995). Warto jednak uwypuklić różnice, gdyż empowerment psychologiczny skupia się głównie na sprawczości i działaniu, zaś w koncepcji świadomości krytycznej istotne jest zwrócenie uwagi na procesy i konteksty rozwijania krytycznego rozumienia problemów społecznych oraz skłonności do działania w odpowiedzi na te problemy (Diemer i in. 2015, s. 812). Poziom wiedzy na temat strukturalnych mechanizmów nierówności i ucisku jest warunkiem uzyskania poczucia skuteczności, „upoważnienia” do rozwiązywania problemów i zaaangażowania się w działania mające na celu zmianę niesprawiedliwych warunków. Refleksja krytyczna jest zatem warunkiem, aby zachowania adaptacyjne zostały zakwestionowane oraz zastąpione troską o społeczności marginalizowane i zaangażowaniem się w wysiłki na rzecz zmiany społecznej (Watts, Griffith, Abdul-Adil 1999).

do zaangażowania się w transformację społeczną<sup>74</sup> (Jennings i in. 2006). Pedagodzy emancypacyjni podkreślają też, iż „obywatelskie uczestniczenie”<sup>75</sup> ma spełniać kryteria aktywnego współtworzenia „przyjaznego”<sup>76</sup> środowiska funkcjonowania, realnego udziału w inicjowaniu zmiany w tym środowisku (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 139). Uczestnictwo społeczne jest tu ujmowane jako atrybut podmiotu i wyraża się w osobistym zaangażowaniu w życie społeczne zbiorowości, którego przejawem jest gotowość poświęcenia czasu i energii dla dobra wspólnego<sup>77</sup> (tamże, s. 141).

---

<sup>74</sup> Przy czym wyraźnie podmiotowość doświadczana jest na wielu poziomach. Wzmocnienie poczucia sprawstwa, poczucia kontroli nad swoim otoczeniem, wyrażania własnego punktu widzenia oraz dokonywanie wyborów w zakresie zaangażowania odnosi się do sfery podmiotowości osobistej (Pérez-Gualdrón, Helms 2017). Poczucie upodmiotowienia obejmuje odkrywanie zdolności mówienia we własnym imieniu i prawa do bycia wysłuchanym, większą dumę z siebie, wzrost znaczenia grupy i poczucia wpływu, że można coś zmienić i osiągnąć rezultaty (Arches, Fleming 2006, s. 86). Jest to inny rodzaj doświadczeń podmiotowych niż wtedy, jednostka czuje się częścią grupy działającej w większej sprawie i angażuje się w działania grupowe oraz wzmacnia podmiotowość innych. Zatem wizja członkostwa (uczestnictwa społecznego) wymaga uznania podmiotowości jednostki i jej prawa do kreowania osobistego świata. Wymaga również szczególnego typu interakcji społecznych: dyskusowania o sprawach zbiorowości, negocjowania nowych rozwiązań, dzielenia się wiedzą i umiejętnego wspierania innych, włączania się do podejmowania decyzji, otrzymywania pomocy od innych, krytycyzmu, innowacyjności, odwagi i odpowiedzialności, a także prezentowania opinii, posługiwania się argumentacją, czy współdziałania w procesie osiągania postawionych, wynegocjowanych celów (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 140–141, 149–151). Wiąże się z przeświadczeniem o własnej mocy sprawczej, o możliwościach własnego wpływu na kształt stanów rzeczy i uczestniczenia w zmienianiu rzeczywistości (tamże, s. 146). Uczestnictwo w działaniach społecznych owocuje zmianami na poziomie osobistym, grupowym i wspólnotowym (por. Arches, Fleming 2006, s. 85). Zmiana w społeczności, w której żyją młodzi ludzie, jest najważniejszą zmianą z punktu widzenia działań społecznych. Z perspektywy podmiotu istotne mogą być zachodzące/dostrzegane zmiany psychologiczne, np. emocjonalne, czy poznawcze. Zaangażowanie w sprawy społeczności okazuje się źródłem doświadczania rozwoju osobistego, silniejszego poczucia osobistego upodmiotowienia i sprawczości (Iwasaki 2016). Jest to ważne spostrzeżenie, które nie pomniejsza wagi zmiany społecznej i rozwoju społeczności jako celów i obszarów zaangażowania uczniów.

<sup>75</sup> Takie ujęcie zaangażowania społecznego (w kategoriach zaangażowania obywatelskiego w istotne dla zbiorowości sprawy) wpisuje się w koncepcję proobywatelskiej edukacji, dla której właśnie klasa szkolna jest „podstawowym miejscem uczenia się obywatelskiego uczestniczenia” (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 139; por. 1994, 2006).

<sup>76</sup> Spotykamy również miary skuteczności zmiany społecznej odwołujące się do „znośnego” charakteru współuczestnictwa we wspólnocie. Partycypacja będąca osią projektu demokracji pozwala czynić ład „znośnym indywidualnie i społecznie” (Mendel, Szkudlarek 2012, s. 208–209). Najczęściej przyjmuje się, że celem transformacji w społeczności jest „poprawa równości i jakości życia” (Jennings, Parra-Medina, Messias, McLoughlin 2006, s. 32).

<sup>77</sup> Uczestnictwo definiowane jest jako „podmiotowa kondycja emocjonalno-mentalna” i wyraża się w „gotowości do podejmowania działań (aktywności) w wybranej sferze oraz konsekwentnego przejawiania tej aktywności” (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 144). Zaangażowanie w tym ujęciu przybiera postać dobrowolnego działania ukierunkowanego na interes zbiorowy, którym może być zachowanie statusu quo albo zmiana. „Wola współpracy” łączy się tutaj z „poszanowaniem zasad postępowania w celu realizacji dobra wspólnego” (tamże, s. 141). Przejawem udziału w sprawach zbiorowości może być udział w kształtowaniu i upowszechnianiu opinii na temat tych spraw, zgłębianiu ich

Sz szczególnie cenne dla tej pracy są definicje, w których uczestnictwo społeczne traktowane jest jako narzędzie mobilizacji, rozwoju „od dołu”, ruch społeczny czy proces opracowywania reguł życia społecznego na nowo (Marynowicz-Hetka 2006, s. 284–285). Kojarzone jest z procesem animowania aktywności obywatelskiej, której rezultatem jest względna samowystarczalność, samopomoc i samodzielność społeczności (Watts, Flanagan 2007). Podejście to opiera się na przekonaniu, że społeczność stanowi najlepsze i najwłaściwsze miejsce do rozwiązywania problemów społecznych oraz polepszania własnego środowiska (Klekotko 2012, s. 43).

W tych definicjach, uznających uczestnictwo społeczne za ważny czynnik procesów tworzenia wspólnoty i jej transformacji, znajdujemy wyraźne odwoływanie się do koncepcji pracy społecznej Heleny Radlińskiej (1961, s. 355). Poszukiwanie sił ludzkich i kolektywne działanie na rzecz wspólnego dobra jest istotą działania społecznego zorientowanego na tworzenie społeczności pojmowanej jako wspólnota dzieląca te same wartości (Marynowicz-Hetka 2012, s. 113). W tym ujęciu wymiar społeczny odnosi się do celu aktywności i sposobu działania: „dla społeczności” i „poprzez społeczność” (siłami społecznymi) (Radlińska 1961, s. 377; por. Theiss 2006; Przeclawska 1999).

Również współczesne definicje partycypacji obywatelskiej nawiązują do idei kształtowania wspólnoty przez aktywny udział członków w podejmowaniu decyzji (Klekotko 2012, s. 19). Tak definiowane uczestnictwo i członkostwo wyraża idee emancypacji, koncentrację na ludziach jako podmiotach rozwoju (tamże, s. 46). Zwraca też uwagę na potrzebę uruchomienia oddolnych mechanizmów rozwoju społeczności. Działanie społeczne (w swojej klasycznej postaci akcji społecznej) jest bowiem praktyką grupową<sup>78</sup>, której istotą jest to, że członkowie społeczności tworzą grupę i współpracują, aby pomóc społeczności (Arches, Fleming 2006, s. 90). Przy czym ta praktyka grupowa oparta jest na wartościach, z naciskiem na kwestie sprawiedliwości społecznej, praw i upodmiotowienia oraz oddolnego organizowania się na rzecz zmian społecznych (tamże, s. 84). Młodzież staje się tu społecznym badaczem (podejmuje partycypacyjne badania/ewaluacje) i stroną

---

i dyskusowaniu o nich, a także ich zmienianiu (jeśli jest taka potrzeba) lub podtrzymywaniu istniejących stanów rzeczy (tamże, s. 141). Ta definicja podkreśla, że aktywności społecznej towarzyszą procesy poznawcze oraz emocje. Podobnie zaangażowanie polityczne jest pojęciem szerszym od aktywności lub uczestnictwa w polityce, gdyż zawiera element zachowań, poznania i emocji (Skarżyńska 2008).

<sup>78</sup> Zwraca się uwagę na kontekst grupowy działań młodzieżowych – zbiorowe organizowanie się i działanie wokół kwestionowania społecznego status quo wymaga budowania relacji. Uznaje się, że zmiany społeczne można najskuteczniej przeprowadzić w kontekście grupy i że jednostki są silniejsze, gdy działają zbiorowo (Arches, Fleming 2006). Oddolne organizowanie się może być zorientowane na różne cele, jak przeciwdziałanie represyjności systemu, zapewnienie warunków sprawiedliwości społecznej członkom zmarginalizowanych społeczności, wspieranie rozwoju pozytywnej tożsamości etnicznej/rasowej czy wzmacnianie decyzyjności (Akom i in. 2008; Jennings i in. 2006; Watts, Hipolito-Delgado 2015; Watts, Flanagan 2007; Ginwright, Cammarota, Noguera 2005). Przy czym organizowanie oddolne jako forma zaangażowania obywatelskiego młodzieży wyraźnie różni się od form takich, jak uczestnictwo obywatelskie czy dialog międzygrupowy (Checkoway, Aldana 2013).

rozwiązującą problemy, ale też twórcą społeczności (Akiva, Carey, Cross, Delale-O'Connor, Brown 2017).

Opowiadał się szczególnie za przyjęciem zaproponowanej koncepcji rozwoju społecznego społeczności, znanej pod nazwą „nowej lokalności” czy „nowej wspólnotowości”<sup>79</sup>. Koncepcje społeczności nowego typu są „współczesną wariacją hipotezy *community saved*” (społeczności ocalonej) (Klekotko 2018, s. 212). Odbudowa społeczności odbywa się poprzez wzmacnianie podmiotowości i partycypacji obywatelskiej oraz budowanie identyfikacji z miejscem.

Koncepcja nowej wspólnotowości pozwala przełamać perspektywę analizy wspólnot w oparciu o kategorię więzi społecznych, trwałości i jednorodności<sup>80</sup>. Przez „nową wspólnotowość” należy rozumieć pewien zespół określonych idei organizacji życia społecznego (tamże, s. 213). Uaktywnienie członków społeczności jest podstawą jej pełnego i trwałego rozwoju. Społeczności te mają charakter inkluzywny, zorganizowany, obywatelski.

Nowa wspólnotowość mobilizuje do działania, tworzenia projektów lepszej przyszłości, służy też rozwiązywaniu problemów społecznych (Klekotko 2018, s. 213; por. Gorlach, Klekotko 2011). Nieodzownym elementem tego procesu jest lokalna inicjatywa i przywództwo, społeczne zaufanie i zaangażowanie członków. W wyniku tego procesu dochodzi do połączenia wysiłków, a jednostki postrzegają siebie jako aktorów zdolnych tworzyć swoje społeczne środowisko (Klekotko 2012, s. 40). Zaangażowanie (uzewnętrznione w interakcjach i działaniach uczestników) sprawia, że wspólnoty się materializują, nabierają realnych kształtów, rodzi się „my” (Klekotko 2018, s. 221).

Wykorzystując ramy pojęciowe koncepcji krytycznej świadomości (Diemer i in. 2015) warto na koniec odnieść się do kwestii roli dorosłych (nauczycieli)

---

<sup>79</sup> W odniesieniu do społeczności lokalnych w literaturze przedmiotu można odnaleźć trzy scenariusze rozwoju lokalnych wspólnot: (1) scenariusz zaniku lokalności (kosmopolityzm), (2) scenariusz fundamentalistycznego zaścianka, (3) scenariusz społeczności lokalnej opartej na aktywnej partycypacji członków (Klekotko 2012, s. 31). Ten trzeci typ odróżnia od pozostałych: inkluzywność, otwartość na zmiany i zewnętrzne wartości kulturowe, zdolność do przyjmowania innowacji, społeczna różnorodność, wolność jednostki, a także nowa wspólnotowość (rozumiana jako współpraca w sferze zaspokajania doraźnych i długofalowych potrzeb zbiorowych) (tamże, s. 33). Te pierwszego typu wspólnoty cechuje nasilające się zróżnicowanie społeczne, rosnący i intensywny przepływ kulturowych wartości, norm i idei, ruchliwość społeczna jednostek, pośrednie kontakty społeczne, a atomizacja i indywidualizm wypiera wartości wspólnotowe, lokalną tożsamość i przywiązanie do tradycji (tamże, s. 31–32). Natomiast we wspólnotach o charakterze fundamentalistycznego zaścianka następuje „odrodzenie tradycyjnej społeczności lokalnej, akcentującej tradycyjnie rozumiane wartości wspólnotowe, społeczną spójność i jednorodność, samowystarczalność i ekskluzywny charakter organizacji społecznej” (tamże, s. 32). Nowa tożsamość wspólnotowa jest konstruowana wokół tradycji i wiąże się z zamknięciem na świat zewnętrzny i obce wartości kulturowe. Skazuje to społeczność na marginalizację, opozycję względem świata zewnętrznego (tamże).

<sup>80</sup> Wyznacznikiem społeczności nie są więzi koleżeńskie, nawet gdy na gruncie doświadczeń współdziałania dojdzie do ich wykształcenia (Klekotko 2012, s. 33–34). Zaś kontrolą społeczności obejmowane są aktywności obywatelskie (tamże).



w rozwijaniu uczestnictwa społecznego młodzieży i ich udziału w procesie inicjowania zmian opartych na społeczności w kontekście klasy szkolnej. Próbując owych dorosłych (nauczycieli/wychowawców) i ich praktyki pedagogiczne usytuować w tej przestrzeni tych omawianych tu procesów i działań<sup>81</sup>, warto wskazać na kilka potencjalnych możliwości.

Znajdujemy szereg pozytywnych przykładów realizacji projektów z udziałem dorosłych nastawionych na stworzenie w klasie szkolnej emocjonalnie angażującego środowiska, w którym uczniowie mogą samoorganizować się, a także rozwijać krytyczną refleksję i zaangażowanie w działania społeczne na rzecz zmiany transformacyjnej (np. Wójcik, Hełka, Wośko 2016; Wójcik, Mondry 2017). Wychowawcy korzystają z różnych sposobów zaangażowania młodzieży i na różnych czynnikach ekologicznych i relacyjnych budują wspierające środowiska.

W świetle literatury dorośli jako sojusznicy młodzieży mogą być „zasobami i współpracownikami”<sup>82</sup> (Wong, Zimmerman, Parker 2010, s. 105). Dorośli w programach edukacyjnych wspierających organizowanie się i aktywizm społeczny młodzieży pełnią zróżnicowane formalne role: tutora (Warren, Mira, Nikundiwe 2008), edukatora (Dover, 2013; Stovall, Delgado 2009), mentora (Shiller 2013), konsultanta badawczego (Iwasaki 2016; Kirshner, Pozzoboni, Jones 2011; Smith, Bratini, Appio 2012; Cammarota, Romero 2011; Foster-Fishman i in. 2010; Groves Price, Mencke 2013; Stovall, Delgado 2009), artyści (Ngo 2017). Pełniąc role edukacyjne i doradcze mogą wносить na wiele różnych sposobów różnorodne doświadczenia i wiedzę<sup>83</sup> (Wong, Zimmerman, Parker 2010).

<sup>81</sup> Celowo tworzony kontekst ekologiczny sprzyjający rozwojowi zaangażowaniu w działania społeczne znalazł swoją nazwę jako „youthopias” (Akom, Cammarota, Ginwright 2008). Przestrzenie „youthopias”, które „dotyczą pilnych problemów społecznych i wspólnotowych” i są „tworzone, konstruowane i projektowane przez samych młodych ludzi” zapewniają możliwość kontaktu też z dorosłymi, z ich doświadczeniami i pomysłami (tamże, s. 114).

<sup>82</sup> Dorośli mogą pełnić rolę instruktorów (ekspertów, strażników wiedzy) lub facylitatorów, którzy zgodnie z paradygmatem konstruktywistycznym współkonstruują wiedzę wspólnie z młodzieżą, ułatwiając tym samym budowanie krytycznej świadomości (Wong, Zimmerman, Parker 2010).

<sup>83</sup> Dorośli mogą tworzyć przestrzeń dla uczestnictwa społecznego uczniów na wiele sposobów, gdyż w literaturze znajdujemy pomysły włączenia nowych i istniejących narzędzi/strategii do praktyki pedagogicznej. Kompletny przegląd tych możliwości wykracza poza zakres tej pracy. Dorośli mogą inicjować rozmowy o doświadczeniach szkolnych, wspierać uczniów w osiągnięciu konkretnych celów i realizacji przedsięwzięć społecznych (np. wspierając organizowanie się, aktywizm, rzecznictwo), ale także mogą wspierać uczniów bardziej holistycznie, np. inspirować praktyki emancypacyjne, promować postawy partycypacyjne (obywatelskie) czy zestaw umiejętności możliwych do przeniesienia na teren innych środowisk. Warto zaznaczyć, że problem interakcji młodzież-nauczyciele jest ukazany jako wielowarstwowy i wieloaspektowy. Przez badaczy i praktyków najczęściej podejmowane są takie kwestie, jak: kompetencje kulturowe nauczycieli, unikanie/wrażliwość wychowawców w podejmowaniu trudnych kwestii społecznych (np. otwartych dyskusji dotyczących przemocy), metody wzmocnienia głosu młodzieży, czy modelowanie przez dorosłych zachowań aktywnych społecznie (Ginwright, James 2002; Wong, Zimmerman, Parker 2010; Tłuściak–Deliowska 2017; Milner, Laughter 2015).



Jeśli chodzi o typ relacji z dorosłymi, to choć powszechnie postulowane jest partnerstwo i tryb współpracy jako fundament, na którym warto budować praktykę (Wu, Kornbluh, Weiss 2016), to badania dowodzą, iż charakter relacji między młodzieżą a dorosłymi sprzymierzeńcami jest bardzo zróżnicowany, od równości w rozłożeniu władzy, do oddania jej w ręce młodzieży lub przejęcia jej w całości przez dorosłych (Wong, Zimmerman, Parker 2010; Forenza, Rogers, Lardier 2017). Zwłaszcza w fazie początkowej dorośli przejmują role przywódcze i instruktorskie, a w miarę postępów w realizacji projektów role wymykały się hierarchii instytucjonalnej i stawały się bardziej uzupełniające (Kirshner, Pozzoboni, Jones 2011; Rodríguez, Brown 2009).

Warto jednak skupić się na perspektywie uczniów, jak młodzież konceptualizuje rolę dorosłego. Nadal bowiem mało wiadomo na temat tego, jak młodzież postrzega otrzymywane wsparcie lub jakiego typu pomoc chciałaby otrzymać od dorosłych. Czy z perspektywy uczniów nauczyciel może podjąć rolę agenta transformacyjnej zmiany społecznej w społeczności klasy szkolnej? Czy młodzież chce jedynie doświadczać zachęty i wsparcia, czy dorośli mają odegrać aktywną rolę? A jeśli to drugie, to ma to być rola kierującego, nadzorującego czy jedynie rzecznika społeczności w relacjach z dyrekcją? I jakie rodzaje działań (programów/ inicjatyw) są z ich punktu widzenia korzystne i pomocne? Czy korzystne dla społeczności jest współdziałanie z reprezentacją uczniowską czy z całą klasą? Czy poza ustrukturyzowanymi interwencjami kierowanymi przez dorosłych (jak np. programy integracyjne) uczniowie widzą jako korzystne dla nich inne formy współdziałania tych dwóch grup? Brak jasnych odpowiedzi na te pytania wskazuje na potrzebę podjęcia empirycznych badań, które uwzględnią te problemy.

## 2. Założenia metodologiczne badań

Przedmiotem rozważań w niniejszej pracy jest zagadnienie właściwości oraz współczesnych form życia społecznego w społeczności klas szkolnych w szkołach publicznych. Interesują mnie społeczności, których członkami jest młodzież w okresie dojrzewania, starsze roczniki szkoły podstawowej i uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Klasa szkolna jest przykładem społeczności zorganizowanej instytucjonalnie, jest dla człowieka środowiskiem wtórnym, jednym z obszarów życia zbiorowego, do którego wchodząc, jednostki wykraczają poza pierwotne perspektywy życia rodzinnego. Wchodzenie w struktury społeczne o charakterze wtórnym i trwanie w relacjach wewnątrzgrupowych oraz międzygrupowych uznane jest za przełomowy moment między dzieciństwem a dorosłością.

Podejmowano już próby opisu właściwości środowiska życia uczniów. Jednak identyfikacja form życia społecznego, ich zróżnicowania oraz stopnia integracji społeczności stanowią zagadnienia nadal aktualne. Nie wiemy bowiem, czy dla współczesnych uczniów ten obszar życia zbiorowego jest miejscem socjalizacji, integracji społecznej, definiowania społecznej tożsamości, świadczeń, wsparcia czy społecznej aktywności. Jakie funkcje ta formalna społeczność pełni obecnie? Czy zaangażowanie w różnych sferach i formach życia społecznego społeczności jest wysokie/niskie, równie intensywne, a może w jednych obszarach zwiększa się, natomiast w innych zmniejsza znaczenie danej formy uczestnictwa?

W związku z powyższymi pytaniami celem eksploracji badawczych może być identyfikacja współczesnych form życia zbiorowego uczniów, wzorów zaangażowania i udziału w różnych sferach oraz formach życia społeczności. Główne pytanie inspirujące do podjęcia problematyki zawartej w niniejszym opracowaniu brzmi: Jakie z perspektywy uczniów można zidentyfikować wzory uczestnictwa w życiu społecznym społeczności klas szkolnych?

W dalszych krokach, po zidentyfikowaniu sposobów funkcjonowania członków społeczności, określeniu udziału w różnych sferach i formach życia społecznego, a także wzorów zaangażowania, możliwe będzie opisanie specyfiki społeczności

klas szkolnych, ich aktualnej kondycji. Kolejne pytanie badawcze postawione w pracy może zatem brzmieć: Jakie wzory społecznego uczestnictwa w życiu zbiorowym stanowią o specyfice społeczności klas szkolnych tworzonych we współczesnej polskiej szkole publicznej?

Warto również poszukać elementów uruchamiających procesy organizowania się zbiorowości i zwiększania upodmiotowienia oraz uczestnictwa społecznego jej członków. Zatem postawione trzecie pytanie badawcze brzmi: Jakie czynniki stymulują inicjatywy wspólnototwórcze oraz procesy przekształcania społeczności klasy szkolnej?

Te trzy kluczowe kwestie (wzory zaangażowania społecznego uczniów, cechy społeczności klasy szkolnej oraz czynniki aktywności społecznej i transformacji społeczności w kierunku lepszej jakości środowiska społecznego) kierują tymi badaniami. Zagadnienia te będą rozpatrywane z perspektywy uczniów. Praca ma za zadanie uchwycić sposób postrzegania przejawów wspólnotowości w społeczności klasy szkolnej oraz rozpoznać oczekiwania (pragnienia) uczniów związane z budowaniem środowisk wspierających ich potrzeby wspólnotowe.

W dalszej części zostaną przedstawione kluczowe kwestie decydujące o wyborze podejścia badawczego. Projektowanie działań badawczych wymaga bowiem opisu narzędzi oraz problemów natury metodologicznej związanych z prowadzeniem badań. Poszczególne nurty metodologiczne najczęściej traktowane są jako strategie metodologiczne łączące w sobie zarówno zabiegi koncepcyjne, jak i instrumentalne związane z prowadzeniem badań.

#### Narzędzia badawcze

Koncentracja na działaniach uczniów, które są rozpatrywane jako podmiotowe i indywidualne „odpowiedzi” wobec zjawisk społecznych w społeczności zespołu klasowego, przyjęcie języka opisu zjawisk w skali „mikro” i potraktowanie klasy szkolnej jako specyficzną całość (wspólnotę działających) wyznacza określone podejście metodologiczne, które w tym przypadku koncentruje się wokół opisu jakościowego. Działania badawcze skierowane na rekonstruowanie obrazu społeczności klas szkolnych trudno jednoznacznie zakwalifikować do jednego paradygmatu<sup>84</sup>. Inspiracją dla realizowanych tu badań jest paradygmat interpretatywny oraz perspektywa konstruktywistyczna.

Samo podejście i filozofia towarzysząca badaniom mają znamiona etnografii, mimo iż nie jest to klasyczna etnografia organizacji (Krzychała, Zamorska 2008,

---

<sup>84</sup> Przyjęcie paradygmatu jest efektem konstatacji nad metodologią badań, przedmiotem badań i sposobem badania rzeczywistości. Paradygmat zawiera założenia co do natury rzeczywistości społecznej. Stanowi pewien model dostarczający sposoby objaśniania rzeczywistości, fundamentalny układ odniesienia porządkujący obserwacje i spostrzeżenia, sposoby rozumienia (Babbie 2004). Jednocześnie otwiera nowe sposoby wyjaśniania, oferuje możliwość rozszerzenia własnych horyzontów, uwzględnienia nowych aspektów (Nózka 2009, s. 75).

s. 32–33; Konecki 2006). Za podejściem etnograficznym w tej pracy przemawia praca terenowa oraz zainteresowanie sprawami składającymi się na życie codzienne członków wybranej społeczności, które opisane są z ich własnego punktu widzenia (Konarzewski 2000, s. 81–82), „oczyma członków” (Nózka 2009, s. 82). Studiowanie kultury realizuje się nie tylko przez obserwacje, lecz także rozmowy z osobami tworzącymi tę społeczność, docieranie do tego, w jaki sposób one same siebie widzą (Konarzewski 2000, s. 81–82).

W badaniach jakościowych badacz skupiony jest na uchwyceniu całej sekwencji zachowań i ich kontekstu, ale koncentruje się przy tym na pojedynczym układzie lub grupie w małej skali (Kawecki 1996). Grupa zatem jest tutaj kategorią wyznaczania terenu badań i stanowi jednostkę, w ramach której z racji styczności mogą być identyfikowane codzienne interakcje. Badacz traktuje więc układ społeczny jako pewną całość oraz analizuje układ relacji między częściami tej całości, zasady funkcjonowania i dynamiki (Kostera 2003).

Metoda etnograficzna wpisująca się w paradygmat teorii krytycznej czy konstruktywistyczny jest przede wszystkim schematem badawczym, który umożliwia poznawanie zjawisk w ich naturalnym środowisku i określonym kontekście kulturowym (Kostera 2012, s. 73). W badaniach nad zbiorowościami przejawia się to poprzez przybliżanie się do spraw jej członków, sięganie po społeczne oraz oddolnie formułowane kryteria i sygnalizowane problemy („wewnątrz” danej społeczności). Istotne dla tego podejścia są kategorie codzienności i wiedzy potocznej. Etnografo- wie próbują wnikać w konstrukcje myślowe badanych, dotrzeć do tego, jaki nadają oni sens swemu codziennemu życiu, interpretować zjawiska za pomocą terminów, którymi posługują się badani (Denzin, Lincoln 2009, s. 23; Kubinowski 2010, s. 6). Przy czym poznanie dokonuje się z zewnątrz, więc autorefleksja nad metodami poznania w rekonstrukcji etnograficznej zawsze prowadzi do dekonstrukcji odmienności logiki myślenia badanych i badacza (Nózka 2009, s. 83).

Badania etnograficzne są niejednorodne, mają wiele swoich odmian, „z definicji nie dają się standaryzować” (Konarzewski 2000, s. 85). Każde badanie etnograficzne ma inny przebieg, jest „niepowtarzalną przygodą” (tamże; Gibbs 2011, s. 13). Istnieją różne warianty ich realizacji (Borowska-Beszta 2013, s. 137). Istotną cechą badań etnograficznych jest kierowanie się materiałem empirycznym, a nie założeniami i wyobrażeniami, oraz pozwolenie na to, by problem badawczy się wykrystalizował czy ewoluował (Kostera 2003, s. 59, 63). Ograniczenie prekonceptualizacji badań, ale też intuicja odgrywa tu niebagatelną rolę (Konecki 2019).

W etnografii interpretatywnej ważny jest też sposób dokumentowania, w którym notatki terenowe jako surowy materiał z badań są zapisem w miarę dokładnym, szczegółowym, fotograficznym, sam opis badanych zjawisk zaś nigdy nie jest zdystansowany, wierny (Urbaniak-Zajac, Kos 2013, s. 66). Etnografia prowadzi do opisanego i próby zrozumienia znaczeń nadawanych w danej społeczności (Kostera 2003, s. 101–118). Interpretacje oraz reinterpretacje ujawniają odczytane przez

badacza znaczenia widzianych i słyszanych zdarzeń (Konarzewski 2000, s. 29). Są one budowane z jednostkowych narracji (Bauman 2010, s. 102–103).

Ramy podejścia interpretatywnego i idea konstruktywizmu społecznego kierują w stronę wyjaśniania możliwych światów, a nie świata realnych kultur. Interpretacje pozwalają wydobyć polifoniczność sensów (Nózka 2009, s. 79), wielość opisów świata indywidualnie konstruowanych i rekonstruowanych dzięki społecznej wymianie, ujawniającą się w sposobach, w jaki ludzie postrzegają, waloryzują oraz nadają własne znaczenia, portretując rzeczywistość. Świat jest zatem opisywany wieloma głosami. Badanie pokazuje pluralizm kulturowy i wydobywa intersubiektywne zróżnicowanie sensów oraz interpretacji różnych podmiotów, a także ujawnia wielość rzeczywistości, którym przypisujemy „walor realności”<sup>85</sup> (Berger, Luckmann 1983, s. 241). Każda przestrzeń życia jest mozaiką możliwych odmian obrazu świata, poszczególne portrety bowiem cechuje rozmaity stopień „przyswojenia” miejsca (jako specyficzny i zupełnie różny sposób jego percepcji oraz akceptacji przez każdego z członków danej przestrzeni) (Jałowiecki 2011, s. 24–26).

Próba uchwycenia przeżywanego sensu świata codzienności badanych, przekazanych z ich własnej perspektywy i własnym codziennym językiem (Kvale 2004, s. 79), wymagała techniki, która daje dostęp do poglądów subiektywnych, podmiotowych. Technika wywiadu była jedną z głównych technik wykorzystanych przeze mnie w badaniach. Jest ona dobrze opisana w metodologicznej literaturze przedmiotu i nie wymaga skupiania uwagi na jej charakterystyce oraz regułach jej poprawności (Wysocka 2008, s. 556–557). Posłużono się wywiadem półstrukturyzowanym, jawnym, indywidualnym (Pilch, Bauman 2001, s. 327; Krzychała, Zamorska 2008, s. 86–95; Konarzewski 2000, s. 116–119). Prowadzący nadaje ogólny kierunek rozmowie (Babbie 2006, s. 327). Wręcz zalecane jest elastyczne odchylenie od ścisłego schematu, gdyż podstawę rozmowy stanowią ustalone wątki tematyczne. O kolejności pytań decyduje prowadzący wywiad, który może zadawać także dodatkowe pytania (pogłębiające) (Kos 2013, s. 91–98; Kubinowski 2010, s. 58). Zalecane jest rozpoczęcie rozmowy od nielicznych, otwartych pytań inicjujących, pozwalających rozmówcom na swobodne wypowiedzi. Forma dalszych pytań i ich porządek może ulegać zmianie zależnie od kontekstu rozmowy. Badacz w tej części wywiadu prosi o dodatkowe opisy oraz opowieści ilustrujące kwestie, jakie

---

<sup>85</sup> Subiektywne znaczenia przesądają o tym, co staje się dla człowieka społeczną rzeczywistością. Peter L. Berger i Thomas Luckmann (1983, s. 50) twierdzą: „Jest to świat, który powstaje w ich myślach i działaniach oraz dzięki tym myślom i działaniom trwa jako świat rzeczywisty”. To, co się widzi, zależy od tego, skąd i przy pomocy czego się patrzy (Nózka 2009, s. 84). Warto dodać, że powodem zwrócenia się ku przejawom życia społecznego w społecznościach klas szkolnych było poszukiwanie rozwiązań inkluzywnych, rewitalizujących, zwrócenie uwagi na czynniki zmiany i poprawy jakości życia (bezpieczeństwo, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu czy budowanie spójności społecznej). Dyskurs na temat „programów naprawczych”, eksponujący ważność tego czy innego wskaźnika, ujawnia zderzenie się wizji zarówno zewnętrznych „reformatorów”, jak i uczestników życia w społecznościach klas szkolnych. Sens tych procesów jest zależny od perspektywy aktorów społecznych.

pojawiły się w rozmowie lub jakie szczególnie go interesują. Badacz musi być przy tym bardzo dociekliwy i nastawiony na „wylapywanie” niezbyt jasnych fragmentów oraz dopytywanie o to, co jest niezrozumiałe (Nicińska 2000, s. 39–50).

Prowadzone wywiady w sposób naturalny ewoluowały w kierunku wywiadu pogłębionego, gdyż uczniowie dzielili się rozległą opowieścią o szkole, klasie, swoich doświadczeniach, wiedzy o rzeczywistości. Osoba badana miała odpowiedzieć na zadane pytanie o ogólnym charakterze, np. „Opowiedz mi proszę o swojej klasie szkolnej”, wybierając te elementy, które uzna za istotne. Zadaniem badającego było podtrzymywanie narracji i zachęcanie badanego do rozwinięcia przytaczanych wątków według własnego wyboru szczegółowych informacji (Silverman 2007, 2008). Prowadzący wywiad mógł również zadawać dodatkowe pytania związane bezpośrednio z problemem badawczym czy służące uzupełnieniu wątków potraktowanych marginalnie.

Zaprezentowane w niniejszej pracy badania opierają się na wynikach analizy 74 wywiadów zrealizowanych w większości przez studentów<sup>86</sup> w latach 2013–2020. Wywiady przeprowadzono na niereprezentatywnej próbie uczniów szkół publicznych z całej Polski za zgodą ich opiekunów prawnych. Najmłodszy uczniowie biorący udział w badaniach mieli 12 lat, najstarsi 19. Badani zostali wybrani celowo zgodnie z techniką selekcji zróżnicowanych przypadków. Dobór respondentów był różnorodny pod względem płci, wieku, położenia szkoły, stażu w społeczności, wyników w nauce (których miarą była średnia ocen na świadectwie na koniec roku szkolnego).

Udział studentów pozwolił zmniejszyć trudności z budowaniem zaufania i sprawił, że badacze nie byli traktowani jako obce osoby<sup>87</sup> (Hammersley, Atkinson 2000,

<sup>86</sup> Część wywiadów została zrealizowana w ramach projektu i środków pozyskanych z uczelni. Część wywiadów przeprowadzili studenci w ramach zajęć z różnych przedmiotów o charakterze diagnostycznym i badawczym. Wszyscy studenci byli preszkoleni. Zaslugują oni na słowa uznania, gdyż dzięki ich doświadczeniu oraz umiejętnościom można było dotrzeć do młodych ludzi i ich problemów. Nieformalny charakter relacji sprzyjał swobodzie zadawania pytań i udzielania odpowiedzi. Wywiady bazowały na wypracowanym zaufaniu oraz najczęściej miały miejsce w środowisku danego studenta. Zaufanie umożliwia „przedarcie się” przez deklarowaną warstwę wypowiedzi, z jaką mamy do czynienia przy technikach opartych na krótkotrwałym kontakcie (por. Stemplewska-Żakowicz 1996; Konecki 2000; Hammersley, Atkinson 2000). Studenci w sposób naturalny są zanurzeni w otoczenie badanych, co jest zgodne z kluczowym postulatem, aby badacz w badaniach etnograficznych i jakościowych nie był jedynie zewnętrznym obserwatorem skrupulatnie rejestrującym fakty oraz wypowiedzi, jakie uda mu się zaobserwować, lecz także posłużył się „swoją własną osobą” (Kostera 2003, s. 39). Badania przeprowadzone zostały z osobami dobrze im znanymi, z którymi pozostają „blisko” i w naturalnych sytuacjach, pochodzącymi z kręgu ich rodziny i dalszych krewnych, czyli przede wszystkim z rodzeństwem, a także z kolegami rodzeństwa. Rozmowy odbywały się w wybranej przez badanych przestrzeni, najczęściej w domu osoby prowadzącej wywiad.

<sup>87</sup> Studenci z racji osobistych kontaktów z rodzeństwem i ich znajomymi są blisko ich spraw, potrzeb, siatki pojęciowej, za pomocą której badani opisują swoje doświadczenia. Obie strony są również przyzwyczajone do okazjonalnych podobnych rozmów ukierunkowanych (Kawecki 1994, s. 65–66). Obecność pewnych pytań jest zrozumiała dla badanych, kojarzy się z zainteresowaniem a nie



s. 82), zgodnie z założeniem, iż wiarygodność uzyskanych wyników związana jest z obdarzaniem zaufaniem (Kubinowski 2010, s. 303; Nowicka 2005). Pozwoliło to również uzyskać dostęp do grupy uczniów w naturalny sposób i dało możliwość dotarcia do drażliwych zagadnień (tamże) oraz prywatnych przeżyć danej osoby, a także informacji, których ujawnienie następuje dopiero po pewnym czasie (Chomczyński 2014, s. 76). Badany mógł poczuć się swobodnie, ponieważ nie był wystawiony na negatywną ocenę innych ludzi. Obecność studentów pozwoliła na poruszanie takich kwestii, które nie mogłyby wynikać w innych okolicznościach (tamże).

Pozyskiwanie danych za pomocą wywiadu jest obarczone ryzykiem popełnienia wielu błędów. Tkwią one zarówno w osobie badanej (np. świadomość, celowe zafałszowanie informacji), w osobie poznającej (np. nastawienie do podmiotu i przedmiotu poznania, poznawcze funkcjonowanie człowieka), jak i w samej relacji między podmiotem badanym a badającym (np. opór badanego) (Wsocka 2008, s. 558). Postrzeganie zjawisk z punktu widzenia badających, a nie badanych jest jedną z poważniejszych trudności w trakcie realizacji badań (Hammersley, Atkinson 2000, s. 92–93; Charmaz 2009, s. 33). Akcent położony jest na aktywną, partycypującą rolę badanych, którzy są partnerami badacza w docieraniu do nieznanego mu aspektów społecznego świata i ich wiedzy osobistej (Zwiernik 2015, s. 89–95).

Wywiady w większości przypadków trwały średnio około 1,5 godziny, ale zdarzały się nierzadko również ponad 2–3-godzinne<sup>88</sup>. Starano się o stworzenie przyjaznej, zaufanej atmosfery (Alheit 2000) oraz brak ograniczeń czasowych. Rozmowy były nagrywane na dyktafon, za zgodą osób badanych, następnie dokonano ich transkrypcji<sup>89</sup>. Znaki stosowane w transkrypcji wywiadów są powszechnie znane.

---

osądzaniem, jakie wiąże się z odpytywaniem, czy domaganiem się formalnych wypowiedzi przez osobę obcą z zewnątrz. Mała różnica wieku oraz wcześniejszy nieformalny kontakt pozwala zbudować rozmowę opartą na większym bezpieczeństwie (bez osądzania). Mają oni za sobą rozmowy na tematy niezwiązane z tymi badaniami, co miało wpływ na spontaniczny i swobodny charakter wywiadu i pozwalało rozmówcom czuć się swobodniej niż gdyby rozmowę prowadziła osoba dla nich obca. W rozmowie z dorosłym dzieci doświadczają uwag korygujących ich słowa i/lub zachowania, co wywołuje u nich postawę obronną (Zwiernik 2015a, s. 95). Piotr Chomczyński (2014, s. 78) prowadzący badania dotyczące instytucji resocjalizacyjnych na terenie tychże placówek zwraca uwagę, iż część wychowanków postrzega badacza jako osobę, która osądza ich postępowanie w kategoriach moralnych. Ponadto wychowankowie postrzegają badacza jako osobę powiązaną z kadrą placówki lub aparatem ścigania, z powodu licznych kontaktów z kierownictwem oraz personelem. Wpływa to na możliwość przeprowadzenia wywiadu i na jego treść.

<sup>88</sup> Wśród badanych były zarówno osoby skryte, wstydliwe, jak i bardzo otwarte, chętne do zwierzeń, a także gadatliwe, jednak często mówiące nie na temat. Pomimo stwarzania przyjaznej i zaufanej atmosfery niektórzy byli spięci, mówili bardzo krótko, powierzchownie, co wpłynęło na jakość udzielanych informacji.

<sup>89</sup> Konstrukcja wypowiedzi rozmówców nieraz odbiegała od norm poprawnej polszczyzny. Zdecydowałam zapisywać dosłowne cytaty, stanowiące przykłady języka żywego, mówionego. Edytowanie fragmentów oryginalnych wypowiedzi i podporządkowanie ich normom poprawności językowej mogłoby zniekształcić ich sens. Jedynie w niektórych miejscach dokonano ingerencji w cytaty – przy wulgaryzmach zastosowano skróty (początek wulgarne słowa i wielokropek, np. zapierd..., kur..., jeb...).

Podjęłam starania, aby zapewnić badanym anonimowość; utrudnić jakąkolwiek identyfikację (ukrywając dane osobowe i rzeczywiste imiona).

W badaniu zdecydowałam się na triangulację gromadzenia danych<sup>90</sup>. Wywiad był łączony z technikami rysunkowymi o charakterze rekonstrukcyjno-projekcyjnym (mapa mojej klasy<sup>91</sup>), co miało spełnić określone zadanie: inspirować badanego do opowiadania, a badacza zachęcać do zadawania pytań (Soroko 2007, s. 171–172). Rysunek zwłaszcza w początkowej fazie rozmowy stanowi zaproszenie do wypowiedzi, pozwala na skoncentrowanie myśli, odwrócenie uwagi od badacza, którego obecnością badany może być skrępowany (Zwiernik 2015, s. 96–97). Z punktu widzenia prowadzonych analiz technika ta stanowiła wartościowe uzupełnienie pozyskiwania danych.

Mapy badawcze to nie tylko sposób wizualizacji danych. Mają one również zastosowanie w eksploracji zjawisk społecznych oglądanych oczyma podmiotu poznającego (Kubacka 2017; Poczykowski 2006; Soroko 2007). Mapa społecznych światów ujawnia granice i efekty ścierania się światów oraz kolektywnych zaangażowań (Kacperczyk 2007, s. 11). Może być ilustracją charakterystycznych dla danej epoki społecznych wyobrażeń o miejscu, „kluczem organizującym narrację (jak w wypadku słynnej mapy tolkienowskiego Śródziemia), opowieścią (np. wojskowe mapy ze szkolnych atlasów)” (tamże). Stanowią zbiór wspomnień, są pełne znaczeń, „są one dokumentami osobistymi, ilustrującymi małe, prywatne

<sup>90</sup> Metodolodzy badań jakościowych twierdzą, że wiarygodność, odnosząca się do dokładnego przedstawienia danych, jest bardzo ważną kwestią (Golafshani 2003). Triangulacja danych zapewnia wiele punktów widzenia, co pozwala na bardziej dogłębne analizy. Dane triangulowane mogą również ujawniać różnice lub sprzeczności występujące w ramach zjawiska, co może skłonić badacza do zadawania dodatkowych pytań. Triangulacja jest również ważnym aspektem procesu analitycznego. Badania jakościowe wiążą się z uzyskaniem ogromnej ilości drobiazgowych informacji. Z tego powodu ważne jest porównywanie danych z wielu źródeł w procesie porządkowania i nadawania sensu różnym fragmentom informacji (Konecki 2000).

<sup>91</sup> Pomimo że odręczne rysunki opisywanych w trakcie rozmowy społeczności nie należały do podstawowych źródeł, to niektóre pozwoliły w pewien sposób potwierdzić uzyskiwane informacje, pozyskać materiał empiryczny o wyższym stopniu wiarygodności, uszczegółowić istotne dyspozycje do wywiadu, uporządkować tok narracji (Kołodziejczak, Kowalewski 2008). Na takim rysunku (mapie) zostają odwzorowane subiektywnie zapamiętane miejsca. Stąd rysunki są wypełnione osobistymi treściami, oddają indywidualne różnice między uczniami. Obrazy miejsc sporządzone przez badanych różnią się „ostrością” i dokładnością (Poczykowski 2006, s. 9–11). Schematy są jasne i przejrzyste, niektóre wykonane z dużą starannością i bardzo precyzyjnie z uwzględnieniem wielu szczegółów, nawet gdy zawierają uproszczenia, zniekształcenia, zafałszowania (tamże, s. 11). Inne szkice oddają jedynie zarys tego, co ich zdaniem jest ważne, co dostrzegają jako pewne wyłaniające się z wielości elementów powtarzające się regularności i zasadnicze tendencje. Szczegóły oddane są za pomocą symboli lub tekstu, autorzy wynajdowali własne konwencje, graficzne symbole, aby oddać granice oddzielające elementy, zilustrować dystans społeczny między podgrupami, czy sami „wynajdywali” własne sposoby zaznaczenia ich ważności dla rysującego, np. przez ułożenie centralne na rysunku, fragmenty opisywane jako swoiste mikropolis. Mapy „mojego świata”, mapy emocji pozwalają bowiem uchwycić subiektywną hierarchię elementów, dystanse; nie tylko rekonstruują sieci społeczne i wiedzę o miejscu (Fatyga, Górniak, Zieliński 2000).

narracje” (tamże, s. 14). Przedstawiają odtworzony z pamięci niepowtarzalny, indywidualny obraz świata-życia jednostki (autora rysunku) oraz grupy, w której żyje (tamże, s. 14–15). Umożliwiają formułowanie z różnych perspektyw sądów na temat badanej rzeczywistości. Materiały takie pozwalają oddać także to, co nie zawsze jest werbalizowane, nie do końca zostaje wypowiedziane (Silverman 2011, s. 323–326).

Na koniec warto zaznaczyć, iż trudności w realizacji badań pojawiały się przed badaniem i w jego trakcie, miały charakter ograniczeń zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. W każdym projekcie badawczym ważną rolę, obok zachowania rygoru oraz przestrzegania procedur badawczych, odgrywa refleksyjność badacza. Zdolność refleksji nad badaniem, a także autorefleksji jest nie tylko wyrazem świadomości metodologicznej, pozwala również zminimalizować błędy (Bauman 2013, s. 96–97). Przejawia się ona przez dokonywanie analizy zwrotnej poszczególnych etapów badań i modyfikacje własnych czynności badawczych (Krzychała, Zamorska 2008, s. 34–35).

Trudności w realizacji metodologii etnograficznej wynikają przede wszystkim z niekontrolowanych zniekształceń interpretacyjnych (Urbaniak-Zajac 2009, s. 24). Interpretacja nie jest bezstronna, z dystansu, lecz zależy od osobistych doświadczeń badacza. Również dobór pytań pozostaje zawsze subiektywny, stronniczy, obciążony indywidualnymi doświadczeniami osoby prowadzącej wywiad, jej stosunkiem do osoby badanej<sup>92</sup>. Liczne utrudnienia w trakcie zbierania danych wymagały podjęcia szybkiej decyzji (Hammersley, Atkinson 2000, s. 70). Anegdotali, wspomnienia ze wspólnych „łobuzerskich akcji” wprowadzały dużą dawkę śmiechu. Świadczą o atmosferze rozluźnienia i zaufania, ale niejednokrotnie wiążą się z tym liczne wulgaryzmy<sup>93</sup>. Prowadzący rozmowę musi również być „poliglotą” i dopasować

---

<sup>92</sup> Chociaż prowadzącymi wywiady byli młodzi ludzie, nie wolno zakładać, że mają te same punkty widzenia na temat natury problemów społecznych lub jakościowo podobne życiowe doświadczenia. Zdawać należy sobie sprawę, są dla badanych kimś zewnętrznym – kimś, kto nie jest członkiem tej konkretnej społeczności, której dotyczy rozmowa, ale mimo to mają podobne cechy kulturowe (Muhammad, Wallerstein, Sussman, Avila, Belone, Duran 2015; Millner 2007).

<sup>93</sup> Także ci grzeczni uczniowie czuli się swobodnie i niejednokrotnie potrafiły im się wymyknąć określenia niecenzuralne. Stanowiło to duży problem dla prowadzącego wywiad. Musiał on zareagować wspierająco w sytuacji, gdy ktoś był speszony z powodu utraty kontroli, czuł, że za dużo powiedział, że użył określeń, których nie chciał. Musiał również powstrzymać swoje emocjonalne reakcje, aby jednak niezależnie od treści opowieści, okazać aprobatę i życzliwość, zainteresowanie, a tym samym „nie gasić” tej ochoty u uczniów do wyjawiania nawet tych wstydlivych faktów czy myśli, do których dostęp osób z zewnątrz jest na co dzień chroniony. Zwłaszcza, że prowadzącym wywiady były kobiety.

*mamy ze sobą zajeb... kontakt, uppp sory (Nic nie szkodzi, mów dalej) [Mikolaj, II gimnazjum, miejscowość wiejska].*

*Takim dobrym ziomkiem jest Oski. (...) razem kopiemy w piłę, często też przesiadujemy u mnie na chacie i gramy w fife. Oski zbiera niezły łomot (śmiech). Nie jestem dobrym mówcą i te moje zdania są takie nieporęczne. (Spokojnie Konrad, nikt tutaj nie zwraca uwagi na gramatykę. Nie stresuj się.) No dobra [Konrad, II klasa gimnazjum; miejscowość wiejska].*

język do rozumienia pojęć badanych uczniów<sup>94</sup>. Trudności w zrozumieniu mogą też mieć odwrotny kierunek. Odszyfrowanie znaczeń w przypadku slangu zawsze narażone jest na błędy lub uproszczenia<sup>95</sup>.

Problemem, przed którym stoi badacz, są także kwestie etyczne, gdyż zadawane pytania dotyczą tych spraw, o których rozmówca może nie chcieć rozmawiać albo które stawiają go w sytuacji niekomfortowej, w efekcie czego może on odczuwać silne emocje, jak żal, złość, przygnębienie (Chomczyński 2014, s. 78). Intencją badanego może być unikanie tematów, które prowadzący wywiad próbuje rozwijać. Ważną zasadą jest dawanie badanej osobie szansy wycofania się z rozmowy na dany temat i przypominanie o tej zasadzie na różnych etapach wywiadu. Realizacja projektu wymagała dostarczenia uczestnikom badań instrukcji dotyczących natury i celu badań, uzyskania zgody badanych i ich rodziców na uczestnictwo w badaniach, zapewnienia poufności i etyczności badań<sup>96</sup>.

<sup>94</sup> Tak stało się w przypadku pojęcia „pogłębianie”. Niespodziewanie uczeń dał sygnał, że nie rozumie pytania:

*takim dobrym ziomkiem jest Oski. Znamy się rzecz jasna ze szkoły. Poza czasem który tam spędzamy, [pyta, jak spędzają czas, jak często się spotykają po szkole, czy się kłócą] (...) (No dobrze a czy chciałbyś pogłębić tę znajomość?) To znaczy? (Czy chciałbyś, aby wasze kontakty były też prywatne i częstsze niż tylko wyjścia na boisko?) Nie, ja nie baba, nie będę się zwierzał drugiemu ze swoich problemów. Poza tym facet musi być twardy. Nigdy nie miałem prawdziwego przyjaciela, zawsze to były ziomki. Jeden lepszy, drugi gorszy, ale ziomki, bez wsiąkania w moje życie [Konrad, II klasa gimnazjum; miejscowość wiejska].*

<sup>95</sup> Wiele żargonowych określeń jest ogólnie stosowana w potocznym języku: „mieć wzięcie”, „zarywać do kogoś”, „dać z liścia (centralnie, prosto w ryj)”, „kabluje”, „olewka” (luźne podejście), „jeździ” [po kimś], „ciśnie” [po kimś]; „zakumulować się” [odnaleźć swoje miejsce]; brecht, brechtac się, mieć pompę, bekę, robić jaja (śmiać się); czaic, kumać, kumaty, ogarniać, ogarnięty, kminić (rozumieć); „wtyczka” (osoba przekazująca plotki); „przelizać się” (całować z wymianą śliny); coś odwalać, montować akcję, wykręcać numer; „przypał” (wpadka, która grozi konsekwencjami) itd. Podczas analizy wspomagałam się wielokrotnie interpretacjami, o które prosiłam studentów lub moje córki, uznając, że w kwestiach rozumienia języka uczestników świata szkolnego zajmowali oni niewątpliwie rolę ekspertów, specjalistów, znawców w danej dziedzinie (T. Pilch T. Bauman 2001, s. 329).

<sup>96</sup> Podjęto starania, aby jasno zakomunikować badanym, na czym polega badanie, co interesuje badacza, jaka jest jego rola, jakie są jego oczekiwania. Na początku wywiadu upewniano się, czy chcą oni w nim uczestniczyć. Prowadzący wywiad na koniec miał również możliwość otrzymania informacji zwrotnych, co było standardowym elementem. Pytania dotyczyły trudności, dostosowania pytań. Spotkanie kończyło pytanie o zgodę na wykorzystanie tej rozmowy w badaniach.

### 3. Wyniki badań: życie codzienne w społeczności klasy szkolnej i intensywna codzienna współobecność – z perspektywy uczniów

Na ostateczny kształt tego rozdziału, i podejmowane w nim zagadnienia stanowiące jego treść, miała zapewne wpływ ciekawość poznawcza badacza. Jednak intensywność zgłębiania się w niektóre kwestie wynikała głównie z tego, jak sami uczniowie koncentrują na nich swoją uwagę, a zatem jaki materiał dostarczyły przeprowadzone wywiady. Staralam się zrekonstruować, jakie są ich zdaniem, z pozycji uczestnika życia w społeczności, opisywane tutaj zjawiska, problemy, sprawy, procesy i praktyki społeczne. Tym samym w jak największym stopniu próbowałam odnaleźć zagadnienia, które podejmowali sami badani, i posługując się ich językiem, podążać za tym, jak oni je rozumieją.

Analizą zostały objęte interpretacje uczniów zanurzone w kontekście, jaki stwarza codzienne życie w społecznościach klas szkolnych. Kluczową rolę pełnią tu zrutyinizowane, codzienne działania ich członków, a więc to, co na co dzień mówią i robią uczniowie, jak współdziałają, jakie zawierają koalicje i sojusze.

Klasa szkolna jest środowiskiem życia kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu osób wchodzących ze sobą w najróżniejsze, niedające się w prosty sposób zidentyfikować czy ująć w postaci wzorów stosunki społeczne i wzajemne oddziaływanie. Badacz wkraczający w gąszcz procesów interakcji, jakie mają miejsce w obrębie tego świata, odkrywa wielość sposobów angażowania się w życie społeczne, grup uczestnictwa społecznego i praktyk wspólnotowych.

Dzielenie codzienności z innymi w oczach uczniów obejmuje różnie definiowane wspólne obszary, na poziomie udziału zarówno w życiu zbiorowym, jak i w mniejszych kręgach towarzyskich. Podejmując próbę skategoryzowania zasadniczych wymiarów i przejawów aktywności analizowanych społeczności, a w dalszej kolejności próbę ich zbadania, uznałam, że oprócz wyróżnienia kluczowych kategorii zachowań (przejawów zaangażowania) warto skupić się także na samych grupach uczestnictwa występujących w społeczności. Przyjęta perspektywa interakcyjna wiąże się z założeniem, że grupy uczestnictwa mogą być rozpatrywane jako swoiste areny życia codziennego. Samo uczestnictwo zaś można postrzegać jako stopień społecznej integracji w ujęciu funkcjonalnym (z punktu widzenia dominującej działalności

czy treści wymiany) i społecznym (dotyczącym zaspokojenia potrzeb społecznych, praktykowania stylu życia).

Najprostszym tokiem analiz, i jednocześnie porządkującym, wydał mi się podział na sfery zaangażowania. Dla członków społeczności zasadnicze znaczenie mają dwa obszary: życia zbiorowego i życia w grupach towarzyskich. Udział w życiu społeczności może polegać na odnajdywaniu swojego miejsca w obu obszarach. Wchodzenie w struktury społeczne i trwanie w relacjach społecznych wiąże się z uczestnictwem w sferze funkcjonowania wewnątrzgrupowego, międzygrupowego i zbiorowego (Kotus 2004). Aktywność, ale również wycofanie się bądź ograniczenie do minimum udziału w życiu grupy w danym obszarze, tworzy wzory uczestnictwa, które pozwalają zaangażować się i jednocześnie zachować jej członkom optimum indywidualizmu oraz wspólnotowości (tamże, s. 2013–2016). Akceptacja i poparcie dla pewnego typu udziału w życiu społeczności wiele mówi o tym, jakie obowiązują kategorie zachowań w danej grupie społecznej, jak uczniowie pojmują uczestnictwo w zbiorowościach społecznych, jakie w ich rozumieniu obejmuje ono style funkcjonowania.

Układ tego rozdziału był wielokrotnie modyfikowany. Jest on ugruntowany w danych empirycznych i pod wpływem ich analizy uzyskiwał coraz to inne kształty, w miarę jak ujawniały się kolejne pola do badań, nowe aspekty życia społecznego czy inne wymiary kolektywizmu. Pokazane zostały różne przestrzenie społeczne: od prywatnych przez półprywatne i publiczne. Mam świadomość, że wiele zjawisk jest ledwo naszkicowanych i że każde z nich zasługuje na odrębne pogłębione badania. Uznałam jednak, że niemożliwe na tym etapie jest portretowanie całości, jaką jest życie społeczności, pomijając niektóre aspekty, ze względu na to, że wymagają jeszcze dopracowania. Takie wycinkowe, fragmentaryczne ujęcie z zamiarem skupienia uwagi na jakimś aspekcie i podkreślenia jego wagi prowadziłoby do zawężenia oraz wyłączenia z analiz wielu powiązanych ze sobą kategorii.

Pierwsza część odnosi się do udziału uczniów w życiu społeczności zróżnicowanej kulturowo. Kwestie ewaluacji łączę tu z dostrzeganym przez badanych zjawiskiem zróżnicowania społeczności i realizowanymi różnymi sposobami funkcjonowania w ramach dostrzeganych różnic. Podejmuję również zagadnienie odgradzania się i enklaw społecznych. Jeden ze sposobów zaangażowania w życie społeczne obejmuje aktywność w mikrowspólnotach, których znaczenie jest niepodważalne i które stanowią fundamenty świata społecznego.

Kolejny, drugi podrozdział koncentruje się na kwestii oceny działań członków zbiorowości. Wszelkie przejawy uczestnictwa w społeczności są porównywane ze sobą i poddawane ocenie. Sytuacje społecznej oceny, zwłaszcza mające miejsce w przestrzeni półprywatnej i publicznej, wiążą się z krytyką innych i jej upublicznieniem. Zarówno radzenie sobie z tym, jak i uczestniczenie w komentowaniu (wymianie wiedzy) należy do sfery kompetencji społecznej oraz kulturowej. Aby móc skutecznie komunikować się z innymi w społeczności, jej członkowie muszą



mieć podobne zasoby wiedzy, z której korzystają i która pozwala im na zrozumienie uczestników interakcji i wydarzeń związanych z życiem społeczności. Rzeczywistość społeczną można dzielić z innymi, gdy definicje sytuacji są wspólne. Żeby zostać uznany za członka wspólnoty, należy również tworzyć komentarze, brać udział w wymianie.

Uczestnictwo w działaniach na polu ewaluacji jest też gwarantem szacunku i prestiżu. Jednak dopiero w trzecim podrozdziale skupiam się na działaniach mających na celu budowanie statusu.

Następnie przyglądałam się sytuacjom współdziałania wymagającym zaangażowania się członków danej społeczności w realizację wspólnego celu. Możliwości działania w ramach różnych obszarów zaangażowania w życie społeczności jest dużo. W podejmowaniu wspólnych inicjatyw dostrzegam elementy wspólnotowości. Próby uzgodnienia wspólnego stanowiska, załatwiania spraw, uzgadniania kierunku działań nie zawsze są faktycznie „klasowe” (wspólne), ale dobrze pokazują napięcia i toczące się w społeczności dyskusje o poziomie zaangażowania. Przy czym te różne przejawy zaangażowania są ze sobą powiązane i trudno je precyzyjnie rozdzielić. Niemniej w czwartym, piątym i szóstym podrozdziale poddane są analizie najmniej kwestionowane przez badanych rodzaje aktywności uważane za przejaw uczestnictwa. Analizowane jest wskazywane przez uczniów uczestnictwo we wspólnocie śmiechu oraz zabawy, wspólnocie ściągania i w innych działaniach o charakterze samoorganizacji. W tym miejscu rozpatruję także kwestię granic zewnętrznych społeczności i współpracy z otoczeniem instytucjonalnym. To zagadnienie jest rozważane w kategoriach autonomii społeczności.

Kolejna kwestia omawiana w pracy to tworzenie społeczności w ujęciu procesualnym. Tutaj zwracam uwagę na interpretacje uczniów, które dotyczą takich zjawisk jak trwałość społeczności, ciągłość, niezmienność.

W badanych wypowiedziach znajdujemy również odbicie oczekiwań, wyobrażeń uczniów na temat dobrego środowiska społecznego czy dobrego członkostwa. W przedostatnim podrozdziale zestawiam waloryzacje uczniów, które stanowią punkt odniesienia dla ukazania cech klasy szkolnej z perspektywy ucznia, a następnie badacza. Społeczność bowiem to teren zarówno integracji społecznej, jak i definiowania tożsamości, aktywności społecznej (obywatelskiej), udzielania wsparcia, świadczenia pomocy, samodzielności, a także socjalizacji (kształtowania stylu życia, nauki wchodzenia w grupę, funkcjonowania w relacjach wewnątrz- i międzygrupowych, dojrzałości wobec obowiązujących norm, poglądów, postaw).

Struktura tego rozdziału jest spójna z kolejnością wymienionych zagadnień. Zasadniczym celem tej części pracy jest oczywiście w miarę możliwości pełny opis rzeczywistości, na podstawie subiektywnych, indywidualnych wyobrażeń uczestników życia społecznego. Jednak w przypadku tak trudnego metodologicznie przedmiotu badań interpretacja ich wyników staje się wielowymiarowa. Niemożliwe wręcz jest prowadzenie badań jednotorowo. Analizy nakierowane były na badanie

wielu odmiennych zjawisk bądź na różny ogląd tego samego zjawiska z udziałem tej samej grupy badanych. Każdy z podrozdziałów zatem umożliwił prowadzenie cząstkowych badań, czasem równoległe, a czasem komplementarnie. Złożoność owych procesów i zjawisk niesie dla badaczy liczne wyzwania.

### 3.1. W „naszej klasie” są różni ludzie – społeczności zróżnicowane

Należy podkreślić, że nikt nie sugerował badanym, na jakie cechy społeczności mają zwracać uwagę ani według jakiego klucza powinni opisywać klasę szkolną. Ich refleksja nad różnicami pokazuje, że dla większości z nich zróżnicowanie (heterogeniczność) jest istotne, jest cechą, którą oni uważają za ważną część autowizerunku.

Uczniowie przedstawiają obraz klasy szkolnej jako barwnej, kolorowej społeczności. Powtarzają się opinie: „W naszej klasie każdy jest inny”; „Nasza klasa to jest zbiór różnorodności, taki zlepek różnic”. Niezależnie od tego, czy oceniają swoich kolegów z perspektywy dobrego ucznia bądź z pozycji „wyrzutka”, czy podkreślają różnice między podgrupami czy między sobą a innymi – ten obraz społeczności jako zbioru niezwykle zróżnicowanego jest podobny. Dla nich nie jest to monolit, choć różnie to jest wyeksponowane, czasem wręcz karykaturalnie (klasa dziwolągów, osobliwości). Jedne portrety mają bowiem taki rys komiksowy, inne realistyczny. „Ale tu jest moje życie” – powtarzają uczniowie. I właśnie krąg ludzi wokół siebie, którzy tę klasę tworzą, będący tak wyrazisty i różny, budzi wiele emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, oraz wymaga stawienia im czoła w interakcjach, które toczą się tutaj na co dzień. To z tymi różniącymi się od siebie osobami uczniowie tworzą społeczność, jak również z tymi różnymi/odmiennymi funkcjonują na co dzień.

Różnorodność społeczności była przez samych uczniów wątkiem poddawanych refleksji. Kiedy badani próbowali przed badaczem (osobą z zewnątrz) odtworzyć panujący klimat, naszkicować portret, uchwycić najważniejszy rys wspólnoty, to różnice między członkami były kluczową kategorią opisu w tworzonym wizerunku społeczności.

Z jednej strony zwracali oni uwagę na to, iż klasy szkolne z powodu różnic między członkami oceniane są przez nich jako „niezgrane”. Różnice te są ich zdaniem **głównym powodem albo konfliktów i innych przejawów nietolerancji, albo zamykania się podgrup i życia obok siebie** w obrębie klasy jako społecznej całości.

Z drugiej strony wielość charakterów, ciekawych osobowości, inność przekłada się na **bogactwo zdarzeń, jakie mają miejsce w klasach szkolnych**. Nawet jeśli zachowania jakichś osób są krytykowane, uznawane jako obce kulturowo, oburzające, to dzięki nim codzienność wypełniana jest interakcjami. Nie wszystkie

zdarzenia z udziałem tych „różnych” są „fajne”. Uczniowie, przyjmując perspektywę „My” (nasze, dla nas), pokazują, że te różnice dla klasy nie zawsze są dobre, czasem na klasę źle wpływają, stanowią dla grupy problem. Pewne osoby (odmienne, różne od innych) wnoszą „ferment” do społeczności, są źródłem podziałów i wywołują silne negatywne emocje, u niektórych lub większej części zbiorowości. Ale nadaje to koloryt codzienności. Zdarzenia wywołane przez różnice czasem są śmieszne, czasem zagrażające bezpieczeństwu lub dające do myślenia. Uczniowie, opisując „nasz świat”, mają świadomość, że jest on właśnie „nasz” i właśnie „taki”, bo mamy w „naszej klasie” tych różnych. Ci różni są często irytujący, ale też dzięki nim jest czasem fajnie, kolorowo, śmiesznie, nienudno. „Dają kolorytu” (Ada, III gimnazjum). Np. konkurs, kto najdalej splunie, mógł być dla niektórych trochę obrzydliwy, ale też dzięki takim zdarzeniom coś się dzieje: jest afera, toczą się przesłuchania, jest co wspominać lub opowiadać. Kolega, który umoczył gąbkę od tablicy w sedesie, do którego wpierw „nasikał”, i potem wręczył ją nauczycielce, mimo że nie jest lubiany, dostarczył społeczności wrażeń i cechy opisującej „naszą” codzienność. Ta cecha nie musi być atrakcyjna, budząca dumę, ale sprawia, że „nasza klasa” jest wyjątkowa, odróżnia się od innych klas, jest inna (w „naszej klasie” mamy takiego gagatka i dzieją się takie rzeczy, a tamta klasa – nie ma).

Trzeci obszar uczniowskiej refleksji odnosił się do **wartości tego doświadczenia bycia z różnymi**. Uczniowie widzą to w kategoriach pewnej umiejętności współlbycia, porozumiewania się (niedoprowadzania do konfliktów) ze wszystkimi, z każdym, z różnymi. Jak podkreślają, uczą się tego w zróżnicowanej klasie. Wartość tej nauki odnoszą do „tu i teraz”, a także do przyszłości. Różnorodność sprawia, że klasa szkolna to dla nich „szkoła przetrwania”. Powtarza się takie przekonanie, choć jedni mówią „mała szkoła przetrwania”, a inni twierdzą, że to istny „hardcorowy surwiwal”. Wszyscy raczej zgodnie widzą potrzebę posiadania pewnych umiejętności „życia razem z różnymi” czy uzyskiwania statusu (jak dobrze się pozycjonować). Widzą, że niektórzy mają z tym kłopot, trudność.

Analiza tego zagadnienia jest dla mnie dużym wyzwaniem. Jednak to, co się w społecznościach dzieje, można zrozumieć dopiero wtedy, gdy „przedrzemy” się przez opis odmienności i interakcji, jakie z różnic wynikają na co dzień (dzieją się). Różnorodność kulturowa, osobowościowa członków jako rys klasy jest dla uczniów normalnością. Przy czym nie znaczy to, że codzienne życie w takiej różnorodnej społeczności jest dla nich proste. Liczne osoby z ich najbliższego otoczenia społecznego budzą w nich silne negatywne emocje. Uczniowie muszą żyć i radzić sobie na co dzień w świecie społecznym, w którym większą część osób wokół siebie odbiera ją w sposób ambiwalentny, krytyczny, czując ich odmienność (obcość).

Do tego ocena klasy, z akcentem na wielość przejawów różnorodności, może być niezrozumiała dla osoby z zewnątrz. Nie ma tu prostego matematycznego dodawania, sumowania różnic. Miarą „(nie)fajnej klasy” nie może być ani ilość osób wykluczonych z kontaktów towarzyskich, ani liczba uznanych przez uczniów za głupich,

dziwnych czy odmieńców. Odczuwana jakość środowiska klasy jest zawsze indywidualna i mocno subiektywna. Z tym zróżnicowaniem muszą się „ułożyć” i jednym społecznościom (i poszczególnym uczniom) to lepiej wychodzi, a innym gorzej.

Trudno uchwycić istotę wpływu zróżnicowania na jakość życia w społeczności. Jakość klasy czy jej klimat to efekt wielu procesów. I różnorodność jest jednym z istotnych elementów, ale nie musi zaważać na całości. Społeczności bowiem mają swoje sposoby, na ogół polegające na ignorowaniu, dystansowaniu się wobec tych innych, nielubianych, irytujących członków klasy. Układamy ich na skali: wrogowie – obcy – odmieńcy – sąsiedzi (Sztompka 2009, s. 7). Jednych trudno jakoś znieść i akceptować, z kolei w działaniu innych trudno odnaleźć jakieś wartości (tamże). A niektórzy potrafią wypracować „kolegowanie” i wtedy mówią jak Ewa: „Nasza klasa jest w miarę akceptująca, mimo że nie spodobały nam się nasze charaktery”.

Jak zostało zaznaczone na początku rozdziału, punktem wyjścia do analiz są różne przejawy uczestnictwa w społeczności. Minimalnym udziałem w życiu społeczności jest dzielenie z innymi codzienności, z tymi ciągle obecnymi innymi. Można być „z innymi albo razem, albo obok, albo przeciw, albo w walce, w konflikcie, w kooperacji, w miłości, w nienawiści” (Sztompka 2009, s. 6).

Społeczności jako pewne całości społeczne dają się rozłożyć anatomicznie na przestrzenie o różnych rozmiarach (struktury mikro i większe grupy) i rozmaitych formach, typach relacji<sup>97</sup>, w jakich pozostają ze sobą ich członkowie: kontakty, interakcje, stosunki społeczne, więzi społeczne, tożsamość społeczna (tamże, s. 5–6). Stopniowanie zaangażowania rozpoczyna się od podstawowego działania, jakim jest aktywność społeczna w małym kręgu towarzyskim. To nasz prywatny, własny świat społeczny, który nas otacza, utworzony z osób, które sami sobie wybieramy (tamże, s. 27). Obejmuje relacje z ludźmi, którzy są dla nas w jakiś sposób istotni, ważni (tamże, s. 7).

Proces „życzenia się” ze sobą uczniowie odnoszą do poznawania się i ilości (intensywności) współbycia, np. stażu w społeczności. Natomiast stopień zażyłości (bliskości) oraz poczucie bezpieczeństwa i zakorzenienia odnoszą do zawiązywania

<sup>97</sup> Sztompka (2009, s. 6–7) wskazuje na wielką różnorodność typów relacji: kontakty, interakcje, stosunki społeczne, więzi społeczne, tożsamość społeczna. Badacz pisze o stopniowaniu relacji, które zaczyna się „Od najprostszych 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». W opisach uczniowskich nie ma tak precyzyjnego nazwania różnych typów relacji, co nie znaczy, że oni ich nie różnicują. W sposób opisowy próbują oddać, jakie znaczenie im nadają, głównie na skali własnego stosunku emocjonalnego. Kontakty i interakcje również są dla uczniów tym samym.

relacji w przestrzeniach prywatnych. Pojawia się jednak pytanie, na które odpowiedź jest celem niniejszego rozdziału: Jakie taktyki postępowania można wyróżnić i czy można je sprowadzić do kilku kluczowych kategorii?

### 3.1.1. Życie społeczne w enklawach towarzyskich: poczucie osadzenia w grupie i akceptacji

Wydzielenie tego podrozdziału jako odrębnej części pracy wiązało się z tym, iż we wszystkich narracjach uczniów powtarzał się wątek pewnego odgradzania się i budowania enklawy („trzymamy się razem”, „są moi”) w ramach małego skrawka wyodrębnionego z całości formalnej grupy społecznej, w obrębie mikrowspólnot, które poniekąd opisywane są jako samowystarczalne. Są narracje, w których opis życia społecznego obejmuje jedynie to, co dzieje się wewnątrz takich małych podgrup towarzyskich, jakby było to jedyną areną życia codziennego. Odnosi się wrażenie, że autorzy tych narracji nie są zainteresowani tym, co dzieje się poza ich małym światem. Tak wiele ich uwagi zajmują sprawy „przyjaciół” i interakcje między nimi, że wydaje się momentami, jakby inni członkowie społeczności byli nieobecni, jakby wszystko, co się tam działo ważnego, było bez ich udziału. Np. nie opisują żadnego zdarzenia, w którym brali udział razem jako większa całość, żadnej sytuacji, gdy razem gdzieś poszli, wystąpili przeciwko nauczycielom czy uczestniczyli w tzw. życiu klasy. Życie społeczne w dużej mierze dzieje się w tej mikroprzestrzeni, która zaspokaja społeczne potrzeby swoich członków, jak również pozwala im praktykować swój styl życia, przejawiać uczestnictwo społeczne w sposób, który pozwala łączyć indywidualizm z kolektywizmem.

Integracja społeczna ma wiele odmian. Większość członków klasy realizuje model relacji: najlepsza przyjaciółka plus kilka osób, z którymi wiążą ich koleżeńskie relacje. Chłopcy częściej wchodzą do podgrup nieformalnych o strukturze paczki, nie zawsze spójnej, często tworzą skupiska 4–6-osobowe, o których mówią „trzymamy się raczej razem”.

Na ogół uczniowie rzadko mówią, że ktoś ma kontakty ze wszystkimi w społeczności. Relacje przyjacielsko-towarzyskie najczęściej zawiązywane są w obrębie podgrupy nieformalnej, z którą łączy ich również poczucie przynależności. Może mieć ona bardziej otwarty charakter, kiedy nie zamykają się w jej obrębie, nie izolują się. Takie otwarte podgrupy przenikają się z członkami innych podgrup. Uczniowie obserwują także, jak niektórzy funkcjonują pomiędzy podgrupami, np. na przerwach z różnymi podgrupami się kontaktują. Widzą również pojedynczych członków, którzy nie mają żadnej osoby, z którą by byli identyfikowani czy w parze, czy w większej podgrupie. Niektórzy z nich dobrze funkcjonują w społeczności, bez wchodzenia w relacje emocjonalne, nie czując potrzeby przynależności nawet do małej podgrupy. Są tu również outsiderzy klasowi, będący na uboczu, w społecznej i często fizycznej izolacji.

Uczniowie wiążą to z różnorodnością składu osobowego społeczności. Podczas budowania tego życia razem, stwarzania grupy, trudno przewyciężyć taką przeszkodę jak różnice potrzeb i charakterów: ktoś chce bliskości, inny autonomii, tamten zmniejszenia intensyfikacji kontaktu, inny izolacji lub samodzielności.

Mamy tu wiele określeń, za pomocą których uczniowie przedstawiają sposoby układania się podgrup w pewne konfiguracje: para, trójkąt (ktoś wcina się, ktoś jest na przegranej pozycji), paczka, łańcuchy (trzecia osoba nie ma kontaktu z dwiema osobami, tylko z jedną z diady).

*Weronika jest samotnikiem trochę, raczej samotnie siedzi; koleguje się z Igą tylko w zasadzie [Ola, II klasa technikum].*

*Są razem, takie psiapsióły od podstawówki, są bardzo podobne, obie imprezowiczki [Ela, III klasa gimnazjum].*

*Zawsze siedzą blisko siebie i gadają razem na lekcjach, ale poza szkołą raczej nie mają żadnych relacji [Ewa, II klasa liceum].*

Uczniowie widzą, że nawet pary są różne, np. zamknięte, intensywnie spędzające czas tylko we własnym gronie w szkole, ale po lekcjach już się niespotykające. Są też pary, które razem chodzą na imprezy, lecz poza tym się nie przyjaźnią. Nawet paczki koleżeńsko-przyjacielskie przy szczegółowym opisie okazują się wewnętrznie zróżnicowane, rozdrobnione na podzbiory, podzielone, niezbyt silne. W ramach kręgu towarzyskiego są mniejsze struktury: diady mające bardziej ścisłe relacje ze sobą lub osoby na uboczu, trochę poza, niezintegrowane, powiązane z nimi luźno. Między nimi może być wiele jawnych spięć bądź utajonych konfliktów, mimo że przyjmują tożsamość społeczną opartą na identyfikacji z kręgiem oraz uważają ich członków za najbliższe w klasie osoby.

*Moi znajomi, z którymi się trzymam mają znajomych, którzy za mną nie przepadają [Dominika, 18 lat, III klasa liceum; wielkość klasy: 30 osób].*

Zdaniem badanych wiele osób funkcjonuje raczej jedynie w parach lub częściej tworzą się łańcuchy relacji niż sieci. Jest tu też wiele osób, które są postrzegane jako te, które nie mają przyjaciół w społeczności (nie mają ich wcale także poza społecznością lub mają przyjaciół i swoją paczkę poza szkołą). Niektóre z nich są jednak zakotwiczone w jakiejś podgrupie oraz mają z jej członkami relacje koleżeńskie. Uczniowie podkreślają, że jest im dobrze, nie mają potrzeby zmiany, nie chcą przekształcać relacji. To pokazuje, jak niektórzy rozumieją integrację: nie widzą potrzeby scalenia z klasą jako całością ani budowania integracji opartej na relacjach przyjacielskich w ramach kręgu towarzyskiego.

Towarzyskie kręgi, niezależnie od swojej wielkości (diada, paczka), są przestrzenią zaspokajania różnorodnych potrzeb. Uczniowie mogą od członków grupy uzyskać wsparcie emocjonalne, pocieszenie. Mówią, że mogą tym osobom powierzyć problemy, choć nie zawsze to robią. Ich relacja nie zawsze się na tym opiera. Wyrażają jednak pewność, że gdyby się zwrócili, otrzymaliby wsparcie.



Zaznaczają, że wsparcie koleżeńskie (nawet bez przyjaźni) też daje im poczucie bezpieczeństwa.

Przekonują się o tym, jak ważne jest poczucie osadzenia społecznego i stałości, ciągłości, gdy w ich podgrupach zachodzą radykalne zmiany (zerwania relacji), gdy pojawiają się zakłócenia zagrażające ich wspólnocie. Badani podkreślają, że samo-poczucie jest silnie związane z konfliktami (zdrady, oszustwa, zerwania kontaktów) lub rozpadem grupy oparcia. Nawet drobne napięcia, kłótnie (nie groźne) wyznaczają jakość funkcjonowania. Bardzo ważne jest dla nich, by w ich najbliższym otoczeniu nie było osób, które czują do nich silną niechęć czy wrogość. Skarżą się również na dyskomfort, który pojawia się w sytuacji zmuszania ich (przez nauczycieli) do współdziałania z innymi, z tymi, z którymi nie łączy ich relacja przyjacielsko-koleżeńska i poczucie przynależności.

*[poważna kłótnia z Kamilem] W każdym razie nastąpił taki chwilowy rozłam w naszej paczce i szybko został na szczęście zażegnany (...). Czulałam się z tym źle, niechętnie chodziłam do szkoły, bo wiedziałam, że tam go spotkam. Odczulałam dużą ulgę, kiedy się pogodziliśmy, poczułam się znów swobodnie [Ula, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób; staż: półtora roku].*

Warto, jak sądzę, prześledzić niektóre **najbardziej wyraźne wzory członkostwa** w wymiarze integracji społecznej, jakie się ujawniły w materiale empirycznym.

*PACZKA TOWARZYSKA: Koleżeństwo – Takiej jednej prawdziwej [bliskiej przyjaciółki] nie ma*

Wiele osób funkcjonuje w klasie w większych grupach o różnym stopniu wewnętrznego zintegrowania, ale umożliwiającymi utrzymywanie stałych towarzyskich kontaktów. Jest to grupa bardziej towarzyska niż przyjacielska. Grupę oparcia uczniowie często budują poza klasą. Zwierzenie się, zaspokojenie potrzeby ekspresji (dzielenia się emocjami) realizują w węższym gronie, tworząc bliską relację z jedną osobą, lub po szkole. Takie kręgi społeczne opisywane są najczęściej jako paczka towarzyska. Na ogół jest to liczna grupa, 4–8-osobowa.

Czasem opisywana grupa jest tak luźno powiązana, że uczniowie sami odnoszą wrażenie, że tworzący ją członkowie nie są nawet dobrymi kumplami, że w warstwie społecznej pomiędzy uczestnikami tych struktur łączności prawie w ogóle nie występują. Poziom interakcji interpersonalnych trudny jest dla nich do oszacowania. Dostrzegają, że wspólnoty te często tworzą łańcuchy socjometryczne, np. Ewelina lubi Natalię, a Natalia uważa Olę za przyjaciółkę, a nie Ewelinę. Ola i Ewelina nie przyjaźnią się ze sobą. Współpraca ogranicza się do bycia „tu i teraz” w przestrzeni szkoły. Przynależność do paczki nie musi mieć nawet przełożenia na intensywność komunikacji. Symptomaticznym rozluźnienia granic jest to, że można się dołączyć do kogoś lub odłączyć całkowicie. Powstaje pytanie, co integruje ten krąg? Co jest podstawą kontaktów? Co mają wspólnego, co jest spoiwem? Te pytania się

nasilają, gdy słyszymy, jak uczniowie mówią o swoich relacjach czy zupełnie innych, w porównaniu z pozostałymi członkami paczki, priorytetach spędzania czasu:

*W sumie je lubię, idzie z nimi pogadać, są w miarę okej, jeszcze się z nimi jako tako dogaduję* [Ela, II klasa gimnazjum]

Nie jest akcentowane, wypunktowywane jako istotna płaszczyzna wymiany żadne wspólne działanie (chodzenie gdzieś razem, robienie czegoś razem, udzielanie sobie pomocy). Im wystarczy, że można pogadać (dla nich te osoby są fajne, „spoko”, gdy „daje się pogadać”). Spotykają się, by podyskutować, pośmiać się, lecz bez angażowania się ponad spędzanie przyjemnie czasu. Nie wiadomo, co miało by łączyć tę grupę poza rozmowami towarzyskimi? Nie ma czegoś, co ich łączy, żadnej płaszczyzny kontaktów, działań grupowych, które by umacniały, pogłębiały wspólnotowość. Nie spotykają się razem po lekcjach, nie dają sobie wsparcia w nauce, nie wykazują inicjatywy. Mówią, że nie potrzebują zwierzeń, kogoś bliskiego, żeby z nim dzielić się trudnymi przeżyciami. Ale uważają, że mogą na siebie liczyć, gdyby była potrzeba. Często są trochę obok: są blisko jacyś koledzy, tamci są bliżej siebie niż oni wobec nich.

Czy to jest wspólnota? To zależy od tego, jak zdefiniujemy wspólnotę. Osoby, które ją tworzą, interesują się wzajemnie swoim życiem, gromadzą o sobie wiedzę. Dużo o członkach tej grupy rozmawiają. Spajają ich także współdzielone emocje, przeżywane w trakcie „gadania ze sobą”, spędzania przyjemnie czasu. To czyni z nich jednak jakąś pewną wspólnotę. Łączy ich też zapewne wspólnota interesów lub wartości, na których została ona zbudowana. Wspólnota nie musi się budować na podobieństwach, może się tworzyć z braku innych opcji (kandydatów), drogą jakiegoś wyboru, ale i z poczucia dystansu, że „tamci” (pozostali z klasy) jeszcze mniej pasują (np. chodzą w miniówkach i tylko latają za chłopakami, do tego dyskwalifikują wszystkich, którzy mają inny wygląd). Dystans można budować w oparciu o różnice finansowe, cech charakteru, postaw i wartości, stylu życia oraz obszarów zainteresowań, a także sytuacji rodzinnej. Interpretują to jako **swój wybór**.

A jednak stałość tego układu daje im poczucie bezpiecznego otoczenia, poczucie wspólnotowości, odrębności wobec tych, których wartości czy zainteresowania uważają za nie do zaakceptowania. Zyskują też ochronę przed kontaktami z tymi, którzy im się nie podobają, do których czują obcość czy wrogość. Mają swoją podgrupę, a z „tamtymi” się nie identyfikują. Poniękąd się izolują, dzieląc klasę na „tamtych” i „nas”. Nieważne, że to nie jest głęboka relacja, że w codziennym funkcjonowaniu nie ma prawie nic więcej poza „gadaniem” (komentowaniem zdarzeń). Nie są osamotnieni, nie czują się wyobcowani. Mają swoje miejsce w społeczności dzięki zakotwiczeniu w relacjach i przynależności do grupy koleżeńskiej. Miejsce w grupie osiągają przez uczestniczenie we wspólnocie towarzyskiej (w sensie przynależności oraz powiązań w sieci społecznej). To zapewnia im zaspokojenie potrzeb

towarzyskich (rozmowy, spędzania czasu), a także daje wsparcie oraz towarzysza (partnera) do siedzenia w ławce i pracy w parach podczas wspólnych prac.

Ci uczniowie mają relacje z tymi osobami, które są dla nich pożądane lub których nie postrzegają jako niekorzystne. Nie chcą ani spotykać się z nimi po szkole, ani zaprzyjaźnić się czy pogłębiać poziomu relacji. Natomiast z pozostałymi członkami społeczności łączy ich współbycie, współdzielenie fizycznej przestrzeni i czasami współdziałanie przy rozwiązywaniu doraźnych problemów. Ta społeczność przebywa razem. Na lekcjach współistnieją, bo tok lekcyjny nie zakłada działania razem. Na przerwach wychodzi się w podgrupach i w nich się funkcjonuje. Po lekcjach idzie się do domu lub do swoich przyjaciół spoza szkoły.

Traktują te osoby, z tak identyfikowanego kręgu społecznego (paczki), jako najbliższe spośród całej społeczności. Często wyróżniają wśród nich jedną osobę, z którą mają silniejszą relację niż z pozostałymi. Nie zawsze wiąże się to z kontynuacją kontaktów poza szkołą. Poza nią, jak wynika z wypowiedzi uczniów, spotykają się głównie osoby w relacji bardziej przyjacielskiej. Tak często dzieje się w diadach, rzadziej w większych podgrupach. Chodzenie do siebie do domów po lekcjach (odwiedzanie się czy samo odprowadzanie się) jest praktyką, która czasem bardziej wiąże się z dojazdem do szkoły z innej miejscowości czy zadaniem szkolnym wymagającym wspólnej pracy niż z podtrzymywaniem przyjaźni i przebywaniem ze sobą poza szkołą. Bardzo nieliczni identyfikowani są jako ci, co nocują u siebie (np. chłopak i dziewczyna, para wielkich przyjaciółek od przedszkola).

Próg klasy stanowi często symboliczną granicę członkostwa. Zakorzenie w podgrupie („my się lubimy”, „spędzamy czas w swoim kręgu”, „z nimi się najlepiej dogaduję”) nie musi być podtrzymywane po szkole, poza nią. Jedna z badanych w klasie ma „przyjaciółkę z klasy”. Po lekcjach (na próbach chóru – scholi) zmienia grono przyjaciół. Przyjaciółki nie siedzą na próbie razem, są osobno (każda ma własny krąg przyjacielsko-towarzyski). W tym przypadku widzimy rozerwanie spójności lub jej tymczasowość, którą odzwierciedla oddzielająca granica: czas w szkole „razem” – czas po szkole „osobno”. Inny badany na pytanie o przyjaźnię z członkami klasy wyraża to rozdzielenie intensywności życia w szkole z widywaniem się po lekcjach słowami:

*[oni są] Ludźmi, z którymi od czasu do czasu gdzieś wyskoczę, ale nie mam ciśnienia na spotkania z nimi [Łukasz, II klasa gimnazjum; miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 osób: 4 chłopców, 8 dziewczyn].*

*Znają się od przedszkola, ale trzymają się tylko w szkole, poza nią nie za bardzo się odzywają [Dominika, 18 lat, III klasa liceum; położenie szkoły: miasto; liczebność szkoły: ok. 250 osób; liczebność klasy: 30 osób].*

*[Jakiegoś mega wielkiego kontaktu z nią nie mam] Ołę lubię, bo jakiś czas mieszkałyśmy w tym samym bloku i wspólnie szłyśmy do szkoły. Ale jakoś tak wyszło, że się od siebie odsunęliśmy ale nadal uważam, że jest okej [Ania, 14 lat, VII klasa].*

Elementem scalającym, który się powtarza, jest mieszkanie blisko siebie (cho-  
dzenie razem do szkoły). To wspólne „chodzenie” jest czasem „zbliżaniem się” do  
siebie i budowaniem pewnej intymności poprzez dzielenie się sekretami obejmu-  
jącymi życie pozaszkolne, jak również komentowanie zdarzeń mających miejsce  
w obrębie wspólnego świata. Uczniowie zaznaczają, że dojazdy lub wspólne spacer-  
y z i do domu sprawiają, że spędzają ze sobą więcej czasu. Łatwiej im podejść do  
koleżanki mieszkającej w niewielkiej odległości, gdy trzeba zrobić razem projekt,  
łatwiej się umówić na spędzenie czasu na mieście, podwórku, zwłaszcza w trakcie  
wakacji, gdy nie ma ciągłości kontaktu w przestrzeni klasy szkolnej.

*Bo większość w ogóle z mojej klasy mieszka tutaj na osiedlu i oni dobrze się znają. Ja mieszkam gdzieś  
indziej i nie chce mi się tutaj do nich przyjeżdżać [Jola, 12 lat, klasa VII; liczebność klasy: 26 osób;  
liczebność szkoły: 360 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,9; miejsce zamieszkania: miej-  
scowość wiejska].*

*Karol, jego znam od podstawówki, dobry ziomek z niego. Spędzamy dużo czasu ze sobą w szkole, zresztą  
poza nią też, **podczas przerw chodzimy razem na faję za szkołę** (śmiejch). (...) jest moim ziomkiem, jak  
mówiłam od dawna się znamy, mieszkamy blisko siebie, (zamyśla się) to jedyny ziomek, któremu mogę ufać.  
W weekendy **chodzimy razem na balety, a w tygodniu urywamy się z lekcji**. Z Ewą i Zuzą trzymamy się  
chyba od pierwszej klasy, a nie sorry, od drugiej, dokładnie to po klótni z Adrianem się **spiknęłyśmy, one  
chodzą z nami na faję** i tak od słowa do słowa wyszło, że też miały spinę z Adrianem. Nawet spoko dziew-  
czyny, da się z nimi żyć (łyk kawy), co prawda z Ewą **nie spędzamy dużo czasu, bo dojeżdża z jakiejś  
tam wsi**, co nam nie przeszkadza chodzić na balety (śmiejch), z kolei Zuza jest kasiasta (śmiejch), ale żeby  
nie było, **spoko też jest** (śmiejch), wszystko nam funduje, ostatnio mi kupiła kolczyki (pokazuje kolczyki).  
Fajne, nie? [Irka, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska;  
liczebność klasy: 20 osób; liczebność szkoły: ok. 120 uczniów; średnia ocen: 3,09].*

Niektórzy są z różnych okolicznych miejscowości, dojeżdżają do szkoły, więc  
nie tylko pochodzenie z różnych środowisk jest czynnikiem, który ich różnicuje.  
Wspólny dojazd, podobnie jak bliskie zamieszkiwanie, warunkuje też późniejsze  
przebywanie ze sobą po lekcjach. Powrót do jednej miejscowości o jednej porze jest  
integrujący, to ich łączy, ułatwia kolegowanie się. Jako czynnik dezintegrujący trak-  
tują to, że każdy musi dojechać z jakiejś innej miejscowości, że nie są z tego jednego  
podwórka, nie mieszkają blisko. Miasto integruje ludzi (to są te same rozrywki).  
Uważają, że osoby spoza miasta mają inne doświadczenia, inną sytuację material-  
ną, pochodzą z różnych grup społecznych. Ten czynnik odległości geograficznej  
i komunikacyjnej należy traktować z dużą ostrożnością, gdyż musi zadziałać cały  
splot innych elementów, by powstała przyjaźń, takich jak choćby: podobieństwo  
psychologiczno-społeczne czy stopień społecznego osadzenia relacji wśród wspól-  
nych znajomych.

*Z Luizą oczywiście mam najlepsze kontakty, bardzo często spędzamy razem czas. Często razem jesteśmy  
w drużynie w koszykówkę. Albo jak gramy w zbijaka, to też zawsze razem. To z nią mam najlepsze kontak-  
ty. I też bardzo często **robimy jakieś rzeczy w szkole, prace domowe**, ona mi zawsze pomaga i ja zawsze  
też jej pomagam. I tu jest bardzo fajnie. I jeszcze dobre kontakty mam z Agatą i z Natalią, bo też **dużo  
czasu spędzamy przy pracach domowych, kiedy musimy zrobić jakieś... jak to się mówi... prezen-  
tacje**, kiedy musimy robić i różne takie prace. Z historii bardzo dużo robimy, kiedy pani nam zadaje takie*

*różne prace i wtedy we cztery je robimy. I wtedy spotykamy się u Agaty w domu i wtedy siedzimy i robimy te prezentacje, ale bardzo często robimy też jakieś inne rzeczy, że jeździmy na rowerach albo ścigamy się z Agaty bratem, zrywamy orzechy albo chodzimy, albo chodzimy po tych szklarniach wśród pomidorów i się ukrywamy [Patrycja, VI klasa; miejscowość wiejska].*

W miarę upływu czasu pozaszkolne kontakty się nasilają. W wywiadach, które zostały ponowione po dwóch latach, narratorzy podkreślają, że klasy zatomizowały się, ale zwiększyła się intensywność kontaktów poza szkołą. Sami narratorzy z żadną z osób nie spotykają się po lekcjach, ewentualnie z jednym członkiem, lecz widzą u innych, że oni kontynuują spotkania w tych samych podgrupach towarzyskich poza szkołą. Ponadto w ostatnich klasach większość ma swoją sympatię i jest z kimś związana, gdy w początkowych klasach pozaszkolną wspólną aktywnością np. było „chodzenie na ping-ponga”. Narratorzy, o których tu mowa, nie są gwiazdami, duszami towarzystwa, ale mają dobrą pozycję, są akceptowani. Nie odczuwają, że w sytuacjach szkolnych nie ma z kim pracować. Co więcej, chłopcy mają paczkę kumpli, a dziewczyny bliską koleżankę. Należą do sporego grona kolegów, o których z przekonaniem sądzą, iż z każdym z nich „da się pogadać”. Podtrzymują powiązania z osobami spoza kręgu towarzyskiego. Tematyka rozmów jest różna, nie są one bardzo osobiste. Uczniowie czują się uczestnikami rozmów, gadają, podejmują gadanie („dogadujemy się i możemy pogadać”). Mimo wyraźnego postępującego procesu rozluźniania więzi, redukcji wspólnoty przyjacielskiej (kurczenia: paczka–diada), odczuwają stabilizację.

MIGRANCI: KRÓTKI ETAP DESTABILIZACJI: *Teraz mam w klasie swoich przyjaciół*

Warto też pokazać proces poszukiwania swojej przyjaciółki lub paczki. Niektóre wypowiedzi na temat budowania relacji czy jej kształtowania otwierają ciekawy wątek: jak przebiega proces wchodzenia do społeczności i powstawania grup nieformalnych. Wzór integracji społecznej przypomina tu proces migracji, który kończy się wraz z osiągnięciem celu, jakim jest odnalezienie swojego kręgu społecznego, grupy oparcia w tej społeczności. Niektórym osobom ten proces zajmuje dużo czasu.

Poszukiwanie swojego miejsca może wiązać się z wieloma zmianami. Czasem są one boleśnie doświadczane. Uczniowie podkreślają tutaj doświadczenia stresu: obaw, niepewności, ulgi.

*Pierwszy dzień w szkole był dla mnie ciężki, stresowałam się zmianą otoczenia. Jednak już w ciągu pierwszego tygodnia oswoiłam się i poczułam komfortowo wśród innych [Ewa, I klasa liceum; liczebność klasy: 32 osoby].*

*Narysowałam pierwszy dzień szkoły na początku linii i na końcu dzień dzisiejszy, czyli 30 stycznia. Na początku linia jest falista, ponieważ z początku czułam się w klasie niepewna. Potem jest punkt, gdy poznałam Kamila, Pawła, Gretę i Magdę i sytuacja się ustabilizowała i dlatego do końca linia już jest prosta. Tak to widzę. (...) Najważniejsze dla mnie jest to, że jestem w paczce z nimi, że mam w klasie swoich przyjaciół (...) jak ich poznałam, to odczułam ulgę, że poznałam kogoś otwartego i z podobnym poczuciem humoru jak ja [Ala, II klasa liceum; miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób; staż: półtora roku].*



*No to wrzesień – początek roku. Najpierw czułam się dziwnie, no bo nowe miejsce, nowi ludzie, zmiana otoczenia. Jakoś się przyzwyczaiłam i potem było git. Zaprzyjaźniłam się wtedy z Olą [Weronika, I klasa szkoły zawodowej; miasto; liczebność klasy: 27 osób].*

*Ważne jest to, żeby mieć kogoś w tej klasie, a nie być całkiem samemu, nawet jakiegoś jednego kolegę, żeby przynajmniej można było pogadać. Nie wyobrażam sobie zupełnie się do nikogo nie odzywać i być całkowicie sam w szkole, to musi być okropne. Bardzo bym tego nie chciał, nawet nie wiem, czy chciałoby mi się przychodzić do takiej szkoły. Byłoby mi bardzo ciężko [Mateusz, III klasa gimnazjum; miejscowość wiejska, liczebność klasy: 18 osób, 10 dziewczyn, 8 chłopców].*

Przypisanie do listy uczniów zmusza do bycia razem. Te początki są jednak dostrzegane jako łatwiejsze bądź trudniejsze. Takim ułatwieniem z perspektywy młodych osób jest przyjście albo bycie z kimś, kogo się zna, natomiast trudniej jest nie być z nikim lub wchodzić samotnie do grupy, bez żadnego oparcia.

*[Magda] to jest moja koleżanka z ławki i jest bardzo fajna. Znałyśmy się wcześniej z gimnazjum i dlatego było mi łatwiej przyjść do nowej klasy, mając już tam kogoś, że tak powiem „swojego” w dzienniku [Ola, II klasa liceum, miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób; liczebność szkoły: ok. 700 uczniów].*

*Jak sam poszedłem do klasy, z nikim z gimnazjum (...) Inni przyszedli z kimś [z gimnazjum], znali się z kimś [Edward, II klasa gimnazjum].*

Tamci „przyszli” do klasy z kimś, kogo znali z gimnazjum lub ze swojej miejscowości, mogli się znać z jednej placówki lub z podwórka. Badany, wstępując do tej klasy, przyszedł z innej szkoły, nie było ciągłości, kontynuacji znajomości (nie znał się „z nikim z gimnazjum”).

Osoba, która wchodzi do klasy, próbuje się rozejrzeć, podejmuje próby rozpoznania, jacy są ludzie. Na etapie początkowym powtarza się zjawisko rotacji, czyli podejmowanie kilku nieudanych prób nawiązania nowych relacji, przemieszczanie się między podgrupami. Uczniowie często opowiadają, że na początku wybrali osobę, którą znali z poprzedniej klasy, ale nie stała się im bliska, przyjaźń się nie wykształciła („ale nie wyszło, nie stałyśmy się koleżankami”). Mówią, że jakiś kontakt mieli, czymś, co ich łączyło, było to, że się znali. W ich interpretacji był to element spajający, który mógł być integrujący. Nie potrafili jednak znaleźć z nimi wspólnego języka. Próbowali dowiedzieć się czegoś więcej, lecz zobaczyli, że ich światy wiele dzieli, a nic nie łączy. Czuli, że nie przystają do siebie. Uczniowie twierdzą, że dokonali pewnego wyboru, np. nie chcą pogłębiać koleżeństwa, odrzucają możliwość kontaktu z kimś, mówią, że „towarzystwo nie dla nich” (z tą nie rozmawiam, z tymi się nie dogaduję, z tymi spoko). Widzą swoją aktywność na polu integracji: „zakolegowałam się”. Nikt nie wspierał ich w tym procesie. Musieli sami w tym świecie zdobyć to, co mają dziś.

*Osoby, z którymi nie mam dobrego kontaktu, nie są ludźmi, z którymi chciałabym go mieć [Daria, 18 lat, III klasa liceum; liczebność klasy: 30 osób].*

Zdarza się, że większą część społeczności stanowią osoby, z którymi są razem od podstawówki. Jedna z badanych mówi, że zna je od szkoły podstawowej, ale o żadnej z tych osób nie mówi, że się z nią przyjaźni od tego czasu. Zastrzega



nawet, że „myśmy tak bliżej nie były”. Przyznaje, że owszem, chodzili razem od zerówki, relacja jest długa, lecz to nie znaczy, że tam się przyjaźnie związały i że trwają do dziś. I także wcale nie oznacza, że ten początek jest dla niej komfortowy.

Jak widzimy, drogą pewnej eliminacji tworzy się podgrupa nieformalna. Uczniowie mówią: „nie chcę budować z nimi relacji, bo ich nie lubię”, „nie chcę się z nimi kontaktować”, „nie odpowiadają mi”. Ich kontakty są ich wyborami. Mówią: „nie będę gadała z debilami”. Na początku próbują komunikować się z innymi, znaleźć wspólny język, wspólne wartości, coś, co ich łączy, zrozumienie (pozytywny odźwięk). Jak widzą, że wiele ich dzieli – nie próbują kontynuować znajomości („lepiej się dogaduję z innym kolegą”). Wielość wypowiedzi na temat relacji, w której mogą „pogadać”, świadczy o tym, jak ważne jest to dla funkcjonowania w społeczności. Uczniowie nie mówią „koleżeństwo”, tylko „dogadywanie się”.

*Dogadać się z nim da, dogadać się idzie, od pierwszej klasy się dogadaliśmy; zajebis... się z nim dogaduję [Olaf, II klasa technikum].*

*Na początku coś się zagadało; spoko się dogadywaliśmy, dogadać się spoko da [Ewa, II klasa liceum].*

*z niektórymi nie bardzo są tematy, z tamtym tylko o roli i o wsi [Piotr, II klasa technikum].*

Liczne osoby mają trwałą relację z jedną osobą od początku, ta znajomość jest kontynuowana. Mówią, że od razu „złapali kontakt”, co ich scaliło – nie wiadomo. Opisują swoją sytuację jako niezmienną: tak było od początku, nie mieli innych relacji.

Wywiady powtórzone po dwóch latach pokazują, że uczniowie raczej tracą relacje, niż zdobywają nowe. Jeden z badanych opisuje, jak od początku się zakolegował („się dogadaliśmy”), jest ciągłość relacji. Ma kumpla z ławki, to nie jest przyjaciel. Ale wygłupiają się razem, tworzy z nim wspólnotę, czuje się akceptowany i rozumiany. Pojawia się jakiś rodzaj „wspólnego języka”, o którym tak często mówią też inni uczniowie. Pozwalają sobie w stosunku do nauczycieli (pierwsza ławka), lecz robią to razem.

*Jak odpierdala się, to we dwóch, jak coś jest, to we dwóch [Marek, II klasa technikum].*

Na poziomie historii relacji dużo jest podjętych prób poszukiwania w pierwszym semestrze. W historii bycia członkiem grupy opisanej przez Marka pojawiają się liczne próby zaprzyjaźnienia się z innymi. To się jednak nie udało. Uczeń opowiada, jak był zapraszany do paczki, szli razem na miasto, ale po kilku miesiącach to się urwało. Z innym kolegą łączyły go gry komputerowe. Gdy przestał się tym interesować, fascynować, to „kumpłostwo przestało działać”, relacja upadła. Wspólne granie było jedynym czynnikiem integracyjnym. Jednak to się zmieniło, znajomość się rozpadła, jak mówi, sprawa jest zamknięta. Nie było kłótni, on po prostu przestał grać, a tamten nie.

Społeczność jest dla uczniów zborem mikrowspólnot, w których trzeba znaleźć swoje miejsce. A czas członkostwa to dla nich moment poszukiwania przyjaźni (na czas bycia członkiem).

MIGRANCI: POSZUKIWANIE PARY I BOLESNE PORAŹKI – *Sobie już to wszystko poukładam i jest dobrze*

Można wyróżnić pewien rodzaj członkostwa trudnego emocjonalnie, które jest pełne zmian w obszarze przynależności, ale ostatecznie celem poszukiwań jest zakotwiczenie w relacji z jedną osobą (diada). Te narracje na temat migrowania na ogół zawierają elementy cierpienia. Jakiś incydent (epizod) na początkowych etapach członkostwa wyraźnie wiąże się z poczuciem społecznego odrzucenia. Autorzy tych narracji z jednej strony opisują dramatyczne, bolesne dla nich doświadczenie, z drugiej strony pokazują, jak problemowa sytuacja została rozwiązana. Przeżywany jest wewnętrzny dylemat, włącznie z zastanawianiem się nad opuszczeniem grupy (przeniesieniem do innej).

Ścieżka adaptacji uczniów jest jednak pełna też pomniejszych porażek. Wiążą się one z mało satysfakcjonującym byciem w wielu podgrupach, przechodzeniem do osób wcześniej nie lubianych czy nawet postrzeganych jako wrogowie. Dużo tu rozstań w atmosferze kłótni, obgadywania i żalu. Koszty emocjonalne braku osadzenia w podgrupie są zatem dla uczniów wysokie.

*Najdziwniejsze jest to, że ja kiedyś się nienawidziłam z moimi terażniejszymi przyjaciółkami* [Olga, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec poprzedniego roku: 5,67].

Jak sami mówią, nie są samotnikami, „kolegują się” z wieloma osobami z klasy. Mogą to być bowiem dobrzy uczniowie, którzy są cenieni przez nauczycielki. Mają też uznanie z powodu możliwości i umiejętności zdobywania dobrych ocen lub jeśli dają ściągać, z powodu dzielenia się pracą domową. Są wybierani do konkursów czy projektów zespołowych. Obszarem, który daje im poczucie sprawstwa, są działania szkolne (zadania wyznaczone). Pozwalają im sprawdzić się w skutecznym działaniu, zdobywać uznanie, pokazać swoje zdolności. Reprezentując etos grzecznego ucznia, czasem polaryzują sympatię. Jednak w codziennym życiu taka osoba, która pilnie wypełnia role narzucone przez nauczycieli, jest aktywna, ambitna i współdziała z wieloma osobami (przygotowując jakieś akademie, prace w kółkach, sekcjach, prace domowe, robiąc prezentacje).

W sferze przyjacielsko-towarzyskiej długo nie udaje im się odnaleźć bliskiej osoby lub grupy. Skarżą się, że brakuje dla nich pary (w pokoju na zielonej szkole, w autobusie, podczas prac zespołowych). Czasem proces migrowania trwa przez cały pobyt w klasie, czasem kończy się sukcesem odnalezienia „własnej” koleżanki. Koleżanka ta ma jednak niekiedy pewne deficyty i podobnie nie może odnaleźć się w sferze towarzyskiej (jest nieśmiała, odrzucana). Nie jest to „bratnia dusza”, tylko „dobre kolegowanie się”. Daje jednak partnera do siedzenia w ławce, poczucie wsparcia (pomocy) oraz przynależności. Nawet szerokie koleżeńskie relacje, częste spędzanie czasu nie dają poczucia „jesteśmy grupką, paczką”. Ważne jest stworzenie swojej grupki, choćby pary, a nie dołączenie do innej jako tzw. „na trzeciego”,

z poczuciem niższej pozycji w hierarchii i narażaniem na wyłączenie (odrzućenie) w sytuacji, gdy trzeba dokonać wyboru między dwiema osobami. Nie musi to oznaczać zaborczości i separacji, niektóre osoby mają rozległe kontakty. Diada pozwała identyfikować siebie jako niebędącego osobno (samemu). Daje umiejscowienie. Daje partnera do działań proskolnych.

### Przykład 1. *Wszyscy mają kogoś, z kim mogą rozmawiać i spędzać czas*

Paulina w VI klasie siedzi z Luizą, jest to jej „najlepsza koleżanka w klasie”. Od III klasy Luiza była koleżanką Marty, a Paulina migrowała, ostatnio trzymała się z Agatą. Zwraca uwagę zagmatwana historia licznych zmian w obrębie przynależności:

*Ja na początku przyjaźniłam się z Agatą i z Pauliną, to tak we trzy byłyśmy. Pamiętam, że Beata z Martą trzymały bardzo blisko (...). Potem się zmieniło to, że... no ja z Agatą trzymałam, Marta z Luizą się kolegowaly bardzo, (...) od trzeciej podstawówki do teraz właśnie. Natalia przyszła w drugiej klasie podstawówki i ona się zaczęła kolegować ze mną i z Agatą, tak we trzy trzymałyśmy. (...) Beata jeszcze doszła. Beata była cały czas z Agatą, tak mniej więcej. (...) Potem mniej więcej było cały czas to samo, aż do teraz, kiedy to Marta z Luizą się pokłóciły. I ja teraz najbardziej trzymam z Luizą.*

Luiza dla Pauliny jest ważną kotwicą społeczną. Paulina może wreszcie powiedzieć: „mam swoją koleżankę”. Luiza jednak nie ma dobrych koleżanek, nie lubią jej. Z opisu wynika, że chce być najlepsza we wszystkim, jest bogata i zarozumiała, podlizuje się nauczycielom, wyprasza oceny, panicznie reaguje na zagrożenie uzyskania złego stopnia, kłóci się i obgaduje dziewczyny. Również Paulina ma takie zdanie o Luizie, a jednak przyjmuje istniejący układ za satysfakcjonujący. Daje jej on partnera do siedzenia w ławce oraz poczucie wsparcia, przede wszystkim zapewnia stałość posiadania relacji i wizerunek kogoś, kto „ma najlepszą koleżankę”. Przynależność jest tu ważną wartością. Daje stałość. Daje też kompana do dzielenia codzienności, i to partnera na wyłączność, który jest „tylko mój”.

Paulina opisuje, jak odrzuciły ją koleżanki, planując zamieszkanie w pokoju na zielonej szkole. Narratorka omija wątek, że Agata wybrała Beatę, a ona została sama. W jej narracji dominuje opozycja: sama–razem, z nikim–z kimś. Podkreśla przeżywane wtedy emocje:

*W trzeciej klasie byłam wyrzutkiem okropnym i nikt mnie nie lubił, yyy wszystko przez to, że nie chciałam być z Wiołką w pokoju na zielonej szkole. I na początku miałyśmy być we dwie z Anką, po czym się okazało, że Anka z Wiołką się zmówiły i byłam sama w pokoju. To znaczy nie byłam sama, bo w końcu mnie wzięły Natalia, Agata i Beata. (...) Było mi bardzo smutno, kiedy one mnie odrzuciły w tej trzeciej klasie na tej zielonej szkole, to było naprawdę smutne (...) Ale naprawdę, płakałam wtedy u mamy, bo one mnie tak odrzuciły strasznie (...).*

*Na zielonej szkole byłam sama w pokoju i tak mnie nie lubiły wtedy dziewczyny, bo... bo nie chciałam być z Anką w pokoju. I wtedy Wiołka się zmówiła z resztą i mnie wywaliły z pokoju i ja już nie miałam być z nikim w pokoju. I wtedy to było dla mnie bardzo smutne, że tak mnie zostawiły. I mnie tak obgadywały, a ja wtedy płakałam bardzo też w domu. No ale dobra, potem sobie pojechałyśmy na tą zieloną szkołę już (...) i na początku one sobie rozdzieliły te wszystkie pokoje i ja oczywiście nie miałam z kim być w pokoju. (...) I ja nie miałam z kim być w pokoju, więc na początku byłam sama, sama nocowałam, ale potem już one się jakoś do mnie przekonały, już mnie polubiły znowu i mogłam z nimi być w pokoju. Dostawiłyśmy tam łóżko z tego mojego pokoju, tam gdzie byłam sama, przestawiłyśmy łóżko do dziewczyn i potem z nimi razem w pokoju [Paulina, VI klasa, liczebność klasy: 21 osób, w tym 13 dziewcząt i 8 chłopców; mała miejscowość].*

Obszarem, który dostarcza uczennicy poczucia sprawstwa, są działania szkolne. To w tym wykazuje największe zaangażowanie. Posiadanie koleżanki, z którą można robić coś razem, zmienia diametralnie samopoczucie i sprawia, że „podoba mi się w mojej klasie”.

[konkurs] Trzeba było zrobić taki plakat, taki duży, na antyramę. No to ja byłam sama, bo nikt nie miał kto ze mną być wtedy, bo już się dobrały dziewczyny w pary i ja zostałam sama. Były jeszcze trzy, czy tam cztery grupki, że po dwie osoby one tam były. No i ja byłam sama i robiłam ten plakat.

(...) Najbardziej podoba mi się w mojej klasie to, że my ciągle wygrywamy te konkursy i że jesteśmy tak ambitni, że zawsze możemy razem współpracować. I że jak razem coś działamy, to wszystko możemy zrobić. A jeszcze **podoba mi się w mojej klasie to, że się tak przyjaźnię z Luizą**, i że możemy razem spędzać czas i robimy tak dużo rzeczy razem, nie tylko tych szkolnych. I to jest fajne, że ma się takich kolegów.

### **Przykład 2. We dwie łatwiej przyzwyczać się do szkoły. Zostałam całkiem sama: wróciłam po kilku miesiącach po chorobie, a ona powiedziała, że ma inną przyjaciółkę**

Wiele burzliwych zmian w konstelacjach opisuje Magda.

Dobra, powiem ci, chociaż nie za bardzo lubię o tym rozmawiać. Moje relacje z klasą wyglądały kiedyś całkiem inaczej. Z Marysią zaczęłam się przyjaźnić dopiero jakoś pod koniec czwartej klasy. Wcześniej trzymałam się z Olką, znałam się z nią, jeszcze zanim poszliśmy do szkoły, to była moja pierwsza przyjaciółka, byliśmy nierozłączne, bardzo dużo czasu spędzałyśmy razem. Poszliśmy do tej samej klasy, bo nasi rodzice stwierdzili, że tak **będzie nam się łatwiej przyzwyczać do nowej sytuacji**, i jak tak teraz na to patrzę, to faktycznie było nam łatwiej. **We dwie łatwiej nam było poznawać nowe osoby, rozmawiać z nimi.** Myślę, że w dużej mierze właśnie dlatego, że byliśmy **we dwie i łatwiej nam było przyzwyczać się do szkoły**, to tak nas wszyscy polubili i zabiegali o kontakt z nami, wszyscy bardzo liczyli się z naszym zdaniem i z tym, co któraś z nas powiedziała. Od pierwszej klasy aż do teraz jesteśmy w jednej klasie, z tym, że **już się nie przyjaźnimy.** Przestałyśmy jakoś w trzeciej klasie, nawet nie wiem za bardzo dlaczego. Na początku trzeciej klasy przez kilka miesięcy chorowałam i nie chodziłam do szkoły. Przez ten czas też nie widywałam się za bardzo z Olką. Gdy wróciłam po chorobie do szkoły, Olka **powiedziała, że już nie jesteśmy przyjaciółkami, że ona teraz przyjaźni się z Wiktoria.** Przestała się do mnie odzywać, chłopaki z klasy też przestali się do mnie odzywać, bo oni zawsze robili to, co Olka im powiedziała, a ona **zabroniła im się ze mną zadawać.** Można powiedzieć, że **zostałam całkiem sama.** Jedną z niewielu osób w klasie, które się wtedy ode mnie nie odwróciły, była właśnie Marysia. Na początku tylko się kolegowaliśmy, siedziałyśmy razem na niektórych zajęciach, czasem rozmawialiśmy chwilę na jakiejś przerwie, a potem coraz częściej zaczęłyśmy to robić, bardzo się polubiłyśmy. **Okazało się, że mamy dużo wspólnych zainteresowań i dalej to samo jakoś poszło.** (...) Wiktoria z Olką niby też się odzywają, ale najczęściej, jak czegoś ode mnie chcą i nie powiem, żeby były jakoś szczególnie miłe. Ale nie przejmuję się tym już (uśmiech). (...)

Bywało różnie, ale teraz wydaje się, że chyba raczej wszyscy z klasy mnie lubią, no może poza Olką i Wiktoria, chociaż może się mylę. Nie odczuwam jednak, żeby ktoś w klasie jakoś specjalnie za mną nie przepadał. Jestem z nimi raczej w koleżeńskich stosunkach. Lubię swoją klasę i kiedyś może bym tego nie powiedziała, ale w tym roku, to się w niej dobrze czuję, jest fajnie. Potrafię ze wszystkimi o czymś porozmawiać [Magda, VI klasa, liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].

Ten duży fragment wypowiedzi nie tylko oddaje, jak złożone są dla uczniów takie sytuacje. W stosunku do opisów innych fragmentów życia w społeczności są to wypowiedzi znaczące. Mamy tu przy okazji kilka innych ciekawych kwestii: wybór szkoły przez rodziców i próby zminimalizowania okresu adaptacji w nowym miejscu przez zapewnienie wsparcia w postaci osoby „znanej”. Wybrzmiewa tu często spotykane wśród uczniów przekonanie, że łatwa będzie adaptacja w grupie rówieśniczej, jeśli ma się u swojego boku osobę, którą poznało się wcześniej.

Ciekawa jest tu również kwestia nieobecności (na skutek choroby), która testuje trwałość relacji i pokazuje, jak kruche jest członkostwo w społeczności. „Wypadnięcie” na kilka miesięcy z codziennych relacji przynosi zmiany, które na poziomie integracji społecznej są nieodwracalne. Z jednej strony „przerwa” w członkostwie nie istnieje. Społeczność niejako nie zauważa czyjejs nieobecności. Takiego członka nie ma, nie ma poczucia straty. Z drugiej strony relacje

towarzystwie nie są na bieżąco podtrzymywane. Powrót doświadczany jest jako skomplikowany z powodu odrzucenia. Magda mówi: „dla mnie na pewno niemiłym wspomnieniem jest czas, kiedy prawie nikt w klasie się do mnie nie odzywał po tym, jak wróciłam do szkoły po tak długiej przerwie spowodowanej chorobą”.

Mimo, że w obu narracjach (przykład 1 i 2) epizody „zostałam całkiem sama” zakończyły się pomyślnie, to pokazują one, jak kluczowe dla adaptacji jest samopoczucie i jak silnie wiąże się ono z posiadaniem znaczących relacji. Specyficzny wzór takiego członkostwa w zakresie integracji społecznej ujawnia, że ważne jest tu zbudowanie przyjaźni z jedną osobą i utrzymywanie koleżeńskich rozległych stosunków z osobami, z którymi można realizować zadania szkolne, ale też spotykać się w celach towarzyskich. Ważne są poprawne relacje z resztą klasy, aby nie było osób, za którymi „jakoś specjalnie nie przepadają”. Wyrażna jest orientacja na budowanie szerokich powierzchniowych, niekonfliktowych sieci relacji.

Magda podkreśla: „się w niej [klasie] dobrze czuję”. Nie było tak zawsze. Jest to stan wypracowany. Znaczące jest podjęcie wysiłku zbudowania nowej relacji po zerwaniu starej. Trajektoria w obu przypadkach mogłaby potoczyć się w kierunku separacji od klasy postrzeganej jako wrogo nastawionej (wszyscy się odwrócili).

Utrata jest tu bolesna emocjonalnie, to również utrata oparcia. Przy czym oparcie to jest szersze niż towarzystwo (osoba, którą ma się na co dzień, na stałe, z którą można siedzieć w ławce i pogadać na przerwie). Dla Magdy jest to również pozycja, której przy boku innej koleżanki nie mogła odbudować. Czy jest to wyobrażenie o pewnej znowie, czy rzeczywiste „zabronienie zadawania się” z członkiem klasy, zainicjowane przez wpływową osobę zbiorową „odwrócenie się od kogoś” – ma to drugorzędne znaczenie. Magda (i wcześniej Paulina) odczuwała taką zbiorową znowę przeciwko sobie. I mimo że sobie poradziły, to podkreślają, że było to dla nich trudne doświadczenie bycia samemu. Czuły, że zostały odsunięte.

Członkostwo wykluczenia jest dla uczniów nie do zaakceptowania i wzmaga dążenia do zmiany sytuacji przez integrowanie się, którego satysfakcjonującym celem jest dla nich znalezienie pary (koleżanki w klasie). Mają z kim siedzieć razem w ławce i mogą też sobie pomagać, bo w grupie jest różniej. Wspólnie się uczą, mogą polegać na sobie. Nauka jest dla nich celem i wyznacznikiem podejmowanych działań. Tak naprawdę istotne jest dla nich skończenie szkoły z „dobrymi” (minimalnymi) ocenami. Kontakty mogą być pozytywne, ale nie są głębokie, są doraźne, uczniowie rozmawiają o szkole i o lekcjach.

Magda tworzy związek przyjacielski z jedną osobą i ma nieliczne koleżeńskie kontakty z osobami z pobliskiej paczki. Ważne dla niej jest posiadanie kogoś bliskiego, znaczenie ma to, czy ten ktoś jest popularny. Istotne dla niej kryteria odzyskania dobrej pozycji w grupie można zrekonstruować tak: „mam przyjaciółkę, inni odzywają się do mnie normalnie, czasem do mnie zagadają”. Magda czuje się częścią społeczności, uczestniczy we wszystkich wspólnotowych imprezach



społeczno-rekreacyjnych. Powtarza się poczucie przynależności: „moja klasa”, „nasza klasa”, „w mojej klasie”.

Uczniowie poprawność kontaktów w społeczności rozumieją jako nietworzenie relacji konfliktowych i niemiłych sytuacji. Jest to świadoma taktyka. Kwestia pomagania innym (w znaczeniu „daje odpisywać pracę domową”) podlega refleksji i decyzji (Magda wybiera to, co „działa na plus, jeżeli chodzi o stosunek innych do mnie”). Paulina również przyjęła taktykę unikania konfliktów i była to jej świadoma strategia.

Wypowiedzi o konfliktach pokazują, że uczniowie traktują odrzucenie w kategoriach utraty grupy oparcia („duża paczka dziewczyn nie do końca chciała, żebym razem z Małgosią i Julką dołączyła do nich”; „nastawiały ich przeciwko mnie”). Poniżej przedstawiona została dość złożona i zawiła droga osiągnięcia przez Zuzię stanu „poukładania”. W VII klasie „doszło do kłótni między” nią a Małgosią i Julką, wtedy Zuzia, jak mówi, „odnowiła przyjaźń” z Wiktorią. Wspomina to jako „najbardziej przykrą sytuację” („bardzo mocno to przeżyłam”). Poniosła wysokie koszty, o czym świadczy wypowiedź: „jeśli bywają kłótnie, to nie chce mi się tam czasem iść”. Osadzenie w sieci relacji poprzez więź z jedną osobą nie znaczy, że zawiązują się relacje ze znajomymi tej osoby. „Przyjaciółka w klasie” daje poczucie bezpieczeństwa i bardzo silnie wpływa na samopoczucie.

*Moja przyjaciółka Wiktoria ma również dobry kontakt z Wiktorem. Wiktor przyjaźni się z Olą. Ola koleguje się też z Olgą, z którą ja też czasem rozmawiam, ale one się też spotykają poza zajęciami, a ja nie. Ja razem z Wiktorią często rozmawiamy z Marysią i z Małgosią. Małgosia należy do paczki, w której przyjaźnią się razem: Julia, Ania, Agata, Aneta, Kornelia, Malwina i Zuzia. To jest taka duża ekipa i one razem się trzymają, choć Małgosia z Julią spędzają ze sobą dużo czasu we dwie, spotykają się po szkole. (...) Z Wiktorią przyjaźnię się od niedawna, jednak mamy wspólne poczucie humoru i bardzo dobrze się dogadujemy. (...) Kiedyś bardzo się przyjaźniłam z Małgosią i Julią, miałyśmy wspólną paczkę we trzy, jednak w połowie pierwszego semestru tego roku szkolnego doszło między nami do kłótni i one zostały we dwie, a ja poczułam się niechciana w ich grupie i straciłyśmy bliski kontakt. Od tamtej pory one trzymają się z tą dużą grupką. Ja nie potrafiłam się dogadać z resztą tej ekipy, czułam, że one nie do końca chcą mnie w tej grupce, co było dla mnie przykre, ale zaprzyjaźniłam się z Wiktorią i już jest okej. (...) Mimo że po kłótni z Małgosią i Julką nie czułam się zbyt dobrze, bo straciłam ważne osoby w moim życiu i miałam wrażenie, że nastawiają tą dużą paczkę dziewczyn przeciwko mnie, tak teraz chyba sobie już to wszystko poukładałam i jest dobrze. Czuję się dobrze w tej klasie, choć bywały momenty, że czułam się lepiej [Ada, VII klasa].*

#### CZŁONKOSTWO W TRWAŁEJ DIADZIE, SEPARUJĄCE SIĘ, SYMBIOTYCZNE, AFILIACYJNE: Razem w jednej ławce, w czasie przerw i razem po szkole

Daria opisuje, jak posprzeczała się z Martą („moją wtedy przyjaciółką”), jak bliższy kontakt się urwał. Skończyły się rozmowy, wspólne wyjścia, wygłupy w czasie lekcji. Status „przyjaciółki” zmieniany jest na status „znajomej”. Wszystkie osoby, które przez jakiś czas były przyjaciółkami, należą nadal do kręgu społecznego „my” (moja paczka). Historia życia towarzyskiego Darii nie zaczęła się w gimnazjum, a jednak jej cały świat toczy się wokół relacji z jedną osobą. To tu,



w nowym miejscu, w małym kręgu (diadzie) realizowane są potrzeby społeczne dziewczyny.

Tworzona nowa relacja ma podobny wzór (diada przyjaciółek) jak poprzednia, pomimo zmiany partnera. Osoby w diadzie łączy to, że siedzą razem na lekcjach, rozmawiają i spędzają czas poza lekcjami, chodzą razem na zakupy, powierzają sobie sekrety, udzielają sobie wsparcia, mają wspólne zainteresowania, dobrze się uczą i są „postrzegane jako klasowe kujonki” – jak mówi Daria. Druga osoba staje się „bratnią duszą”, „najlepszą przyjaciółką”. Ta relacja jest „przechodnia”. Trwałość postrzegana jest głównie doraźnie: przyjaciel do siedzenia w ławce i gadania na „tu i teraz”. Daria planuje jednak kontynuowanie relacji po ukończeniu gimnazjum.

*Hmmmm... na samym początku trzymałam się z Martą. Siedziałyśmy razem na wszystkich lekcjach. Poznałyśmy się pierwszego dnia szkoły, nie znałyśmy nikogo. Ona tak samo, jak i ja, była bardzo nieśmiała. Rozmawiałyśmy dużo poza lekcjami. Jednak z biegiem czasu, zaczęłyśmy się od siebie oddalać, nie miałyśmy już takiego dobrego kontaktu. Obie posiadamy trudny charakter, jesteśmy bardzo stanowcze, uparte, to jest chyba główny powód. Później znalazłam bratnią duszę w Pauli, również super nam się gadało. Radziłam się jej w każdej kwestii, powierzałam jej swoje wszystkie sekrety, byłyśmy ze sobą bardzo blisko, ponieważ wiele nas łączyło, miałyśmy podobne problemy. Było mi bardzo smutno, kiedy odstawiła mnie na bok, kiedy znalazła sobie chłopaka. Zaczęła wykręcać się brakiem czasu, problemami w domu. Teraz najbliższa jest mi Klaudia, uważam ją za swoją najlepszą przyjaciółkę, wspólnie podzielamy wiele pasji, spędzamy ze sobą dużo czasu po szkole. Ona zawsze mnie wysłucha, doradzi, rozbawi. Chciałabym mieć z nią kontakt po ukończeniu szkoły. (...) Moja przyjaciółka Klaudia, to właśnie ona jest zawsze przy mnie, kiedy tego potrzebuję. Gadamy przez telefon godzinami. Zawsze na lekcjach wszystko robimy razem w parze. Uwielbiamy chodzić razem na zakupy, no i mam nadzieję, że razem pójdziemy do liceum, a potem na studia [Daria, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców, położenie szkoły: Warszawa].*

Uczniowie zaznaczają, iż osoby tworzące parę siedzą razem na lekcjach i na przerwach. Często blisko siebie mieszkają. Łączą ich wspólne wypadki do dyskoteki, pożyczanie sobie ciuchów i kosmetyków. Inne relacje bardziej opierają się na zwierzaniu (powierzaniu tajemnic). Badani zwracają uwagę na pewne cechy, które widoczne są dla osób z zewnątrz: trwałość, intensywność, separacja.

*One całe życie razem, zawsze we trzy, od nie wiem której klasy podstawówki [Paulina, VI klasa, liczebność klasy: 21 osób, 13 dziewcząt i 8 chłopców; położenie szkoły: mała miejscowość].*

*[Sylwia i Patrycja] Czas spędzają głównie tylko ze sobą, mają swoje sekrety i tajemnice [Alina, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 18 osób, 12 dziewczyn, 6 chłopców].*

*[Mateusz i dziewczyna Mateusza – Justyna] trzymają się oni zawsze razem. I na lekcjach, i na przerwach i, z tego, co wiem, poza szkołą też. Są dla mnie jakby z innej planety. Uważają się za strasznie dorosłych, a resztę klasy za bandę dzieciaków. A jest raczej trochę odwrotnie. Poza tym strasznie obnoszą się ze swoją miłością [wykonuje gest cudzysłowu „”] i to wszystkich wkurza i irytuje [Ewelina, II klasa liceum, położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób; liczebność szkoły: ok. 700 uczniów].*

*Określiłbym je: grupa plotkarek i ciągle mówiących do siebie po cichu [Filip, VIII klasa; miejscowość ok. 100 tys.; liczebność klasy: 17 uczniów; średnia ocen w poprzednim roku: 3.9].*

Te wypowiedzi pokazują, że stosunki w klasie nie opierają się tylko na byciu kolegą. Wiele opisywanych jest jako bliższa przyjaźń, jako relacja przedłużana poza szkołę. Narratorzy często nie mają swoich przyjacieli, ale w jakiś sposób ujawniają swój stosunek do kwestii znaczenia posiadania przyjaciela w społeczności. Nikomu z nich nie imponuje to, że nie ma się swojego bliskiego kręgu lub jest się tzw. trzecią osobą w trójkącie.

Uczniowie zwracają uwagę, że podgrupy są zaborcze, ich członkowie reagują zazdrością na okazywanie innym sympatii czy chęć poszerzania kontaktów. Różnią się również od innych trwałością. Mają stały skład i podejmują działania separacyjne na rzecz utrzymania jedności. Niejednokrotnie odłączają się od społeczności: preferują prace w parach, na przerwach oddalają się. Ich członkowie uzyskują ważne dla nich poczucie stałości: zawsze razem. Nie dążą do kontaktów towarzyskich z klasą, jednak nie wyklucza ich to z inicjatyw współdziałania w sytuacjach zadaniowych.

*Kiedyś Tośka trzymała się trochę z Ewą, ale odkąd Ewa jest z Piotrkim, to już tylko z nim rozmawia. (Czyli Ewa i Piotrek są parą?) Tak, klasowa para, ale znają się podobno od dzieciństwa. No i oni już teraz z nimi nie gadają, tylko ze sobą. I po szkole też nie wychodzą, chyba że razem (...).*

*Kaja i Iga. One też są raczej na uboczu i kumplują się tylko ze sobą. Do nas to nie, ale jak trzeba, to potrafią w grupie. Ostatnio robiliśmy przedstawienie z naszą wychowawczynią, to raczej chętnie brały udział. (Do nas, czyli do kogo?) Nooo... do reszty klasy... [Arek, 14 lat, klasa VIII; położenie szkoły: miasto ok. 6 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 19 uczniów].*

**CZŁONKOSTWO NIECHCIANE:** *Chciałabym mieć jakąś fajną klasę, fajne osoby, a tu tylko z kilkoma osobami da się pogadać*

W tym wypadku uczeń również poszukuje jakiejś podgrupy, jednak z pozostałą częścią klasy wyraźnie funkcjonuje w antagonistycznych relacjach. Nawet grupa oparcia (enklawa) nie daje poczucia satysfakcji, bezpieczeństwa. Wzór integracji, który tu mamy, zawiera bardzo silne odgradzanie się, z zaznaczającą się wrogością lub konfliktami na zewnątrz enklawy.

**Przykład 3. Moja klasa jest głupia; w mojej klasie jest beznadziejnie; chciałabym mieć fajną klasę, fajne osoby**

Marlena (VI klasa) używa pejoratywnych określeń w stosunku do większości członków klasy oraz otwarcie wyraża swoje negatywne uczucia względem nich. Mówi: „moja klasa jest – głupia, w mojej klasie jest – beznadziejnie; najbardziej cenię w mojej klasie – nic”. Chodzi do szkoły niechętnie, ze względu na swoją klasę. W jej przekonaniu klasa jest podzielona na małe pary, paczki.

*W pierwszej ławce siedzi Wojtek i Ksawery, oni trzymają się razem, ale ich nie lubię, no bo, ten, po prostu są głupi. W drugiej ławce siedzą bliźniaczki Kasia i Zosia. One nic nie umieją, a się strasznie wymądrzają, w ogóle się z nimi nie da rozmawiać. Odwracają się do nas często, no, by przepisać, bo one nic nie umieją, ja nie rozumiem tego. (...) Za nami siedzi Emilka, ale ona to już jest taka głupia, jest bardzo natrętna. (...) [Szymon i Nikodem] Szymona nie lubię, bo jest natrętny, w ogóle do wszystkich się przyczepia, ciągle kabluje. Oni trzymają się razem, ale są tak głupi... Ciągle przyszkadzają, śmieją się i robią głupie rzeczy.*

No oni już tak mają, ale nienawidzę tego. Nikodem jest bardzo natrętny. Dalej to Vanessa i Kinga, one też są głupie, ciągle obgadują ludzi i nic nie umieją. Ja nie rozumiem, jak można być tak głupim. (...) Dalej jest Matejka, siedzi sam, jest strasznie wkurzający, no bo, ten, no on po prostu strasznie kabluje. (...) Alicja i Maja trzymają się razem, ale też są głupie, Alicja jest dziwna, wszystkim mówi, że schudła w wakacje 10 kilo, ale nikt jej w to nie wierzy, ciągle to powtarza, nie wiem czemu. Wojtko nie lubię, bo przez półtora roku chodzi w jednym dresie. Niby jest cichy, ale strasznie kozaczy na przerwach. No i reszta – też nic ciekawego. Wszystkich nie pamiętam. (...) **Ja nikogo praktycznie nie lubię.** Są niby osoby w porządku, ale to ile ich jest, trzy tylko, cztery [wymienia: Julka, Pati, Ola] [Marlena, VI klasa; liczebność klasy: 26 uczniów; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

Marlena sprawnie funkcjonuje w roli ucznia i nie ma problemów z wypełnianiem obowiązków szkolnego. Najbardziej lubi wuef, lubi także grać w siatkówkę.

Jednak doświadczenie w pracach zespołowych (w jej ocenie dość rzadkie: raz na rok) raczej nie przynosi jej satysfakcji i nie jest traktowane jako płaszczyzna bycia z innymi, budowania relacji. Wszyscy „nic nie umią”, „źle myślą” i trzeba samemu wszystko zrobić. Dziewczynka nie angażuje się też w działania na rzecz klasy i szkoły.

(takie zadania w grupach?) No raz na rok. (A jak ci się pracuje w takich grupach?) Źle, bo najczęściej ja wszystko robię. Ja nie wiem czemu, ale wszystkie osoby w klasie, to **one nic nie umią** i zawsze to tak jest, że nawet jak masz drużynę ośmioosobową, to ja muszę wszystko pisać. Robimy plakat, to ja muszę zrobić. **Sama muszę zrobić**, bo nawet jak ja jestem z koleżanką i ona coś próbuje, to ja muszę sama zrobić, bo ona źle myśli.

Najchętniej zmieniałaby swoją klasę i szkołę. Otwarcie deklaruje, że jej nienawidzi, bardzo nie lubi. Deklaruje chęć zmiany szkoły, czeka na sposobność. „Jeszcze dwa lata muszę tu być” – mówi Marlena. Przejście do gimnazjum traktuje jako możliwość wyzwolenia. Z powodu reformy odebrano jej szansę na „wypisanie się” z tej społeczności. Chciałaby jednak zmienić klasę i zabrałaby ze sobą jedną osobę.

(Jak się czujesz w tej klasie?) No ja się czuję tak, że najchętniej, jakby była jakaś szkoła w mieście, gdzie się nie nosi mundurków, tobym najchętniej się przeprowadziła, bo ja nie zamierzam już lazić i w ogóle przeżywać, że już nie ma gimnazjów i że jeszcze dwa lata muszę tu być. No a tak, to po prostu normalnie, głupio się czuję. **No głupio się czuję z tego powodu, że chciałabym mieć jakąś fajną klasę, fajne osoby, a tu takie... takie nie wiadomo, co jest.** (...) (Czy cieszysz się, że jesteś w tej klasie?) Nie (Wolałabys zmienić klasę?) Jakbym mogła. I powiedziałabym Julce i ona też by się wypisała.

Siedzi w ławce z Julką, często wracają razem ze szkoły, mieszkają od siebie kilometr. Zna ją się od przedszkola, ale jak twierdzi Marlena, dopiero w zeszłym roku „zaczęły się trzymać razem”. Na pytanie, jak razem spędzają czas, odpowiedziała, że się wygłupiają: „skaczymy do basenu albo przez okno, jakieś takie głupie rzeczy”.

Twierdzi, że kilka osób jest fajnych, z kilkoma osobami „da się pogadać” („fajnie się z nimi rozmawia”, „są niby w porządku”). Ma koleżanki, z którymi tworzy paczkę i utrzymuje kontakt. Jedną z nich jest Julka, która siedzi z nią w ławce i spędza z nią czas po lekcjach. Ma jednak w klasie mnóstwo osób, których nie lubi („ja nikogo praktycznie nie lubię”). Twierdzi, że podczas przerw się nudzi. Dopytana, o czym rozmawiają, podaje kilka przykładowych tematów („o nauczycielce, co jest natrętna, umyślowo nie wiadomo jaka”; „o pizy”). Wskazuje na sprawy bieżące, które są przedmiotem rozmowy. Na pytanie o to, dlaczego nie rozmawia z większością kolegów z klasy, podaje wyjaśnienie w postaci przykładu ucznia, o którego poziomie inteligencji świadczy nieumiejętność wykonania prostego działania matematycznego.

(Czy rozmawiasz na przerwie?) **Tylko z niektórymi.** No nie, to z **takimi tumanami, to nawet nie ma co rozmawiać**, bo oni to... to ja ci powiem, bo była matematyka, nie. No to, co nie, jak Wiśnia poszła, czy Żaczek, bo Żaczek to on też ma 15 lat i też lazi do tej szóstej klasy, nie. No to oni mieli, bo tam, jak robiliśmy jakieś powtórzenia z klasy czwartej, nie wiem czemu w ogóle, to tam miał podzielić 50 na 2 i tego nie wiedział i przez pół lekcji myślał i pani potem kogoś innego wzięła. (...)

*(O czym rozmawiają?) Nie, no o wszystkim, bo tak nie ma jednego tematu. (A o czym najbardziej lubisz rozmawiać z kolegami?) No, też to zależy. Bo na przykład jak jesteś, coś z nauczycielką, jak też jest jakaś natrętna, umyślowo nie wiadomo jaka, to o tej nauczycielce. Jak jest pizza, to o tej pizzycy. To tak.*

Uczennica uogólnia obraz społeczności: „takie tumany”, „jak można być tak głupim”, oni – „nic ciekawego”. Jednak twierdzi, że jej postawa się zmieniła. Nie trzyma z tumanami, ale musiała wykonać wysiłek, żeby się zorientować, kto jest „tępy”.

*Zmieniły się [relacje]. Bo niektórzy, po prostu zobaczyłam, że są tępi, więc nie trzymam z nimi.*

Na pierwszy plan wybija się w tej narracji negatywne emocjonalne odniesienie do społeczności, która staje się miejscem nauki, ale nie przestrzenią spotkań i rozmów, wymiany poglądów oraz informacji czy socjalizacji. Interesująca kwestia z punktu widzenia jakości stosunków dotyczy ich zdeintegrowanej formy. Dotyczy to ograniczania swojego funkcjonowania do pojedynczych osobistych i trwałych relacji interpersonalnych, a także antagonizmu względem reszty klasy.

*[tylko dwie koleżanki z klasy] osoby, które byłabym w stanie darzyć sympatią: mogłabym się dogadać, zakumulowałabym się [Magda, III klasa gimnazjum].*

Uczniowie postrzegani jako wyobcowani (mający poczucie wyobcowania) ze społeczności nie dążą do utrzymywania innych relacji ani udziału w działaniach zbiorowych. Deklarują antypatię i wrogość wobec osób, z którymi pozostają w bezpośredniej styczności przestrzennej.

W CENTRUM, ALE SAMI: *Tacy klasowi single*

Nie każdy dąży do znalezienia grupy oparcia. Są osoby o wysokiej pozycji, ale nienależące do żadnej podgrupy, które nie zawiązały żadnej bliskiej relacji. Angażują się w wiele projektów, również pozaklasowych (wolontariat, koła zainteresowań, przedstawienia teatralne). Czerpią satysfakcję z powierzonych im ról: skarbnika, przewodniczącego klasy. Najczęściej są dobrymi uczniami i całe zaangażowanie kierują na kwestie współdziałania w sferze pro szkolnej. Są też pomocni, prospołeczni. Gabrysia nawet twierdzi, że mają wokół siebie wianuszek chętnych do odpisania pracy domowej i jest to jedyny powód tych kontaktów. Z tego względu lub z racji realizacji zadań szkolnych wymagających porozumienia uczestniczą oni w sieci społecznej, choć w towarzyskiej nie są osadzeni.

*[Sara] ona jest w porządku, to nasz taki klasowy kujon. Ona zawsze wszystko wie, jest przygotowana do zajęć, ma odrobioną pracę domową, bardzo chętnie pomaga innym, często daje odpisywać pracę domową i chyba dlatego, że się tak dużo uczy, to nie ma za bardzo koleżanek, jest raczej samotna. Znaczący ogólnie chyba każdy w klasie ją lubi, ale nikt się z nią jakoś bardziej nie przyjaźni (...) Sara jest bardziej lubiana przez resztę klasy, bo pomaga innym, daje spisywać pracę domową, pomaga na sprawdzianach (...).*

*[Ernest] nie ma jakiegось swojego przyjaciela. Ernest to nasz klasowy organizator. To on zawsze nadzoruje wszystkie ważne wydarzenia klasowe, on nas reprezentuje przed nauczycielami i szkołą, (...) zazwyczaj zbiera od nas pieniądze na wyjazdy. (...) lubię go dlatego, że zawsze można na niego liczyć, jest bardzo odpowiedzialny i pomocny [Marta, VI klasa, liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

[Patryk] *Chłopaki moim zdaniem trzymają się z nim tylko dlatego, że daje im odpisywać prace domowe i się w miarę dobrze uczy* [Gosia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 20 osób, 12 chłopców, 8 dziewczyn; położenie szkoły: mała miejscowość].

*Tośka, jest przewodniczącą klasy. Jest tak trochę na środku, bo trzyma się niby ze wszystkimi, ale też dlatego, że wszędzie wlezie. Nawet tam, gdzie jej nie chcą. Jej najlepszą koleżanką jest Majka i one tak we dwie są takie ze wszystkimi, ale no kurde... jakby razem... No, to one chodzą na bardzo dużo zajęć dodatkowych i nauczyciele je lubią. Jakieś tańce, ceramika, angielski, judo. Nie wiem, czy mają czas na coś po szkole prócz pracy domowej (śmiech)* [Arek, 14 lat, klasa VIII; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 6 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 19 uczniów].

Uczniowie, którzy realizują się, pełniąc funkcje organizacyjne, koncentrują swoje zaangażowanie nie w sferze towarzyskiej, ale na polu współdziałania zadaniowego.

*Mam bardzo dużo pozytywnych wspomnień, ale większość jest chyba bardziej związanych z wolontariatem, przedstawieniami i kołami zainteresowań niż bezpośrednio z klasą* [Grażyna, III klasa gimnazjum; skład: 20 osób, 12 chłopców, 8 dziewczyn; położenie szkoły: mała miejscowość].

Wśród nich są i tacy społecznicy, co mają dobry kontakt z większością osób, są akceptowani przez innych. Zdają się dobrze czuć w swojej klasie. Koncentrują wokół siebie duże grono kolegów. Lubią być w centrum lub blisko takich osób, które są w centrum (mnogość projektów szkolnych). Często powtarza się opinia, że taka osoba jest neutralna, rozmawia ze wszystkimi z klasy.

[Adrian] *jest jednym z lepszych uczniów w klasie. Trzyma się z wieloma osobami, bo jest taki kontaktowy i w wielu rzeczach dodatkowych bierze udział* [Gosia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 20 osób, 12 chłopców, 8 dziewczyn; położenie szkoły: mała miejscowość].

POZA KLASĄ, NA UBOCZU, NA DOCZEPKĘ: *On jest taki cichy, na uboczu; ciągle jest sam, nie ma w ogóle przyjaciół*

Podobnie jak opisane wcześniej osoby w centrum, outsiderzy klasowi nie należą do żadnej z podgrup. Są jakby osobno, tylko fizycznie są obecni. To taki członek społeczności, który jest „obecny tylko na liście w dzienniku”, do tego wnosi „bałagan w dzienniku” – mówią uczniowie.

Prawie każda klasa ma jednego lub kilku, jak mówią uczniowie, „odludków”, „odmieńców”. Są to osoby uznane za dziwaków, odmieńców, osoby żyjące w swoim świecie. Są tu liczne opisy, pojawia się mnóstwo refleksji nad istotą takiej izolacji społecznej (jest w grupie i nie jest w grupie). Inni uczniowie dużo o nich mówią, często rozpoczynają opis klasy od nich, jako najślabszego ogniwa wspólnoty. Ich zachowania są powodem dysonansów poznawczych, stąd obszerne wypowiedzi są poświęcone właśnie tej kwestii.

W opisach wyraźnie daje się wyodrębnić osoby, których centralną cechą jest nieśmiałość. Są to osoby ciche, które nie wyrażają swojego stanowiska, podporządkowujące się innym, niepodejmujące dyskusji. Badani mówią, że są to osoby, o których niewiele wiadomo, z którymi mało rozmawiali, które nie dały siebie poznać.



Mówią: „nie chcę rozmawiać”, „same nie zagadują do nikogo”. Uczniowie zwracają też uwagę, iż outsiderzy mają słabe kontakty z członkami klasy. Są grzeczni i pilni, ale postrzegani są jako będący na uboczu, a nawet poza granicami klasy. Na lekcjach i na przerwach bowiem niejednokrotnie przebywają osobno (separując się). Uczniowie traktują te osoby jako samoizolujące się, przejawiające „wolę” izolowania się (woli siedzieć sama/sam, czytać książki pod salą, nie pozwala innym siedzieć ze sobą w ławce, z nikim nie rozmawia, trzyma się na uboczu).

*[grupa] tych wstydliwych, którzy nie potrafią przed klasą powiedzieć na przykład, yy referaty na przykład czy coś. (...) [Emilka] jest cicha strasznie, nie odezwała się chyba nigdy na lekcji tak no... [Zosia, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców].*

*Kuba i Damian, to tacy totalnie na uboczu, chyba jako jedyni. Znaczą jak ktoś do nich zagada, to porozmawiają, ale chyba jako jedyni są tacy sami sobie. W sensie nie interesują ich znajomości jakieś, robią swoje i tyle. Lubią komputery. W sumie nie znam ich za bardzo, rozmawiam z nimi tylko w sprawach klasowych, jak trzeba coś załatwić, jakieś legitymacje czy coś. Odnoszę też wrażenie, że peszą ich dziewczyny. Prawie z nimi nie rozmawiają [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].*

Jednak kiedy próbujemy z perspektywy uczniów spojrzeć na kwestię zachowania outsiderów, to dominującym rysem ich działań na polu starań o zaakceptowanie, o zdobycie przyjaciół, o integrowanie się jest wycofanie, brak komunikacji. Zdaniem uczniów osoby marginalizowane nic nie robią, nie podejmują starań na rzecz awansu społecznego, brakuje im motywacji.

Jeden z badanych jako odludka, odmieńca przedstawia kolegę, który żyje w swoim świecie: siedzi w domu, nie wychodzi, gra w gry fabularne i ogląda anime. W dodatku ma na facebooku chińskie nazwy. Dla niego jest to dziwak, samotnik, kujonek. Podkreśla, że to raczej nie jest tylko jego zdanie, lecz jest tak postrzegany też przez innych. Przywołuje i przyjmuje tę ocenę. Ocenia klasę jako średnio akceptującą odmieńców. Jest w grupie odrzucających. On sam nie wyraził chęci nawiązania kontaktu ani nie podjął takiej próby. Stosunek grupy do outsidera jest negatywny i pojawia się też niezrozumienie (dlaczego ktoś taki jest): samotnik zupełnie wyizolowany.

*Tacy odmieńcy: filmy anime i gry, odludek, bajki go bardziej interesują niż inni, jest w swoim świecie [Olaf, II klasa technikum].*

Bardzo wielu badanych zaznacza, iż taka osoba nie koleguje się z nikim (w sensie przynależności, powiązań, sieci), jak przychodzi do szkoły, do nikogo się nie odzywa. To jest odcięcie się: my się odcinamy, oni się odcinają. Respondenci mówią: „oni nie wadzą nikomu”.

*[Nikt o niej nic nie wie] Nikola, jakoś nie utrzymuję z nią kontaktu. Rzadko rozmawiamy. Niby chodzimy razem do klasy siedem lat, a tak naprawdę to nic o niej nie wiem. Nie wiem, czym się interesuje ani czy ma przyjaciół. Ona jest typem samotnika i chce, aby każdy domyślał się, o co jej chodzi [Olga, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

Badani sami zadają sobie pytanie: wokół czego mogą się integrować? Widzą, że nie ma „wspólnego języka”. Źródło braku relacji najczęściej upatrują w „problemach



z nawiązywaniem kontaktów” (zamykaniu się w sobie), nieśmiałości. Widzą jednak intencję izolowania się po ich stronie.

*Tu chyba wszystko zależy od człowieka. Ja np. od dziecka nie mam problemów z nawiązywaniem kontaktów, a są ludzie, którzy do końca życia zostają takimi odludkami, bo wstydzą się ludzi [Ula, II klasa liceum, położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób; liczebność szkoły: ok. 700 uczniów].*

W tym świecie trzeba mieć dobre kontakty, kanały pozyskiwania informacji (co było w szkole). To jest pewne minimum. Uczniowie krytykują outsiderów, twierdząc, że nie czują, aby oni byli w pełni częścią społeczności. Ci bowiem **nie podtrzymują wzorów integracji społecznej**, które pozwalałyby bez większego problemu uznać ich za zaangażowanych członków. Dystansują się, nie identyfikują z żadnym kręgiem osób. Badani podkreślają, że społeczność to wszystkie osoby, które wykazują aktywność i potwierdzają w ten sposób swoje miejsce. Aktualizowanie członkostwa opiera się na aktywności na poziomie towarzyskim, także przez uczestnictwo w innych działaniach wspólnotowych. Dla jednych pewne minimum stanowi uczestnictwo w małym kręgu towarzyskim, w diadzie. Szacunek pozostałych członków oraz bycie uznanym za członka wspólnoty jest wynikiem aktywności i zaangażowania.

Te narracje w sposób szczególny pokazują też, jak z punktu widzenia badanych istotna jest możliwość wyboru i konstruowania akceptowalnych wzorów w procesie definiowania swojej roli w społeczności. Outsiderzy ich zdaniem nie wykorzystują określonych strategii i nie podejmują działań skutkujących podniesieniem ich statusu w ramach społeczności.

*Poza kołem narysowałam Mateusza, który odkąd pamiętam, trzyma się zawsze z boku, nie rozmawia z nami, nie angażuje się w życie klasy, trudno go wyciągnąć na wycieczki, na wspólne wyjścia poza szkołę. Jest bardzo zamknięty w sobie i skryty i nie można z nim nawiązać kontaktu, chociaż być może jest miły. Wydaje mi się, że Mateusz jest w klasie obecny tylko na liście w dzienniku.*

*(...) [na granicy koła narysowana Ewa] W tym roku przyszła do naszej klasy i nie za bardzo się jeszcze zaaklimatyzowała. Z każdym trochę pogada, ale tak naprawdę nie należy do żadnej z grup. Na pewno jest jej trudno, rozumiem ją. Ona jest jakaś nieśmiała i mam wrażenie, że nie za bardzo chce zostać zaakceptowana i że dobrze jej tak jak jest. Rozmawiałam z nią parę razy, ale te rozmowy jakoś nie zapadły mi w pamięć. Dotyczyły spraw szkolnych, np. co jest zadane. (Jak sądzisz, co myślą o niej inni uczniowie?) Myślę, że mają podobne zdanie, jak ja. Ona nic nie wniosła do naszej klasy, co najwyżej bałagan w dzienniku klasowym (śmiech) (Co to znaczy bałagan w dzienniku?) No że pozmieniały się numery w dzienniku i teraz wszystkim się myli [Ania, II klasa liceum, położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób].*

*Trochę z boku [na rysunku] narysowałam dwie dziewczyny, Klaudię i Martę. Z moich obserwacji wynika, że więcej ich nie ma niż są, a gdy już się pojawiają, zachowują się, jakby ich nie było. Oprócz siebie, nie trzymają się z nikim innym z klasy, na przerwach siedzą z klasą VIIa, to z nią mają lepszy kontakt (...). [Tomek] nie trzyma się z nikim z naszej klasy, a nawet szkoły. On zawsze wszędzie jest sam. Z dziewczyn, to Ola i Laura są też takie samotniczki. Z nikim nie rozmawiają, a często widzę, że one ze sobą nie rozmawiają, tylko siedzą i milczą [Dorota, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców; położenie szkoły: Warszawa].*

Tomek jest taki, że **siedzi sam i nikt z nim nie rozmawia**. (...) Ma ogólnie jakieś tam problemy, podobno leczył się na depresję, miał wtedy nauczanie indywidualne. W sumie to był przez to, że pani od polskiego się na niego uwzięła i stawiała mu same pały. Tomek jest jakby z innego świata, z nim nie ma żadnego kontaktu, nikt na niego nie zwraca uwagi. Czasem chłopaki się z niego trochę śmieją. Jest dobry chyba tylko z religii, bo on jest bardzo wierzący, jest ministrantem [Grażyna, III klasa gimnazjum; skład: 20 osób, 12 chłopców, 8 dziewczyn; położenie szkoły: mała miejscowość].

W klasie to jest jeszcze Michał, którego **więcej nie ma, niż jest**. Mama robi z niego ofiarę, że go paluszek boli, to nie idzie do szkoły. Miał jakieś problemy ze zdrowiem, ale nie wiem, o co chodziło, no ale bez przesady. Jego mama mnie prosi, żebym mu lekcje przynosiła, to przynoszę, ale jak jestem u niego, to on siedzi na kompie i gra, a jego mama pyta się o lekcje. Chyba tak nie powinno być? Ogólnie gdyby mama nad nim nie latała, to może by był taki... hmmm... ogarnięty. Jeśli chodzi o Michała, to jeśli jest, to w klasie siedzi z Małkiem. **Obydwoje jak dla mnie mogliby nie istnieć. Są tacy jakby... nie do końca czają, co się dzieje**. W sumie to nie znam ich za bardzo. **Są, a tak jakby ich nie było**. (...) Z Małką to się jeszcze czasami Mati z Marcinem śmieją, no i z Kubą, ale on na to nie reaguje, też go zaczepiają. Coś tam pyskują czasami do siebie, ale **to takie czepianie się**. Małek to troszkę taka ofiara [Ania, 14 lat, VII klasa; liczebność klasy: 28 osób].

Outsider pozostaje bez pomocy. Nie ma swojej grupy, nikt z nim nie rozmawia. Mógłby nie istnieć („jest, a tak jakby go nie było” – jak mówi Ania). Podczas zadań zespołowych nie jest wybierany lub jest „wciskany” z litości, nierzadko pod presją nauczyciela. Julia przedstawia również dwóch innych „nowych” członków. Mówi, że im się udało wejść do grupy, bo „są inni niż Oliwier”.

[Oliwier] przyszedł do nas dopiero, jakoś w 6 klasie, na koniec. On dziwny jest, nie lubię go za bardzo. Nie gadam z nim, nie chcę jakoś. **Zawsze siedzi sam, nikt z nim nie gada w sumie**. Czasem tam coś się zapyta na lekcji, jakie zadanie czy coś. Na wuef to ostatni jest wybierany, a jak są prace w grupie, to albo nauczycielka go gdzieś wciąśnie, albo ktoś tam się zlituje i go weźmie do siebie, żeby nie musiał sam wszystkiego robić. (...) **On nie ma swojej grupki, z którą by siedział na przerwie**. Zawsze pod salą siedzi w telefonie albo coś czyta w książce. (...) [nie lubię go] Po prostu, ja mam swoją paczkę. On taki dziwny jest, **dopiero się przepisał i jakoś tak, po prostu**. (...) [Oliwier nie ma swojej grupy] **No nie, bo on dziwny, nie jest taki jak my**. (...) **nikt go nie lubi, nawet nie chciałby z nim siedzieć w autokarze** [Julia, VII klasa; liczebność klasy: 26 osób].

Zdaniem uczniów outsiderzy nie wykazują powiązań ze społecznością, ale są administracyjnie na stałe przypisani do niej. Są jednocześnie uważani za „obcych”, gdyż nie wnoszą do społeczności żadnego wkładu ani nie prezentują cech typowych dla jej członków, nie wykazują także poparcia dla obowiązujących norm, wartości, poglądów, postaw czy stylów życia. Ich status społeczny też odbiega od pozostałych. Są w tej grupie również osoby nieobecne i dlatego wykluczone z życia społeczności. Zjawiają się zbyt sporadycznie, nieregularnie, aby można było je uznać za członków (z powodu wagarów, choroby, nauczania indywidualnego), lub zbyt intensywnie dzielą swoją codzienną obecność poza klasą (z osobami niebędącymi członkami społeczności klasy szkolnej, np. w fandomach czy subkulturach).

Stasiek to taki odludek. I jest wredny... (Wredny?) Tak, dla nas i nauczycieli. Często się bije, popycha, wyzywa. Ma słabe oceny i ogólnie jest bardzo dziwny. Po lekcjach zadaje się raczej z licealistami, bo ma tam chyba brata. A!! I raz widziałem, jak palił papierosa za szkołą. (Czyli z nim się trzymasz?) Nie! Chybaby się bał. I on to z nikim się nie trzyma. A ja trzymam się ze swoimi [Arek, 14 lat, klasa VIII; miasto ok. 6 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 19 uczniów; średnia ocen na koniec ubiegłego roku szkolnego: 4,00].

### 3.1.2. Relacje i komunikacja społeczna na co dzień w społeczności wielu antypatii: nieakceptacja, konflikty, podziały, dystanse

Większość uczniów mówi o społeczności jako pewnym zbiorze ludzi, w którym są wyraźnie wydzielone podgrupy, jest wiele dystansów, samotników, a różnice „ja–oni” („my–oni”) są bardzo duże. Oni widzą to jako coś naturalnego. Podkreślają, że niektórzy „kolegują się tylko sami ze sobą” (w hermetycznych, kameralnych paczkach lub parach), tym samym mają mały kontakt z resztą społeczności. Łączy ich z klasą „wspólna obecność”.

O tych mikrowspólnotach była mowa w poprzednim podrozdziale. Tutaj jednak warto spojrzeć na to zjawisko z perspektywy zagadnienia codziennej współobecności i zróżnicowania społeczności. Zależy mi na uchwyceniu obrazu (portretu życia klasy) od strony interakcji w obrębie całej społeczności, na poziomie pewnej całości złożonej z jednostek/podgrup, które ją tworzą.

Społeczność widziana z perspektywy różnic, inności, kulturowej niejednorodności jest przecież przestrzenią wspólnego życia, współpracy i koegzystencji odmiennych jednostek/podgrup. Interesowała mnie zatem współpraca wewnątrz społeczności. W tym miejscu pojawiają się bowiem pytania: Jak przy tym zróżnicowaniu członkowie żyją na jednym terytorium? Jak to może wyglądać na co dzień? Jak oni działają jako grupa? Jak oni ze sobą funkcjonują? Jaka ta społeczność jest z punktu widzenia uczestników? Czy i jak jest podzielona? Czy dla nich to jedna i ta sama kultura? Jakie znajdują sposoby pozwalające im na co dzień funkcjonować bez zadrażnień, antagonizmów? Jak odnajdują się w tej złożonej z różnic społeczności podczas tworzenia życia razem? Jakie problemy muszą przezwyciężyć, żeby stworzyć grupę?

Kiedy próbujemy wnikać w to, jak uczniowie portretują klasę, to okazuje się, że zróżnicowanie (heterogeniczność) społeczności jest traktowana przez wszystkich jako jej kluczowa cecha, jednak jest różnie postrzegana i wartościowana. Pamiętajmy, że oni odbierają świat społeczny jako zastany, narzucony. Mówią: „co ja zmienię, jeśli ktoś nie chce”, „różnimy się od siebie”. W opisie ich świata zaznaczona jest stałość tej cechy. Dla nich stanowi to fakt, z którym nie ma co dyskutować. Różnice traktują jako skutek losowego zrzędzenia, przypadku (trafiło się). Nie zawsze muszą się z tym wiązać negatywne emocje, subiektywnie odczuwany brak satysfakcji czy poczucie zagrożenia bądź dyskomfortu.

Portrety są różne: pozytywne i negatywne, a najczęściej jednak pośrednie, ambiwalentne. Jedni podkreślają, że w ich klasie są skrajnie różne osoby, zaznaczając, że istnieją wyraźne różnice kulturowe kontrastowych względem siebie **ugrupowań**, skupiających osoby wokół pewnych wartości, złożone z osób ściśle lub luźno powiązanych ze sobą. Inni, choć rzadziej, podkreślają odmiennosć jedynie **kilku pojedynczych osób lub kilkusobowej wspólnoty**, skupionej wokół wartości, na których została owa odmiennosć zbudowana. Jak mówią o antagonizmach, opozycjach, to też jedni widzą je jako **interpersonalne**, inni jako **grupowe**.

Społeczność w obu przypadkach (odmiennych ugrupowań i pojedynczych osób) jawi się jako wielokulturowa, choć poszczególne światy kulturowe istniejące w jej obrębie zajmują nierównorzędne pozycje (rangi) i są różnej wielkości (liczebność). W różnych miejscach, oddaleniach, pozycjach i proporcjach umieszczone są na wyobrażonej mapie społeczności. Stąd każda społeczność ma swoją specyfikę, niepowtarzalną konfigurację, z własną mozaiką „sąsiadujących” podgrup i z własnym sposobem integrowania się w obrębie całości poszczególnych jednostek/podgrup. Każda odznacza się odmienną intensywnością komunikacji i innym poczuciem bliskości czy autonomii. Możliwa jest oczywiście też sytuacja odwrotna, że społeczności te są za mało różnorodne kulturowo, jednak w tym materiale empirycznym trudno o takie przykłady.

*Za dużo ambitnych, którzy rywalizują ze sobą; widoczna różnica charakterów [Paulina, VI klasa; liczebność klasy: 21 osób: 13 dziewczyn, 8 chłopców; położenie szkoły: mała miejscowość].*

Najczęściej uczniowie widzą społeczności jako rozdrobnione, podzielone wewnętrznie, rozbite na klany, ściśle mniejsze podgrupy, między którymi jest utajony konflikt (deklarowana neutralność). Ta konfiguracja jest dość stała, podziały są trwałe. Podgrupy są w opozycji, mają poczucie obcości, ale nie musi się to wiązać z walką. W opisie tego społecznego świata zaznaczają nie tyle konflikt, ile różnice (np. w sposobie ubierania się, stosunku do chłopaków, do spędzania czasu na rozmowach o chłopakach, do picia alkoholu, w kulturze języka czy zainteresowaniach). Te podgrupy jawią się im jako podtrzymujące swoją odrębność na dwa sposoby: przez izolowanie się lub konflikt i wyrażanie w różnych formach wrogości wobec innych na zewnątrz podgrupy.

*Ja mam na to wyjeb..., trzymam się ze swoimi ludźmi i mi styka. (...) No mówię, mam na to wyjeb..., z kim się trzymam, to się trzymam, a z kim nie, to nie. (...) każdy sobie żyje swoim życiem [Irena, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób].*

To podobieństwa konstytuują te podgrupy. One jakby tworzą się w inności do pozostałych członków klasy. Tożsamość członka grupy oparta jest na odróżnianiu się („są inni niż my”), czasem nawet bardziej niż na identyfikacji i więzi. U jednej z badanych mamy porównanie tego zróżnicowania do różnych gatunków ze świata zwierząt. Taki podział „gatunkowy” ma podkreślać wielokulturowość. Widzą, że te światy wiele dzieli, a nic nie łączy, że nie mogą znaleźć wspólnego języka, wspólnych wartości, czegoś, co by łączyło. Brakuje elementu spajającego. Widzą, że ich style zaangażowania są znacząco różne: spotykają się tu osoby z różnymi potrzebami w zakresie bliskości, stałości relacji, ciepła, serdeczności czy poufałości, z innymi oczekiwaniami i odmiennym nastawieniem do nawiązania bądź pogłębienia relacji, a także o różnej motywacji do wysiłków oraz wyrzeczeń podejmowanych na rzecz relacji, o różnych umiejętnościach i potrzebach dbania o relację, o różnych światopoglądach, wzorach myślenia, sposobach funkcjonowania w sytuacji niezgodności itp.

*One są z gatunku pajęczyc, a tamte to bardziej takie gady, wredne są bardzo* [Ewa, III klasa gimnazjum].

*W większości klasa jest złożona z wariatów, idiotów i debili: „W.I.D”* [Filip, VIII klasa].

*Nasza klasa to przekrój społeczeństwa. Spotkasz tu każdy rodzaj człowieka* [Julia, II klasa liceum].

*Yyy na pewno nie jesteśmy ze sobą aż tak zżyci, znaczy są takie, które sobie nawzajem pomagają itd. i w ogóle się lubią, ale są też takie, które siebie nienawidzą i najlepiej by spaliły jakąś osobę, więc... (...)*  
*Yyym wydaje mi się, że to przez to, że mają różne charaktery i po prostu nie przepadają za sobą* [Zosia, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców].

*[ciężko nam się zżyć] Moja klasa jest bardzo liczna. Liczy 32 osoby, a wśród nich jest tylko 11 dziewczyn. Są tam osoby o bardzo różnych charakterach, pewnie to jest powodem, dlaczego podzieliliśmy się na grupki* [Natalia, I klasa liceum; liczebność klasy: 32 osoby].

Na co dzień im to nie przeszkadza. W ich spojrzeniu na klasę to nie jest czymś istotnym, co według nich jest zagrażające. Żyją w swoim (mikro)świecie, osobno, zawężając interakcje do osób we własnym kręgu społecznym (diadzie lub paczce towarzyskiej). Uczniowie podkreślają, że przy dużych różnicach się izolują, są hermetyczni, stanowią swój własny zamknięty świat, rzadko się przenikają. Z tymi spoza kręgu nie spotykają się po lekcjach, nie dają sobie prac domowych, nie wspierają się w nauce. Podgrupy się formują, ale nie muszą walczyć przeciwko sobie czy być tworzone przeciwko komuś. Warto zaznaczyć, że nie zawsze odmienność jest nieakceptowana i wiąże się ze skrajnym odrzuceniem (nie rozumieniem świata „tamtych”). Można nie odrzucać, nie okazywać nieakceptacji, nie potępiać, lecz zarazem nie identyfikować się z nimi, odczuwając obcość. Można spotykać się na co dzień bez sporów o to, jaki styl funkcjonowania jest uprawomocniony bardziej (np. zajmowanie się nauką czy koncentrowanie się na sprawach miłosnych; wygląd seksowny czy skromny itd.), i bez podważania przyjętych w podgrupach wzorów oraz prób ich zastępowania tymi uznawanymi za bardziej właściwe.

Dopiero w sytuacji rozwiązywania problemów, dokonywania wyborów, uzgadniania zasad współdziałania ujawniają się trudności w komunikacji wewnątrz społeczności. Takim „klasycznym” przykładem podawanym przez uczniów jest podejmowanie decyzji dotyczącej całej społeczności, które z powodu różnic i podziałów jest utrudnione. Jak klasa ma problem – dzieli się na „tamtych” i „nas”. Okazuje się wtedy, czy członkowie społeczności potrafią różnice wewnątrz jakby „zawiesić” (odłożyć na bok) przy rozwiązywaniu zadań oraz problemów, które wynikają z życia w tej grupie. Konflikt jakby wraca czy aktualizuje się wraz z pojawieniem się pewnych tematów lub działań, które nie zostały uzgodnione, a okazują się ważne. Dyskusję może wywołać różnica zdań co do sposobu działania, kwestii organizacyjnych, jakiejś zasady bądź formy uzyskiwania porozumienia. Może też dotyczyć zagadnień społecznych, niebędących bezpośrednim przedmiotem dyskusji.

*Kłótnie naprawdę godzinami o byle co* [Ewelina, II klasa gimnazjum].



Spółeczność złożona z takich funkcjonujących obok siebie subświatów, niekiedy krzyżujących się ze sobą kręgów społecznych, może sprawnie działać. Uwzględniając fakt, że dopiero nowy problem stwarza „arenę do konfrontacji różnic”, należy przyjąć, że tych powodów do starcia, dyskusji w ich świecie społecznym nie musi być wiele. Dużo zależy od tego, wokół czego kręgi się konstruuja. Każdy z subświatów kształtuje różne poglądy, style funkcjonowania. Jednak niektóre z grup satysfakcjonuje izolacja (kręgi raczej obserwujące osoby na zewnątrz), inne szukają uznania, są bardziej „kontaktowe”, oparte na interakcjach zogniskowanych, towarzyskie, potrzebujące partnerów do podejmowanych działań: żartów, plotek, agresji, lansu, okazywania wyższości i negowania odmienności.

Niektóre kręgi bardzo mocno zaznaczają swoją odrębność, jak również kontrast w zestawieniu z pozostałymi. Utożsamianie się z gronem osób preferujących dany styl funkcjonowania (określone wartości) może przejawiać się antagonizmem względem kręgów/osób wyrażających odmienne przekonania i popierających inne wzory postępowania.

*Taki to cały czas pyszczy, a tych, co nie lubi, tłamsi, gnębi lub gnoi [Aleksander, II klasa liceum].*

Taką arenę (konfrontacji różnic) tworzy, opisane szerzej w kolejnych podrozdziałach, podejście do takich kwestii, jak: aktywność ludyczna, solidarność i wzajemne pomaganie, zgłaszanie problemów wychowawcy, prezentowanie określonych cech w codziennych interakcjach. Te areny tworzą się na różnych poziomach funkcjonowania, w różnych grupach uczestnictwa w życiu zbiorowości: w kręgach, w relacjach międzygrupowych, w sferze działań zbiorowych, w relacjach z otoczeniem klasy (nauczycielami, członkami innych klas). Z tego starcia różnic wynikają sytuacje zarówno trudne, jak i śmieszne. Jedne interakcje, jak mówią sami badani, podejmowane są „na poważnie”, drugie „dla zabawy” (dla dramy lub ubawu).

Czynnikami sprzyjającym tworzeniu wspomnianej areny mogą być np. skrajne różnice w preferowanym ubiorze. Stanowią one czynnik budzący dyskusję pomiędzy różnymi kręgami/jednostkami, a także są osią konfliktów z osobami określanymi jako znieawidzone. Np. „klasowe piękności” wyróżniają się na tle innych swoim wyglądem. Nie musi się to wiązać z aktywnym negowaniem innej estetyki, nie musi być czynnikiem wywołującym jawne konflikty, choć budzi to niechęć innych. Arena tworzy się tutaj wokół kryteriów właściwego zachowania, jakie w ich przekonaniu powinny być stosowane. Np. dekolty oraz minispódnice wydają się przesadą, gdyż dotyczą centralnych kwestii pewnego rodzaju etosu i są odmiennie interpretowane w obrębie światów społecznych, stąd są wyśmiewane przez część członków społeczności. Wskazywana tu różnica w wyglądzie wydaje się jedną z najbardziej istotnych. Podkreśla ona bowiem fakt, że dany krąg jest wspólnotą osób ukierunkowaną na pewne wartości. Przyjęte wzory w trakcie konfrontacji są poddawane dyskusji. Uwidocznione w ten sposób wokół systemów wartości różnice mogą w skrajnych przypadkach uwidaczniać się w szczególnie wyraźny sposób. Np.



wywiązują się burzliwe dyskusje, nieraz bardzo zażarte, czasami nawet dochodzi do rękoczynów, obrażania przeciwników, obrzucania się obraźliwymi uwagami. Mogą mieć one charakter interpersonalny, ale ich tło stanowią zidentyfikowane przez uczniów skrajne różnice w stosowanych na co dzień sposobach funkcjonowania.

*[Elka, Zośka i Elwira] dziewczyny, to strasznie głupie matpy, mało kto z nimi wytrzymuje, wredne, to takie puste łby, tylko w niej mają te swoje ciuszki i zakupy. Mają kasę, to myślą, że wszystko mogą, a w głowie pstro. (...) [Baśka, Anka i Kaśka] to mega kujonki, wiesz co, nic innego nie robią, tylko wkuwają, nie wiadomo po co, a żeby tego było mało, to okropne lizusy, kiedy na dzień wagarowicza wszyscy zwialiśmy, one jako jedyne zostały, przez nich mieliśmy opierd... od dyrki i starych. A Baśka jest z nich najgorsza (zaciśka pięść), bo chodzi i kabluje, że palimy fajki na dworze, i żeby tylko o to kablowała, no i parę razy mieliśmy przejub... [Irena, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; liczebność szkoły: ok. 120 uczniów; średnia ocen: 3,09].*

Kasia opisuje, co ją drażni, i wskazuje na „dziewczyny, które lubią czasem pogadywać te ciuchy”.

*Ja bardzo nie lubię szpanowania. Nie lubię, jak niektóre dziewczyny chwalą się markowymi ubraniami czy rzeczami. One nie chwalą się tym wprost, tylko tak czasem po prostu powiedzą o kimś, że: „Ooo, ja to bym nie nosiła tego czy tego, ja to tylko markowe” itp. [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].*

Wartości są czynnikiem różnicującym, mają jednak też grupotwórczą i integrującą funkcję. Dzięki tym starciom kręgi społeczne są podtrzymywane i możliwe jest dzielenie wspólnoty z jednostkami uznanymi za podobne. Różnica zdań, wyrażana w taki zasadniczy sposób, staje się elementem wzorów aktywności w wyodrębnionych i skupionych wokół tej wartości zbiorowościach. Osoby, które stawały się ich członkami, były socjalizowane z uwzględnieniem tego elementu. Dzięki wyartykułowanym różnicom uczestnicy interakcji są w stanie odróżnić poszczególne systemy wartości (etosy) i uporządkować doświadczenia związane z aktywnością wewnątrz podgrupy (czy ugrupowania), identyfikując je jako własne wzory. Jednocześnie osoba, która podtrzymuje te wzory funkcjonowania (dystansując się względem innych wzorów), jest identyfikowana jako należąca do pewnego sojuszu czy kręgu i bez większego problemu uznana zostaje za zaangażowanego członka podgrupy bądź ugrupowania. Określając się po którejś stronie, uzyskuje przynależność do podgrupy lub frakcji (czuje się częścią jakiegoś kręgu). Umożliwia to również definiowanie członków jako wroga lub przyjaciela.

*Dużo osób może znowu pomyśli, że się wywyższam nad innych, ale tak nie jest, ale taka jest prawda, że większość osób myśli o bzdurach, rzeczach absolutnie niepotrzebnych, nic nie znaczących, czy ja się w tym tygodniu napiję z tym, czy z tamtym, czy ja z tym pójdę do łóżka, czy z kimś innym. A nikt nie myśli o tym, że tak naprawdę za trzy miesiące skończy liceum, będzie miał przed sobą przyszłą drogę życiową, ma wybrać studia, ma iść do przodu. A nie jest ważne komu ja powiem cześć, a komu nie powiem. Dajcie spokój, już mimo wszystko jesteście ludźmi dorosłymi i tak się zachowujmy. No ale nie wszyscy tak [Kinga, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. osób; liczebność szkoły: ok. 400 uczniów; liczebność klasy: 22 osoby; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 5,07].*

Konflikt może się toczyć pomiędzy poszczególnymi klanami lub pomiędzy frakcjami w obrębie jednej podgrupy. Różnice poglądów i wartości mogą prowadzić do zatargów i w rezultacie kończyć się podziałami wewnątrz kręgów, a nawet ich rozpadem. Różnica zdań wewnątrz kręgu może powodować, iż sympatycy skrajnych frakcji zaczynają odnosić się do siebie wrogo. Liderzy frakcji, którzy się nie lubią, na ogół mają swoich popleczników.

Narratorzy najczęściej opowiadają się za jedną z podgrup, odcinając się od tych, których uważają za głupich, beznadziejnych, innych (pod względem cech osobowości, stylu życia). Mają poczucie odrębności wobec części klasy i wyraźnie eksponują różnice. Krytyka jest ostra, czasem połączona z pogardą i wyższością, a czasem bardziej w tonie pobłażliwym. Nie widzą potrzeby scalenia z klasą jako całością. Nie chcą nawiązywać czy pogłębiać relacji społecznych. Nie czują potrzeby przechodzenia na inną stopę w relacjach. Nie chcą zwiększać koleżeństwa, nie potrzebują zmian. Chcą bardziej unikać niż przełamywać podziały i różnice. To nie jest dla nich przyjazne środowisko, niektórzy akcentują, że nie lubią swojej klasy. Ci różni wywołują w nich irytację (agresję często wyrażają w warstwie słownej opisu).

*Pięć takich dziewczyn [wymienia], które są przewrażliwione na punkcie swojego wyglądu. Ciągłe tylko chodzą do łazienki i poprawiają włosy. Nawet pogadać się z nimi nie da. To takie papużki nierozłączki. To trochę takie plotkary, wszystkich oceniają i obgadują. W sumie nie rozmawiają z innymi [Adam, 15 lat, I klasa technikum; liczebność klasy: 25 osób].*

Np. jedna z badanych dzieli klasę według kryterium stosunku do nauki. Kategoryzuje członków, dzieląc na: ambitnych i nieuki (tumanów, słabych uczniów). Ten podział sprawia, że w jej ocenie klasa nie jest zgrana. Na atmosferę w klasie wpływa to, że niektóre ambitne osoby ze sobą rywalizują. W opisie uczennica podkreśla, iż te osoby mają poczucie niesprawiedliwości w stawianiu ocen, czują złość do koleżanek, obgadują się, zazdroszczą, klócą się, z nikim się nie przyjaźnią bliżej. Narratorka przynależy do tej podgrupy.

*[one się tak właśnie w czwórkę trzymają zawsze] Julka, no generalnie, to nie lubię jej za bardzo. Strasznie wkurwiająca. Taki pupilek nauczycieli. Dobrze się uczyła i w ogóle, ale jak dla mnie, to na pokaz bardziej. Strasznie jej nie lubię... po prostu jest denerwująca. Zawsze się przechwala i wymądrza (...). Julita i ona w zasadzie tak samo, jak ta wcześniej, też jej nie lubię. Dobrze się uczyła i w sumie to tyle. (...) nie lubię ich, więc nie rozmawiam z nimi. Nie interesują mnie po prostu [Jagoda, 12 lat, klasa VII; liczebność klasy: 26 osób; liczebność szkoły: 360 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,9; miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska].*

Inna badana również twierdzi, że w jej klasie są „osoby nadambitne”, „kujonki zafascynowane nauką do tego stopnia, jakby nie miały normalnego życia”. Są to, jak mówi, „głupie osoby, patrzą dziwnie na wszystkich”, a także śmieją się z niej (gdy jest nieprzygotowana do lekcji). Narratorka identyfikuje siebie jako przynależącą do podgrupy „normalnych” będących w opozycji do nadambitnych i twierdzi, że dystans między podgrupami jest bardzo duży. Ocenia zespół pod względem spójności jako wewnętrznie „rozbitą”, z wzajemnie rywalizującymi czy zwalczającymi się podgrupami.

*Z większością nie rozmawiam, rzadko się cokolwiek odzywamy;  
[klasa] Bardzo podzielona, częściowo zżyta, kompletnie niezgrana [Kasia, II klasa gimnazjum].*

Czuje się dobrze w klasie, jednak „nie lubi” jej („jest beznadziejna”) i czasem czuje opór przed przyjściem do szkoły. Znalazła jednak swój sposób obrony, ochronną grupę wsparcia („mam kilka takich moich osób” – mówi Kasia). Ważną taktyką było też zdystansowanie się i nieodzywanie się do osób z „podgrupy nadambitnych”.

*Podoba mi się w klasie to, że mimo takich różnych osób można też poznać fajne osoby i spośród 20 ludzi można mieć dobry kontakt chociaż z pięcioma, za to bardzo dobry. (...) No a oczywiście 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. (...) Szczerze mówiąc, to chyba muszę powiedzieć, że mój stosunek do klasy jest zły. No bo mimo że mam kilka tych takich moich osób, no to ja ich kompletnie inaczej traktuję. My możemy się spotykać po szkole i w ogóle jest fajnie i ich traktuję zupełnie inaczej. A mając na myśli całą klasę, wyobrażam sobie tych wszystkich głupich ludzi i te dziewczyny, które siedzą i ciągle się uczą, no ja po prostu nie mogę tego przeżyć i tyle [Kasia, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miasto; liczebność klasy: 24 osoby].*

Daria deklaruje przynależność do paczki klasowych kujonów. Opisuje jawny konflikt z paczką „klasowej elity”. Twierdzi, że „dziewczyny z superpaczki” śmieją się w czasie lekcji z kujonek. Szczegółowo przedstawia zdarzenie, kiedy sama dostała jedynekę za nieprzeczytaną lekturę i została wyśmiana. Izolacja, dystans jest przyjętą przez nią taktyką współbycia:

*Zdecydowanie najmniej jest dla mnie ważna elita klasowa. Nie liczę się z nimi praktycznie w ogóle. Nie spędzam z nimi czasu, chyba że jakiś nauczyciel nas do tego zmusi, a tak to nie chcę mieć z nimi do czynienia. (...)*

*Na przerwach każdy spędza czas ze swoją grupką. Rzadko zdarza się, by grupki ze sobą rozmawiały. Czasem przypomina mi to jakieś pole bitwy, gdy stoją wrogie sobie drużyny i spiskują tylko przeciwko sobie. (...)*

*Grupka zarozumiałych dziewczyn [wymienia 5 osób]. To jedna z klasowych elit, przynajmniej za taką się uważają. Dziewczyny zawsze wszędzie chodzą razem. Denerwuje mnie ich głupkowaty śmiech. Często siedzą całą paczką i obserwują innych, obgadując ich przy tym (...). Cały czas się chwala i wstawiają zdjęcia, jak super się bawią po lekcjach, jak śpią u siebie wzajemnie [Daria, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców; położenie szkoły: Warszawa].*

W opisie zwraca uwagę niechęć, którą wyrażają epitety: „zarozumiałe”, „głupkowaty śmiech”, ale którą również można odczytać pośrednio z pogardliwych, zawalowanych nieco stwierdzeń wyrażających wątpliwości co do tego, czy są elitą, czy jedynie się za taką „uważają”. Największą pogardę zauważamy w charakterystykach poszczególnych dziewczyn. Zwraca uwagę także to, że izolowanie się nie zabezpiecza przed wrogością. Spiskowanie przeciwko sobie, w tym również obgadywanie, jest tu elementem utajonego konfliktu, który jest ważną cechą społeczności ze względu na międzygrupowy charakter antagonizmu. Klasa staje się polem bitwy, ale bitwa się toczy poprzez budowanie odrębności i nierozmawianie ze sobą. Odrębność dotyczy życia towarzyskiego. Obserwowanie innych z wrogiego obozu

staje się pożywką do podsycaenia niechęci. Osobności światów w tej społeczności nie towarzyszy miła atmosfera, życzliwość, akceptacja czy obojętność. Stanowi to ważny rys klimatu wojny, atmosfery emocjonalnej wrogości i pokazuje, jak zróżnicowanie wpływa na taki trudny „bitewny” obraz interakcji społecznych.

W wielu opisach eksponowana jest kwestia „tolerowania się” jako cecha relacji międzygrupowych. Badani dość często twierdzą, że ich klasa jest „zżyta, ale nie zgrana”. „Zgranie” odnosi się do podziałów (jedności). Być zżytym, znaczy znać się długo i mieć za sobą wiele wspólnych doświadczeń. Ważny jest zatem czas spędzany razem. Tolerowanie natomiast zapewnia trwanie społeczności przy braku jedności, pomimo niezgrania. Owa odrębność towarzysząca tolerowaniu się nie musi skutkować obniżeniem poziomu efektywności działania społeczności.

*(Czy jest zgrana?) Nie, mamy takie grupki zrobione i do tego w tych grupkach są jeszcze takie podgrupki osób, które najbardziej się przyjaźnią. Nie jesteśmy taką wspólną jednością, ale raczej się tolerujemy [Natalia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 25 osób, 16 dziewczyn, 9 chłopców].*

Pogarda, okazywanie wyższości, wyszydzenie, brak akceptacji ze strony pięciu koleżanek są subiektywnie odczuwane jako codzienne w społeczności, o której opowiada Ula. W tym wypadku te postawy wywołują irytację („denerwują mnie”, „strasznie mnie wkurza”, strasznie nie lubię takich ludzi”). Strategią jest ignorowanie i oddzielenie, ograniczanie interakcji do „swojej paczki”. Badana mówi: „jakby dla mnie nie istniały”. Jednocześnie zaznacza, że dokonuje wyboru („pasuje” jej podzielenie się i separacja ugrupowań). Jej zdaniem podział klasy na tych, z którymi ma dobry kontakt (chce mieć i zabiega o kontakt), i tych, z którymi nie ma kontaktów, nie wymaga zmian. W jej ocenie mimo odrębności te relacje są poprawne. Ignorowanie i nieokazywanie niechęci pozwala ten neutralny, poprawny kontakt utrzymać.

*[na rysunku pięć koron] to jest takich pięć dziewczyn z klasy, które są przez resztę klasy nazywane księżniczkami i stąd te korony. One stanowią jakby oddzielną, zamkniętą grupę. Są snobkami, są bogate i patrzą na innych ludzi z pogardą i wyższością. Strasznie nie lubię takich ludzi i szkoda, że aż pięć takich dziewczyn jest w mojej klasie. (...) Ta ich hermetyczna grupa strasznie mnie wkurza. Nie można nawet spokojnie odpowiedzieć przy tablicy, bo cię wyszydzą, jak coś źle powiesz. Jak powiesz coś dobrze, to w sumie też, bo wtedy jesteś dla nich kujonem. Denerwują mnie, psują ogólny wygląd klasy (śmiech).*

*Mam dobry kontakt z tymi, z którymi chcę. Z innymi to taki raczej poprawny, neutralny. Nawet tym księżniczkom raczej nie okazuję swojej niechęci, po prostu je ignoruję. Nie zamierzam tego zmieniać, niech zostanie już do końca liceum, jak jest. Księżniczki zamierzam dalej ignorować i trzymać się w swojej paczce. I pasuje mi tak, jak jest, nie chcę tego zmieniać [Ula, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób].*

*Yyy, można wyróżnić takie dwie grupy, mianowicie chłopców, którzy ze sobą rozmawiają i bardziej kolegują, a druga to jest reszta klasy, która jakoś ze sobą ścisłego kontaktu nie utrzymuje (...) Znaczy jak trzeba porozmawiać, to porozmawiam, ale jak nie trzeba, to staram się trzymać na dystans i nie angażować się w relacje z innymi [Magda, 14 lat, VII klasa; liczebność klasy: 24 osoby; miejscowość wiejska].*

Kwestii dystansów poświęciłam więcej uwagi w innej pracy (Konieczna 2019). Tu jedynie chciałabym zasygnalizować, jak uczniowie radzą sobie na co dzień w relacjach interpersonalnych, w społecznościach wielu antypatii oraz irytacji

(wynikających z bieżących interakcji), gdzie „nie pałają wszyscy sympatią”, jak mówi Kasia (III gimnazjum). Dystanse mogą być równie dotkliwe jak konflikty (walka). Wiele osób podkreśla, że jest to główny czynnik, który sprawia, że nie lubią swojej klasy, że jest ona zbyt podzielona i należy do niej zbyt dużo różnych ludzi. Z drugiej strony – jakoś adaptują się do życia w takiej podzielonej, skonfliktowanej, pełnej różnic, ignorowania się czy wrogości rzeczywistości. Na co dzień z tym zróżnicowaniem muszą się pogodzić. Zaakceptowanie różnic jako faktu jest tego podstawą.

*Jednak dużo czasu spędzamy w szkole i tak codziennie z tymi ludźmi, musimy sobie jakoś z tym radzić, bo nie zawsze się z każdym lubimy, a jakoś funkcjonować trzeba* [Michalina, III klasa technikum, położenie szkoły: wielkowiejska; liczebność klasy: 20 osób].

*(Czy wolałabyś być w innej klasie?) Chyba nie. Moja klasa ma wady, są osoby, które bardziej ją psują, niż czynią lepszą, ale tacy ludzie zawsze byli, są i będą* [Olga, I klasa liceum; położenie szkoły: Warszawa; liczebność klasy: 30 osób, 3 chłopców, 27 dziewczyn; staż w klasie: 5 miesięcy].

O „fajności” klasy decyduje nie tylko to, czy wszystkim innym kolegom jest w niej dobrze. Ważnym pryzmatem oceny zawsze jest to, jak narrator ma ułożone własne relacje społeczne. Różnorodność, a wraz z nią konflikty/dystanse/podziały, może być właściwością społeczności, lecz nie musi być cechą, która jest dolegliwa dla badanego. Odmienność może irytować, sprzyjać konfliktom, ale też dziwić, śmieszyć oraz popychać do ograniczania interakcji. I jak pisałam wcześniej, nie jest to wynik jakiegoś prostego sumowania: nie można policzyć ani zmierzyć integracji społecznej ilością trudnych relacji w klasie (wewnątrz społeczności). Można mieć silne negatywne emocje wobec jednej z osób i nie chcieć przychodzić do szkoły, a można też dobrze radzić sobie z irytacją wobec większości kolegów. Zatarg, wrogość, awantury, rywalizacja – to subiektywnie odczuwana rzeczywistość, jednych skłania do konfrontacji, innych do unikania.

*Na samym środku kartki narysowałam najgłośniejszą osobę w mojej klasie, Ninę. Zawsze musi być w centrum uwagi. Jeśli nie udaje jej się osiągnąć tego czynami, to próbuje nadrabiać swoim donośnym grubym głosem. Nigdy się z nią nie kłóciłam, ale mamy różne charaktery i nie rozmawiamy ze sobą* [Dorota, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców].

Jak podkreśla Michał, trzeba „odnosić się naturalnie”, co oznacza nie wchodzić sobie w drogę z tymi, których się nie lubi, nie być w konflikcie, utrzymywać neutralne stosunki – ani wrogie, ani przyjacielskie. Ważne, aby nie mieć żadnych wrogów. Jego wypowiedź jeszcze raz uzmysławia, że konflikt i wrogość powiązane są z bezpieczeństwem, a posiadanie grupy oparcia z samopoczuciem. Odejście uciążliwego członka klasy, zwłaszcza jeśli uczeń ten wyśmiewał, przezywał innych, popisywał się, przyjmowane jest z ulgą.

*Ogólnie czuję się bezpiecznie, teraz nikt mi nie dokucza, ani mnie nie przezywa, więc jest fajnie (...). W swojej klasie czuję się dobrze, jeszcze lepiej, odkąd Michał odpuścił sobie przezywanie mnie. Nie mam w niej żadnych wrogów. Tych, których nie bardzo lubię, albo oni mnie, nie wchodzi mi*



w drogę. Czasami zdarzają się drobne sprzeczki, ale myślę, że zawsze będą się pojawiać [Michał, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska, liczebność klasy: 18 osób, 10 dziewczyn, 8 chłopców].

Są też bardziej obiektywne, czy wychodzące poza sytuację narratora, kryteria oceny jakości środowiska. Dwa poniższe przykłady pokazują, jak te subiektywne oraz obiektywne kryteria się przenikają. Widzimy też, jak indywidualnie są konstruowane strategie w zakresie poruszania się (dawania sobie rady) w zróżnicowanych społecznie społecznościach.

#### **Przykład 4. Ola (II klasa technikum).**

Ola postrzega swoją klasę jako nieakceptującą. Zaznacza, że jej koledzy potrafią być „niefajni” wobec odmieńców, dziwaków, są nietolerancyjni w stosunku do innych (różniących się wyglądem). Nie lubi swojej klasy, której większość z jej perspektywy stanowią „puste pustaki”. Uczniowie mają negatywny stosunek do różnic kulturowych, wywołują w niej silne emocje. Wywyższają się i dziwią, podkreślając, że ci odmieńcy są z innych światów. Z niechęcią, czasem pobłażliwością przypatrują się tym różnym od niej. Ale swoje relacje społeczne przedstawiała jako „pokojowe”, a siebie jako pełną dystansu i ironii, jako niekonfliktowego prześmiewcę. Uważa, że w społeczności żyjemy z ludźmi, których nie lubimy, nie trzymamy się blisko, nie mamy z nimi dobrego kontaktu. Fundamentem funkcjonowania w grupie społecznej, na którą jest skazana, jest dla niej nieuzewnętrznianie tego, maskowanie hejtu, wyższości, mijanie się, niewchodzenie w relacje, zmniejszenie ich intensywności czy zawężanie wspólnych płaszczyzn.

*Taka po prostu jest, bo jest. No i chyba tyle, to by była cała moja klasa. Pierdolnięta klasa w każdym razie.*

*My i reszta: jak na tę klasę, bardziej się trzymamy ze sobą razem niż z resztą, czyli bardziej my ze sobą niż z innymi.*

#### **Przykład 5. Ewelina (III klasa gimnazjum).**

Ewelina nie postrzega sytuacji dyskryminowania w swojej klasie. Są też w niej „odmieńcy”, jeden ma problemy rozwojowe (nadpobudliwość, szybko się wkurza, klnie, obraża się), drugi realizuje nauczanie indywidualne (częściowo jest na lekcjach, częściowo go nie ma), ale są oni włączani w obręb, nie są jednoznacznie odrzucani, jak mówi o „naszej klasie”. Ze wszystkich badanych odczuwa chyba najmniej negatywnych emocji wobec członków klasy oraz podgrupy, w której jest. Nie podkreśla takiej różnicy między sobą a innymi. Ma jedną przyjaciółkę, której mogłaby powierzyć problemy, od której może uzyskać wsparcie i pocieszenie, w jej towarzystwie spędza czas poza szkołą. Ma również dobre relacje koleżeńskie. Wymienia jednak tylko cztery osoby, z którymi chciałyby spotkać się w następnej szkole (liceum). Całą klasę postrzega jako jedność. Brak ostrych granic międzygrupowych sprawia, że przepływ informacji jest tu łatwiejszy niż w klasie Oli. Dobrze się czuje, ale nie lubi swojej klasy, uważa, że jest beznadziejna. Twierdzi, że nie wszystkie osoby z klasy mogą liczyć na przychylność innych. Odczuwa też silną antypatię do jednej koleżanki. Nie chce mieć z nią nic wspólnego i nie chciałyby być z nią w jednej klasie. Jednak ta osoba obecnie jej nie zagraża. Mijają się, choć są w jednej przestrzeni. Jak sama mówi, jeśli ktoś zachowuje się w sposób irytujący, to nie jest to przeszkodą, żeby z nim mieć kontakt, po koleżeńsku można pogadać. Ma na to swoją receptę, która mogłaby brzmieć: nie kłócić się, mieć swoje towarzystwo, mieć swoich. Nie wchodzić sobie w drogę. Nie brać udziału w konfliktach i pyskówkach. A jak dochodzi do sytuacji wymagającej współdziałania, to trzeba umieć się porozumieć w sprawach wspólnych. Przebywamy razem – trzeba umieć się dogadywać.

*Nie lubię Marleny. Mam na nią wyjeb.... Tak się nie lubimy, ale co zrobić. Każda ma swoje towarzystwo.*



Większość dzieli członków klasy szkolnej na tych, z którymi „się dogaduje” i „nie dogaduje”. Uczniowie z każdym mają zbudowaną inną relację społeczną. Z kimś się chcą zaprzyjaźnić, z kimś mniej, z innym w ogóle nie mają potrzeby nawiązywać kontaktu, a nawet chcą siedzieć jak najdalej, bo ta osoba ich irytuje i drażni. Widać tu wyraźne stopniowanie. Społeczność klasy jest podzielona, układa się w strefy. Mamy tu gradację względem „Ja”: „z tymi trzymam się blisko, z tymi trzymam się dalej, z tamtymi rzadko mam kontakt, a z tymi w ogóle”. Ci ostatni są częścią „mojej” klasy, oni są w „mojej” klasie, ale pozostają w strefie rzadkich kontaktów (unikania interakcji), zostają wykluczeni z relacji towarzyskich, czasem też ze wszelkich wspólnych działań w społeczności. Mamy zatem wyraźne różnicowanie członków na tych, z którymi uczniowie mają bliskie kontakty (powtarzalne, stałe), interakcje bardziej doraźne (sporadyczne, okazjonalne) i z którymi kontaktów nie utrzymują.

*Do mojej grupy najbliższych osób (niebieski) zaliczam [wymienia 3 dziewczyny]. Następny kolor to zielony, są to osoby, które lubię, ale spędzam z nimi trochę mniej czasu. Najbliżej mnie z tego zbioru umieściłam [wymienia 3 dziewczyny], nieco dalej, ale w tym samym zbiorze są [wymienia 4 dziewczyny i 2 chłopców]. W grupie osób neutralnych (żółty) umieściłam [wymienia 9 chłopców i 7 dziewczyn]. Są to osoby, z którymi nie mam problemu porozmawiać, ale jakoś nie widzę zbyt dużej potrzeby, raczej nie mam z nimi zbyt wiele wspólnych tematów. Ostatnią grupą są osoby, za którymi raczej nie przepadam są to: Bartek, który się nie odzywa, Michał, jest jakiś dziwny, a Patrycja i Karolina wydają mi się strasznie fałszywe [Agata, I klasa liceum; liczebność klasy: 34 osoby].*

*Kilka osób jest fajnych, z kilkoma osobami da się pogadać (fajnie się z nimi rozmawia), reszta jest mi obojętna, z nimi rzadko rozmawiam, tylko Adama nie cierpię [Zuzia, II klasa gimnazjum].*

*Z pozostałymi [poza moją paczką] mam pozytywne relacje: jak coś się chce, to się dogadać da [Irmina, II klasa liceum].*

*Na początku serio mnie irytowała, taką panienkę z siebie robiła, ale już jest ok. Znaczy to nie tak, że ją jakoś lubię, po prostu toleruję, nie mamy jakichś zgrzytów. (...) Bardzo mało z nią rozmawiam [Kasia, 17 lat, II klasa liceum].*

Koleżeńskie relacje są dla niektórych bardzo ważne, inni mniej się starają o ich budowanie i bardziej angażują się w życie społeczne w obrębie własnego kręgu. Piotr (II technikum) twierdzi: „Spoko, ja do niej nic nie mam, ona do mnie, dogadać się da”. Jak on coś od niej chce (czyli książki, których nie nosi, i fotki pracy domowej), to dostaje. W relacjach podejmuje inicjatywę z pobudek pragmatycznych, praktycznych, rzeczowych. On postrzega przy tym swoją sieć społeczną jako dobrą. Nie ma dla niego tak dużego znaczenia to, że z pewnymi osobami w ogóle nie zamienił słowa. Twierdzi, że tylko w kontaktach z pięcioma osobami w klasie wychodzi poza „cześć, czy masz pracę domową”.

*Reszta to tak w miarę [kontakt]; reszta to tak się kolegujemy [Paulina, VI klasa];*

*reszta mnie tak naprawdę chrzani [Adam, II klasa gimnazjum];*

Ewelina zaznacza, że traktuje członków społeczności bardziej jako „osoby z klasy”, „znajomość taka na chwilę”, po utracie której nie będzie płakać. Zwraca

uwagę na przechodni charakter zawiązywanych znajomości (od chwilowego zainteresowania do obojętności).

*Jednak często się człowiek zaprzyjaźnia z kimś takim pierwszym lepszym, nie wiem, z kimś kto, nie wiem, raz się nam spodoba, raz z nim porozmawiamy, a raz go mamy w nosie i tak dalej [znajomość taka na chwilę]. (...) Ale mówię, bardziej osoby z klasy, nie cenię ich tak, jak na przykład przyjaciółki najlepszej, tak że to nie ma tam jakiegos większego... Będzie szkoda jednak, jak stracę kontakt, ale, ale nie będę jakoś przeżywać tego bardzo [Ewelina, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: wiejska; liczebność szkoły: 115; liczebność klasy: 27 osób].*

Sytuacja jednak diametralnie inaczej jest oceniana, gdy takich „koleżeńskich” kontaktów nie udaje się wypracować. Mamy opisy kolegów z klasy, którzy różnią się w sposób negatywny, lecz również są przedstawiani jako irytujący, wkurzający, inwazyjni. Oni drażnią, nie ma z nimi wspólnych tematów, czasem nie są lubiani i inni dają im tego dowody. Uczniowie podkreślają różnice między sobą a nimi, ale też dystans wobec tych innych nie lubianych, irytujących. Refleksje na temat trudnych relacji zajmują wiele miejsca w ich opisie klasy, są znacznie rozbudowane.

Dla nich w klasowej społeczności czasem jest wiele takich irytujących osób. Ktoś jest dwulicowy, fałszywy, inny okazuje się chamski, ktoś psuje atmosferę, drugi ma w ich ocenie problemy emocjonalne. Pula osób w klasie, z którymi potencjalnie mają dobre kontakty, nie musi być wcale duża.

*Grupa kujony-lizusy, nie trawię ich [Iza, III klasa gimnazjum].*

*[Ada] totalny pustak [Ewa, III klasa gimnazjum].*

*[Marta] gardzę; należy do grona melepetek, czirliderek (brzuchy i nery im widać), które uważają się za fajne, wywyższają się, są zadufane w sobie, skarżą; Marta wielkie cycki, trochę tępa [Przemek, I klasa gimnazjum].*

*[Ula] słodka idiotka, taka idiotka, głupiutka panienska, paznokcie żelowe; bez aspiracji jakichkolwiek [Ola, II klasa technikum].*

*Jest ona po prostu chamska. Ma trudny charakter. Jej wygląd już wkurza, co dopiero charakter. Szuka powodów do kłótni [Oliwia, 13 lat, VII klasa].*

*[Klaudia] najbardziej [jej] nienawidzę; fałszywa, obtudna, od pierwszej podstawówki dogryzamy sobie, się nienawidzimy i jeździmy po sobie równo; to nasza wtyczka (wie wszystko) [Iza, III klasa gimnazjum].*

*To jest nieprzyjemna sytuacja, gdy dwie osoby są dla siebie wredne, mimo że spędzają ze sobą codziennie te sześć godzin, tak. No to jest niefajne. 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 [Kinga, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 22 osoby].*

*Tak w sumie, szczerze powiedziawszy, to z wieloma osobami chciałabym zerwać kontakt, bo w sumie nie mogę już znieść samej ich obecności w tej klasie. Są tak irytujące, że wystarczy, że ktoś coś powie, a mnie już coś trafia i ja tak siedzę i już po prostu nie mogę, tak! no bo nie mogę, bo no bo nie mogę!!! bo to są takie osoby, że po prostu mają takie durne teksty, że czasami nie wiem, załóżmy ja czegoś nie zrobię, a się czepiają nie wiadomo o co, tak. (...) [starają się uprzykrzać życie każdemu kto żyje] [Iza, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: 115; liczebność klasy: 23 osoby].*

Krytyka, opryskliwość, obrażanie innych w ocenie wielu badanych zakłóca spokój, narusza poczucie bezpieczeństwa. Zachowania te wymagają od członka grupy godzenia ze sobą różnych sprzecznych stylów życia, wartości i wzorów postępowania (wyobrażeń, oczekiwań), jak i kojarzą się z przymusem, zdominowaniem, permanentnie odczuwanym utrudnieniem w zaspokajaniu własnych potrzeb. Tu z całą siłą ujawnia się **wielokulturowość społeczności jako nie tylko jej cecha wizerunkowa, temat do rozmowy, lecz także rzeczywistość społeczna, w której trzeba się odnaleźć**. Irytacja bardzo często jest podkreślana w analizowanych w tej pracy wypowiedziach uczniów. Wkładają oni większy wysiłek w interakcje z „irytującymi” niż w kontakty z innymi. Ważne jednak dla satysfakcji z relacji jest to, czy codzienny kontakt prowadzi do kumulowania się różnych trudnych emocji, czy uczniowie znajdują adekwatne, skuteczne sposoby radzenia sobie, w tym także tolerowania negatywnych emocji i odczuwanego napięcia.

*[Marlena] fałszywa, dwulicowa; pasożyt, żeruje na innych; mnie wkurw... ostro, spędzać muszę [z nią] czas bez zażyłości [Sandra, III klasa gimnazjum].*

*Uprzykrza mi życie, działa [na mnie] jak płachta na byka [Karolina, III klasa liceum].*

*[Marta] tępa, roznosi ploty; podnosi mi ciśnienie [Kamila, III klasa liceum].*

*Aśce odjeb..., pogadać się z nią praktycznie nie da; dwulicowa baba, wkurw... strasznie [Piotr, II klasa technikum].*

*[Kinga] damulka, wywyższa się; nie mogę jej [strawić], denerwuje [nie tylko mnie], drażni mnie [Iza, III klasa gimnazjum].*

Warto zaznaczyć, że negatywny wydzźwięk opinii o kimś nie musi się łączyć ze złością, agresją, konfliktami. Negatywne charakterystyki są przejawem stosunku, ale nie są decydujące dla relacji społecznych. Np. badani mówią: „jest głupia masakrycznie, ale ze sobą gadamy”. Tłumaczą, że po koleżeńsku czasem można pogadać, że w pewnych sprawach lub sytuacjach możliwe jest jakieś porozumienie. A nawet dodają, że ten ktoś jest czasem pomocny (daje zeszyty), nie ma samych wad, nie jest taki zły ani jakoś bardziej różniący się od reszty (na tle reszty nie odstaje). Raczej nie rozmawiają na przerwach z tymi irytującymi osobami. Często funkcjonują w węższym gronie, ale czasami wchodzą z nimi w interakcje (epizody). Dla poczucia integracji społecznej to im wystarcza, takie relacje koleżeńskie są dostateczne.

*[można na nim polegać] Tak, tak. Jak na koleżdze z klasy, to jak najbardziej. (...) coś tam zawsze pomoże jak trzeba, no można z nim pogadać – czasem siedzimy blisko na lekcjach [Karolina, II klasa gimnazjum].*

Antypatie dość często prowadzą do separacji (nie trzymamy się blisko), unikania otwartych konfliktów (pyskówek). Dlatego uczniowie często mówią, że ci ludzie są im obojętni (mimo antypatii i negatywnej oceny). Charakterystyczne jest społeczne oddzielanie się: mają swój inny świat, nieprzystający do naszego, „swoje kredki”. Tu w tym świecie społecznym nie wszystkich lubisz, nie wszyscy ci odpowiadają, i wzajemnie, bo nie zawsze możesz liczyć na przychyłność, akceptację ze

strony innych. „Kolegowanie się z tymi różnymi”, też tymi irytującymi, właśnie w taki obojętny (neutralny) sposób to istotna umiejętność w tej grupie społecznej. Wiele osób skrajnie różnych charakteryzują jako te, które im nie przeszkadzają, po prostu są w tej klasie, lecz nie utrzymują z nimi bliższych kontaktów. Może sobie być, nie przeszkadza mi, nie zawadza, jest mi obojętny, nic więcej – mówią. Nie popierają ich sposobów działania, nie ma tu mowy o akceptacji. Odsuwają się jednak na tyle, by funkcjonować obok, bezkolizyjnie.

*W sumie to tylko czasem gadamy, jak jest jakaś sprawa czy coś, a tak to tylko cześć i tyle. Nie kłócimy się ani nic, tylko tak po prostu [Aneta, II klasa liceum].*

*Jakoś obojętni mi są w tej klasie, nie zawadzają mi [Ewa, I klasa liceum].*

*Niby trzy lata ten, ale jakoś bliżej jej nie znam; nie mam z nią [kontaktów] [Marek, III klasa gimnazjum].*

*Samotnik, zamuły łapie [ma swój świat], trzyma się na uboczu, nie przeszkadza mi [Paweł, II klasa technikum].*

*Judyta [trzyma się na uboczu], ona jest, ale jakby jej nie było, nie odzywa się ani nic, ale najważniejsze, że nie wadzi; póki mi nie przeszkadza, jest spoko [Iza, 18 lat, III klasa liceum; liczebność klasy: 20 osób].*

*Yhm, więc najważniejszą dla mnie osobą będzie Blanka. Tymi mniej ważnymi będą Wiktoria i Emilka, i Milena, a reszta już osób z klasy są dla mnie obojętne i jakoś większego kontaktu z nimi nie mam. (...) uważam, że klasa jest do mnie tak samo obojętna, jak ja do nich, i po prostu nie robię im kłopotów, ani oni mi [Marysia, VII klasa, miejscowość wiejska].*

W tym różnicowaniu osób ujawnia się podział według kryterium: obojętność – przeszkadzanie. Jest pewna gradacja, ktoś może być bardziej obojętny niż przeszkadzający. Są jakby stadia: przeszkadza (zagroża, burzy spokój, ład) – pomiędzy (nie przeszkadza) – obojętny. Obojętność jest wyżej. Przeszkadza ten, który doprowadza do spięć, konfliktów wywołujących trudne społecznie sytuacje, narusza pewien porządek. Uczniowie werbalizują silne subiektywne emocje wobec nich. Co ciekawe, wokół siebie widzą dużo osób, które są z ich bliskiego kręgu i mają z nimi spięcia. Różnorodność niesie dyskomfort, stwarza dla nich teren ścierania się z innymi, co ma charakter doraźny, a czasem przewlekły. Muszą te sytuacje rozwiązać sami. W wielu przypadkach udaje się wypracować schematy wspólnego życia i wzajemnego funkcjonowania. Nie zawsze różnice są przeszkodą w uzyskiwaniu satysfakcji z uczestnictwa w życiu społecznym społeczności.

Dużo kosztuje mierzenie się z konfliktami oraz inwazyjnymi osobami (wywołują zaczepki, podsycają irytację, prowokują). Czasami uczniom nie jest łatwo. Jednak nie zamierzają przekształcać (reformować) ani opuszczać tego miejsca. Nie chcą też zmieniać tych odmiennych (resocjalizować ich). Dopóki nie stanowi to zagrożenia dla ich bezpieczeństwa, wystarcza im rodzaj izolacji, współistnienia, obojętności wobec siebie, stabilizacji. Istotne dla nich jest to, że się odnajdują, że nie mają konfliktów, a przynajmniej nie stanowią one takiej istotnej sprawy.

*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 [Kinga, III klasa liceum].*

Mamy społeczności segmentowe, stanowiące zbiór podgrup, kontrastowych wobec siebie ugrupowań, kultur. Podkreślana jest odmienność. Opozycja oparta jest na wyraźnym kontraście, różnicy, dystansie kulturowym. Jednak o zatimizowaniu niektórych społeczności i postępującej indywidualizacji świadczy to, iż niewiele jest w ich obrębie interakcji międzygrupowych. Obozy łączy wspólna tożsamość, ale ich grupowość jest dyskusyjna. Grupy okazują się w trakcie interakcji rozproszone. Kiedy np. pojawiają się konflikty interpersonalne (jeden na jeden), brak opisu reakcji tych, co „przynależą” (są z nimi razem), innych uczestników. Nie ma reakcji obserwatorów, pocieszania w kręgach, koalicji stających po jakiejś stronie, wyraźnego podziału na grupy, które są antagonistyczno-konfrontacyjne w stosunku do siebie. Silne emocje wobec wrogów również traktowane są jako osobiste.

W innej pracy (Konieczna 2019) opisany został szczegółowo stosunek Oli (uczennicy technikum; wywiad był prowadzony dwukrotnie: w II i w IV klasie) do podgrupy „pustych pustaków”. Konflikt można zdefiniować jako międzygrupowy na poziomie różnic–odmienności (konstituujących wspólnoty postaw i poglądów), ale trudniej dostrzegalny na poziomie działań. „Pustaki” się odróżniały od ugrupowania „normalnych”, do którego Ola deklarowała przynależność. Ich kluczowe wyodrębniające cechy to: miniówka, krótkie bluzeczki, szpilki, solara, fluid, kilo tapety, niski IQ, gadanie o chłopakach, chodzenie z nimi po piwie do łóżka itp. Element różnic kulturowych jest tu bardzo silny. Ola postrzega swoją klasę jako dwa obozy, dwie zupełnie odrębne frakcje (tamci–my). Jej podgrupę łączy wspólny stosunek do drugiej podgrupy. Podobieństwo postaw odzwierciedla się w komentowaniu stylu życia „pustaków”, zgodnych opiniach na temat elementów różnicujących. Uczennica werbalizuje jednak swoje odczucia jako indywidualne, subiektywne. Ujawnianie poglądów oraz podtrzymywanie pozytywnego obrazu świata własnej społeczności, z jednoczesnym przeciwstawianiem go negatywnym opisom świata zewnętrznego (my–oni), również przebiega w diadach, a nie w ugrupowaniu. Uczestnictwo w obiegu wiedzy wydaje się jedynym elementem wspólnotowego działania. Umacnia, pogłębia ich odrębność, integruje wokół pewnej kultury („jesteśmy inni”). Nie daje zabezpieczenia społecznego w sytuacji konfliktu.

### 3.1.3. „Szkola przetrwania”: „bycie z różnymi” jako ważne wyposażenie i doświadczenie socjalizacyjne

Różnice stanowią źródło pewnej niewygody życia w społeczności. Przez jednych obcy (odmienicy) są tolerowani z trudnością, przez innych z łatwością. Społeczności w różny sposób wypracowują akceptowane sposoby rozwiązywania tej niewygody. Te wątki będą jeszcze wracały wielokrotnie, analizowane z perspektywy



poszczególnych form działalności czy treści wymiany zachodzącej w ramach uczestnictwa w życiu społeczności. Tutaj chciałabym skupić się na tym, jak badani nadają wartość doświadczeniom członkostwa w zróżnicowanej społeczności. Oczywiście owo wartościowanie nierozdzielnie związane jest z oceną własnej skuteczności w rozwiązywaniu problemów interpersonalnych i międzygrupowych. Niemniej staram się tu zaprezentować stanowisko uczniów dotyczące procesów socjalizacji w społeczności, będące w obszarze ich intensywnej refleksji. Wchodzenie w struktury społeczne grup formalnych, w których mają do czynienia z nagromadzeniem w jednym miejscu wielu różnic, jest dla nich czymś w rodzaju **inicjacji** w rytuale wojownika w tradycyjnych społecznościach plemiennych.

Skojarzenie z procesem inicjacji na członka społeczności nasuwa się intuicyjnie samym badanym. Owo doświadczenie uczestniczenia w życiu społecznym zbiorowości wymyka się próbom ścisłego zdefiniowania, co jest poniekąd zrozumiałe i naturalne. Całość doświadczenia jednostkowego trudno sprowadzić do ściśle określonych oraz jednoznacznych obszarów „przemiany”. Wejście w rolę, opanowanie roli członka społeczności, nabywanie statusu, elastyczne funkcjonowanie w różnych sferach życia społeczności, w różnych grupach uczestnictwa, jest w istocie doświadczeniem socjalizacyjnym nakierowanym na proces rozwoju jednostki, na proces zmiany (stawanie się). Obejmuje wiedzę i umiejętności, ale proces nauki odbiega od założeń instytucjonalnych szkoły, gdyż ciężar odpowiedzialności oraz wpływu na konstrukcję wiedzy mają sami uczący się. Czasem „nauka” przebiega chaotycznie, w warunkach przymusu „bycia z różnymi”, dość brutalnie, bez wsparcia i zabezpieczenia, bez dodawania siły, metodą prób i błędów, improwizacji, lecz też bez taryfy ulgowej, życzliwego doradcy i przewodnika, dobrych przykładów osobistych itp.

Bycie kompetentnym w tym zakresie (sprawne poruszanie się w takim „survivalowym” terenie życia społecznego) jest przedmiotem porównań, narzędziem zdobywania uznania. Uczniowie nadają jednak wysoką rangę samej eksploracji, dobrowolnemu samokształceniu. Uczestnictwo w życiu zbiorowości nie jest jedynie techniką, narzędziem trenowania konkretnych kompetencji. Dla młodych osób ważna jest perspektywa „patrzenia do przodu”: wzrost, rozwój potencjału, poszerzanie doświadczeń życiowych. Refleksja obejmuje przyszłość, wizję życia w kolejnych wspólnotach, zbiorowościach, dotyka sensu i węzłowych problemów w osiągnięciu samodzielności oraz dojrzałości, podejmowaniu mądrych i odpowiedzialnych decyzji w sytuacjach społecznych. Uczniowie widzą to również w kategoriach decyzji o podjęciu pracy nad własnym charakterem i refleksji nad wartościami. Są dociekliwi i krytycznie analizują, np. kto naprawdę lubi ludzi, dopuszcza ich do siebie, potrafi się z innymi zaprzyjaźnić i podtrzymywać relacje, kto jedynie pozoruje działania prospołeczne.

Uczniowie podkreślają rolę samodzielności i odkrywania własnego potencjału w taki praktyczny sposób, „na żywo”, poprzez eksperyment, wykorzystywanie tego,



co się dzieje, uczenie się na własnym doświadczeniu. Uczestniczenie w życiu społecznym staje się okazją spotkania z różnorodnością, z której mogą „skorzystać”, aby się sprawdzić, wykazać przed sobą i innymi (jak bieg po lesie na orientację czy bieg przez płotki na czas, czy jak poligon, podczas którego trzeba przeczłougać się w różnych warunkach terenowych). Ale nie jest to jedynie „sprawdzian” praktyczny, w trakcie którego uczeń korzysta ze swoich zasobów i doświadczeń życiowych, pokazuje jak korzysta z narzędzi czy odpowiednio wybiera je do konkretnej sytuacji, czy adekwatnie reaguje na zakłócenia itp. Uczestnictwo społeczne, z racji tego, iż istotą członkostwa jest zachodzący cały czas rozwój i ciągła zmiana, jest procesem eksploracji, samodzielnych poszukiwań, wyboru drogi spośród wielu, w trakcie którego członkowie mogą uczyć się nowych rzeczy, pracować nad odnalezieniem swojej indywidualnej ścieżki rozwoju społecznego. Ponadto odkrywają swoje powołanie, a także nowe obszary wiedzy i umiejętności w sferze dobrego i szczęśliwego życia wśród ludzi w danym otoczeniu, zgodnie z własnymi preferencjami, aspiracjami i w ramach możliwego obszaru autonomii. Miarą sukcesu jest tu również większa znajomość siebie, uświadomienie posiadanych cech charakteru. Uczniowie podkreślają, że dostają lekcję, ale też dają coś innym. Dokonane wybory mają swoje odczuwalne skutki dla nich i dla innych.

Dużo zależy od sprawczości uczniów, ich samodzielności, ale i różnorodności doświadczeń. To rodzaj ambitnego wyzwania. Ma rangę indywidualnej inicjacji, rytuału przejścia w dorosłość, uzyskania statusu osoby dojrzałej, mogącej samodzielnie i odpowiedzialnie funkcjonować w dorosłości, w społecznościach równie trudnych społecznie jak ta, której dziś (tu i teraz) muszą sprostać. Nie jest to test z przyswojonego materiału. Pozwala odkryć mocne strony, ale celem jest praca nad nimi, aby osiągnąć wysoki poziom działania w obszarze, jakim jest życie z innymi, różnymi.

Ważne jest samo poszukiwanie, nie tylko dochodzenie do pewnej mądrości. Uczniowie widzą, że nie można przekazać doświadczenia w formie wiadomości. Nie ma złotej księgi z zasadami określającymi, jak zostać członkiem społeczności, ani metody opanowania roli społecznej członka, która gwarantowałaby dydaktyczną skuteczność i długotrwałość efektów. Uzyskanie statusu członka grupy na pewno nie jest efektem działań edukacyjnych transmisyjno-autorytarnych nauczycieli. Niezależnie od posiadanych certyfikatów nie mogą oni przeprowadzić uczniów przez ten proces. Nie ma skutecznych sposobów zwiększenia jego efektywności w instytucjach edukacyjnych.

Pamiętam swoje wewnętrzne oburzenie, gdy analizowałam wypowiedź wychowawczynie klasy szkolnej, w której zawarty był pogląd, że odrzucany chłopiec dostał szczepionkę na całe życie (Konieczna 2015). Trzeba popatrzeć na to, co uczniowie wynoszą ze szkoły, z jakim doświadczeniem wychodzą z tych trudnych społecznie sytuacji, opresyjnych dla nich w tym momencie. Z tej perspektywy to ścieranie się z tymi różnymi może stanowić rodzaj szczepionki. I uczniowie coś takiego mówią, podobnie to widzą.

Wszyscy dość zgodnie twierdzą, że jest im „trochę trudno” (żyć z klasie szkolnej jako przestrzeni codziennej egzystencji), ale przyznają, że dzięki tej różnorodności **zdobyli ważne doświadczenie, nabywają je albo mają szansę nabyć**. Najważniejsze dla nich jest to, że mogą zdobyć (trenować, doskonalić) umiejętność porozumienia się ze wszystkimi. Uważają, że to jest bardzo ważne. Trzeba umieć rozmawiać z różnymi, z każdym. Mówią o wartości tego doświadczenia. Widzą potrzebę dogadywania się i niedoprowadzania do konfliktów. Społeczność uznają za mozaikę charakterów, która jednocześnie odwzorowuje, ich zdaniem, to, co jest częścią normalności i życia społecznego na zewnątrz szkoły („przekrój społeczeństwa”). Z ich punktu widzenia jest czynnikiem zachęcającym do zwiększania sprawności i poszerzania wiedzy społecznej, która stanowi coś więcej niż doraźną wartość (kompetencję). Pomimo pewnego zmęczenia i poczucia zburzenia balansu (harmonii), a także braku możliwości wyboru doświadczanego obecnie, wierzą, że ta niewygodą służy „wyższemu celowi” – rozwijaniu kompetencji, która jest niezbędna w życiu. Przebywanie razem nie jest zatem jedynie codziennym wyzwaniem, osobistym problemem.

Jeden z badanych na koniec wywiadu wyraźnie zaznaczył: „się tego uczysz, jak sobie radzić z takimi różnymi”. Kiedyś myślał, że to nie jest ważne doświadczenie, ale teraz myśli, że w sumie jest ważne, bo on uczy się „z takimi różnymi”. Ma świadomość, że klasa to jest zlepek „różnych” (tych, z którymi jest „łatwiej”, i tych, którym „odpierd...”). On wyraźnie dzieli społeczność na tych, z którymi się dogaduje i z którymi się nie dogaduje. Przyjął, że to tak już jest; ludzie są różni, mogą być różne kontakty z nimi. Tworzą jakąś grupę, lecz ten stosunek do poszczególnych osób jest zróżnicowany. Ocenia ten okres (członkostwa jako ścierania się z ludźmi „różnymi”) w swoim życiu jako „trochę trudny”. Niemniej docenia doświadczenie, bo uświadamia mu to, że są odmienni ludzie i trzeba umieć się z nimi komunikować, umieć się odnaleźć przy tej całej różnorodności, znaleźć wspólną płaszczyznę porozumienia. Łączy to z zaradnością, radzeniem sobie niezależnie od tego, „na kogo trafisz”. Swoją klasę na końcu negatywnie ocenia, mówiąc, że jest zwariowana.

*(Czy myślałeś kiedyś o tym, jaki sens ma ten okres szkolny, czy takie doświadczenia są potrzebne, czegoś uczą?) No wcześniej, to nie myślałem (śmiech), ale tak teraz, to w sumie, no to ważne jest. Bo wiadomo, **nie wiesz na kogo trafisz i jakoś sobie trzeba radzić. I się tego uczysz, jak sobie radzić z takimi różnymi. No i to ważne jest. (Czy to jest trudny okres w życiu? Czy trudno nawiązać dobre kontakty?) No, jak nie mam wpływu, to co się mam nie zgadzać (śmiech). No a ee, no trochę trudny, no bo niektórym totalnie odpierd..., a z niektórymi łatwiej. A co do kontaktów, to wszystko zależy od ludzi, nie ma reguły** [Piotr, II klasa technikum].*

W wielu wypowiedziach powtarza się wątek „życia razem” z różnymi ludźmi. Przypadkowość (losowy charakter) tego połączenia również jest zaznaczana.

*No jest trochę trudno, bo ludzie są różni i nie wiadomo na kogo się trafi, to trochę trudno jest. Ale dajemy radę (śmiech). A co te kontakty nam dają? No myślę, że bardzo dużo, bo to, że poznajemy te nowe osoby i tak razem żyjemy i w ogóle, to **nas uczy współpracy i takie tam...** [Monika, III klasa technikum;*

położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 400 osób; liczebność klasy: 22 osoby; średnia ocen na świadectwie: 3,7; miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska].

*Tak, uważam, że to, co przeżywamy w szkole, jest jakąś taką miniaturką tego, co może nas spotkać w przyszłym życiu, i w szkole doświadczam po raz pierwszy takich właśnie różnych różnych emocji, różnych sytuacji, różnych wydarzeń, które później nam będą towarzyszyły w dorosłym życiu, i szkoła też uczy nas radzić sobie z takimi różnymi sytuacjami i być może właśnie jeszcze bardziej tutaj jest ważna dla naszego rozwoju pod tym względem niż pod względem edukacyjnym, bo zapominamy to, czego się uczyliśmy na fizyce czy chemii, ale to, co przeżyliśmy w relacjach międzyludzkich, zostaje w nas i ma większy wpływ na naszą przyszłość niż ta wiedza, którą nam się wtłacza do głowy [Ada, 16 lat, III klasa gimnazjum].*

*Oczywiście, że ma duże znaczenie i wiele się człowiek uczy w tym czasie. Poznaje się wiele różnych osób, charakterów, można uczyć się od siebie nawzajem. Na przykład też uczy się, jak rozwiązywać problemy, gdy pojawiają się jakieś konflikty między członkami z klasy. No ale też jest to okres, kiedy w sumie dorastamy, więc jest to trudny okres w naszym życiu. A hmm... ludzie z klasy są z nami prawie codziennie, stajemy się tak jakby rodziną na pewien czas. Co jest jeszcze ważne..., w klasie też spotykają się ludzie z różnych sfer, różnych środowisk, bogaci, biedni i tak dalej, czyli tak jak w codziennym życiu. Uczymy się nawiązywać relacje z takimi osobami, co jest bardzo ważne dla nas w przyszłości. Uczymy się też na przykład wyrażania swojego zdania na forum grupy, pracy w grupie, dochodzenia do kompromisów, wzajemnej pomocy, ale też prośenia o pomoc, wsparcie [Michał, III klasa gimnazjum].*

*Ludzie, z którymi spędzam czas, mają wpływ na to, jakimi jesteśmy. I te przeżycia dużo nas uczą, zdobywamy wiele umiejętności, dużo się uczymy, na przykład jak się dogadać z tak różnymi ludźmi, jak znaleźć kompromis i takie tam. (...) Nie jest źle, taka mała szkoła przetrwania czasem (śmiech) [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,03].*

*A moje doświadczenia w kontaktach z rówieśnikami, myślę, że właśnie ten okres, w jakim teraz jestem, jest najbardziej istotnym, bo to okres dojrzewania, wszystko się w nas kumuluje, hormony i tak dalej i przez to yy to decyduje o tym, jaką osobą będę za kilkanaście lat (...) jeżeli nie wiem byśmy żylibyśmy tak odalienowani, to tak samo byśmy na przykład nie wiedzieli, co inni robią, tylko byśmy widzieli siebie, to byśmy w ogóle nie wiedzieli o życiu (...) z klasą spędzamy najwięcej, największą ilość czasu, tak, bo w klasie spędzamy tyle godzin, ile chodzimy do naszej szkoły, i musimy się jakoś dogadywać, bo przecież yy mało kto, chociaż są takie osoby, ale mało takich osób, które by siedziały i się do nikogo nie odezwały, no bo to jest jednak klasa, to jest jakaś tam grupa, paczka osób, które w jakiś sposób jakoś ze sobą ciągle funkcjonują i jeżeli nie wiem, jest coś takiego, że jeżeli ktoś nam powie, że jesteśmy wspaniali i tak dalej, to to nas jakoś podbudowuje, tak, a jeżeli ktoś nam ciągle powtarza, że jesteśmy słabi i nic nie osiągniemy i tak dalej, to ten człowiek się tak załamuje w sobie, że za kilkanaście lat, no może nie być tego człowieka. I po prostu przez to, że nie wiem, ktoś mu coś powie w takim wieku, to mu się to tak utrwali, tak mu się wbije w pamięć, tak będzie mu, nie wiem, czy to jest wina tych hormonów i tak dalej, nie wątpię, ale że właśnie też takie doświadczenia, to ma taki większy sens i w ogóle yy tak [Iza, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: 115 uczniów; liczebność klasy: 23 osoby; średnia ocen na świadectwie: 3,5].*

Sądzę, że tych wypowiedzi chyba nawet nie trzeba komentować. Uczniowie sami wyjaśniają, jak różnice budzą ich mieszane uczucia. Trening, jaki przechodzą, jak sami podkreślają, jest cennym doświadczeniem, nauką na całe życie. Ale codzienność w społeczności, w której ostra publiczna ocena jest normą, a irytacja, agresja i ośmieszanie również są na porządku dziennym, wymaga radzenia sobie, budzi czasem chęć uniknięcia przykrości, niechęć do przychodzenia do miejsca, które wywołuje w nich negatywne bądź niejednoznaczne odczucia. „Mimo takich

różnych osób”, jak mówi Kasia, w uczestniczeniu w społecznym życiu społeczności uczniowie dostrzegają dobre strony, np. jest śmiesznie, gdy „chłopacy coś odwalają, mają głupie pomysły”. Można też się wycofać do swojej enklawy. Uczestnictwo w życiu społecznym klasy jest postrzegane jako możliwość angażowania się w działania, które doraźnie lub w przyszłości mogą przynieść korzyści. Nabywana wiedza społeczna jest bardziej atrakcyjna niż oferowana przez szkołę nudna edukacja. Ich zdaniem jest też „życiowa”, praktyczna oraz bardziej warta uwagi niż to, czego uczą się w szkole.

Trudno doszukać się silnego elementu wychowawczego na poziomie zbiorowości poza procesami oddziaływania na styl życia w obrębie kręgów (frakcji, ugrupowań) towarzyskich, koncentrujących się wokół wartości i podtrzymujących często odmienne wzory funkcjonowania. Podgrupy konstytuują się pod wpływem wartości uznawanych za wspólne, będących elementem integrującym, pozwalających im na wzmocnienie poczucia wspólnoty, jak również odróżniających dany krąg towarzyski na tle społecznym innych podgrup. Przede wszystkim wyznaczają normy poprawnego zachowania, kierując się swoimi, często odmiennymi racjami, co omówione zostało w poprzednim podrozdziale (3.1.2). To właśnie te mikrowspólnoty pełnią ważną rolę nie tylko w organizowaniu przyjemnie spędzanego czasu, lecz także w kształtowaniu postaw społecznych, socjalizowaniu do społeczności i szerzej pojmowanego społeczeństwa. Doświadczenia socjalizacyjne są różne, nie zawsze pozytywne. Jedne podgrupy kładą nacisk na wulgarność języka, używki, negowanie innych tematów niż sport i dyskoteki, inne na zamykanie się w wąskim gronie i brak szacunku w relacjach międzygrupowych itd.

*No, myślę, że duże to ma znaczenie mimo wszystko. Jednak się przez te trzy lata się człowiek, kształtuje się osobowość człowieka i mi się wydaje, że te osoby otaczające nas mają duży wpływ na to, jak my się zachowujemy i jak my się będziemy, yy mimowolnie się tam czasem, wiadomo, nie ulega się tak może z dnia na dzień wpływom jakimś tam, ale to jest taki proces długotrwały. I myślę, że się człowiek jednak zmienia pod wpływem innych i to bardzo. (Czyli ma to wpływ?) Tak. I myślę, że na dalsze życie tak samo [Ewelina, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: 115 uczniów; liczebność klasy: 27 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 4,25].*

Na uczestnictwo i rozwój będący wynikiem przebywania z innymi można patrzeć na wiele sposobów. Aspekty socjalizacyjne członkostwa w zróżnicowanej społeczności odnoszą się do bardzo wielu kwestii, które poruszane są w wypowiedziach uczniów: znaczący inni, kontrola społeczna i dyscyplinowanie, przyzwyczajanie się do występów publicznych, zdobywanie kompetencji potrzebnych w przyszłości, w życiu codziennym i w innych grupach społecznych. Jednym uczestnictwo pozwoliło doskonalić kompetencje, które przydały im się w sytuacjach pozaszkolnych (np. teraz wiedzą, jak w sytuacji zaskoczenia odbić piłeczkę, zawalczyć o coś), inni twierdzą, że pozwala ono wyrobić pewne zachowania, umiejętności ułatwiające funkcjonowanie w życiu, jak współpraca, kultura czy komunikowanie się. Umożliwiło także powiększyć liczbę znajomych, nabrać wprawy w improwizowaniu,

wyłaszaniu stanowiska w sytuacjach publicznych. Dla innych kluczowym osiągnięciem jest zaakceptowanie niemożności dogadania się (przyjęcie różnic z akceptacją, niewalczenie z tym). Niektórzy zaś skupiają się na „tu i teraz” i są nastawieni na uzyskanie pewnych korzyści instrumentalnych (lepszyc ocen z zachowania, nagród czy udziału w konkursach) bądź sprawdzenie się w aktywności organizacyjnej (pełniąc funkcję skarbnika, społecznika). Socjalizacja obejmuje nabywanie umiejętności, jak również proces włączenia do społeczności i funkcjonowania w niej. Styczność z różnorodnością pozwala na rozwijanie kompetencji potrzebnych później w wielu sferach życia społecznego.

*No powiem tyle, przy takiej różnorodności, jaką ma moja klasa, mało jest rzeczy w życiu, to znaczy tak mi się wydaje, że mało rzeczy będzie w życiu, które będą w stanie mnie zaskoczyć. Właśnie cieszę się, bo poznając ich wszystkich, no jestem, muszę przyznać, dobrze przygotowana do życia, poza murami szkoły. (Czy to czegoś uczę?) No tak, jak mówiłam, przy takiej różnorodności osób, to te przeżycia to mnie wszystkiego nauczyły. (I mają one wpływ na Twoje dalsze życie?) Tak, na pewno mają, bo jak już wiem, że nie dam sobie wejść na głowę, tak jak Olka próbuje to zrobić, wiem, że będę potrafiła sobie z tym poradzić, i tak jak mówię, wiem, że się nie dam. (Znajomość z Olą pomogła ci w jakiś sposób ośmielić się?) No tak, tak, stałam się zdecydowanie bardziej otwartą i wygadana osobą tak od yyy, przy Oli i przy innych dziewczynach to tak, zdecydowanie. (Akceptujesz to, co się dzieje?) No powiem tak, no bywa. Każdy ma swoje zdanie i chce je wyrazić. Każdy chce pokazać, kim to on nie jest i co on to nie potrafi, i co on nie lubi, ale mówię, no bywa. Trzeba jakoś sobie z tym radzić. Czasami radzi się tak jak ja, rzucając kurwy i łapiąc wściekłość, a czasami radzi sobie na spokojnie albo ignorując kogoś, albo rozmawiając o tym [Karolina; III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość wielkomiejska; liczebność szkoły: ok. 800 osób; liczebność klasy: 19 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 4,08].*

Uczniowie wkraczają do świata społecznego społeczności klasy szkolnej pod przymusem instytucjonalnym (administracyjnym), nie mają wpływu na skład osobowy, jednak od nich zależy, czy się zaangażują. Aby zostać członkiem wspólnoty, należy włożyć wysiłek. Akceptacja danej osoby jako współczłonka społeczności jest uzależniona od spełnienia przez niego określonych kryteriów: osiągnięcia minimum kompetencji społeczno-kulturowych i wykazania określonego zaangażowania. Bez tego „sprawdzenia się” w interakcjach społecznych nikt nie może uzyskać wysokiego statusu. Proces stawania się osobą dojrzałą do roli społecznej uczestnika życia w grupie zróżnicowanej stanowi tu istotę socjalizacji wtórnej.

*Yyy no to chyba jest też takie właśnie przystosowanie do bycia z innymi ludźmi. Bo na przykład jak Marta. Ona jest uczniem z jednej strony dobrym, ponieważ dobrze się uczy, ale nie odgrywa ona według mnie dobrej roli ucznia, dlatego, że nie ma dobrych kontaktów z resztą klasy, a to jest też ważne, żeby pomagać, dobrze się dogadywać z innymi, współpracować ze wszystkimi. To jest główna rola bycia uczniem, a to, że tylko się dobrze uczysz, to jest jeszcze nic tak naprawdę [Mateusz, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 24 osoby, 13 dziewcząt i 11 chłopców; miejsce zamieszkania i położenie szkoły: duże miasto].*

Uczniowie bardzo wiele uwagi poświęcają osobom wykluczonym z grona swoich rówieśników lub zagubionym. Bardzo nisko oceniają ich kompetencje oraz zaangażowanie, nie dostrzegają u nich postępów w „uczeniu się” oraz nabywaniu umiejętności. Porównują ich chętnie albo ze sobą, albo z tymi, którzy również są



nieśmiali czy zahamowani, ale utrzymują w życiu codziennym relacje z innymi członkami społeczności, lub których zmieniło uczestnictwo w świecie społecznym. Widzą zmianę, postęp, metamorfozę. Z pewnym uznaniem mówią o tym, że nie są już tak zdystansowani, otwarli się, nabyli pewności siebie, rozwinęli swoje umiejętności społeczne. Potrafili odnaleźć osoby podzielające ich sposób widzenia świata, pasje, mające z nimi wspólne tematy. Nie separują się od grupy, dążą do minimalnej komunikacji. Pozytywny wpływ uczestnictwa w życiu społecznym wręcz wprost określany był leczniczym, edukacyjnym.

W narracjach pojawia się wyraźna ambiwalencja wobec członków, których łączy to, że zachowują się niezgodnie z rolą „dojrzałego” członka społeczności (prezentują „głupawe i niedojrzałe zachowania”, „oni nie dorosli do liceum”). Jedną z badanych nazywa to „wybrakowaniem”. Dla niej nie spełniają oni pewnych kryteriów, są poniżej poziomu oczekiwanych zachowań, są w jakiś sposób piętnowani. Dochodzimy tym samym do kwestii powinności społecznych. Okazuje się, że wskazując na tych, co przekraczają akceptowane zachowania, badani stosują określone kryteria. Wytwarzane we wspólnotach przekonania o pożądanym cechach oraz zachowaniach stanowią pewne schematy interpretacyjne. Zatem socjalizacja ma także i taki wymiar, choć nie zawsze jest urefleksyjniona, że uczniowie, obserwując zachowania innych oraz reakcje na te zachowania, odkodowują na bieżąco, co powinno się jako członek grupy robić, a czego nie powinno. Ten obowiązujący wzorzec roli społecznej jest bardzo ogólny. Nie ma jawnych reguł, nie ma debaty wokół regulaminu członka klasy, nikt takiego regulaminu nie tworzy. Oni jednak wiedzą, znają skądś normy, skądś wiedzą, co jest popierane. Drogą codziennych obserwacji i oceniania odkrywają sens tego, jak należy funkcjonować w grupie, jak regulować stosunki z innymi. Pojawia się dużo opisów świadczących o tym, że przekraczanie akceptowanej granicy w trakcie realizacji roli członka społeczności i odwoływanie się do kryterium zbiorowego (grupa nie akceptuje, „dla wielu osób to jest nie w porządku”) jest przedmiotem bardzo licznych refleksji nad życiem społecznym klasy.

Wracając do metafory inicjacji, trzeba powiedzieć, że na co dzień uczniowie poddawani są „próbom” – zderzają się nieraz z negatywnymi, z punktu widzenia norm społecznych, zachowaniami, oskarżeniami czy niechęcią, którą darzą się członkowie grupy. Stale też muszą zadawać sobie pytanie, kto z nich ma rację. Nie tylko w trakcie każdego z konfliktów, lecz także podczas każdej objętej refleksją interakcji, muszą opowiedzieć się za jakimś stylem funkcjonowania i stojącymi za nim wartościami, normami współżycia społecznego. Tych dostarczanych tu doświadczeń „wychowawczych”, szans pobierania takich lekcji, okazji uczenia się, jak odgrywa się daną rolę społeczną członka społeczności, jest niezliczona ilość. Jednakże uzyskiwane korzyści z tych doświadczeń zależą od środowiska, w jakim przebywają uczniowie, oraz zasobów młodych osób (kompetencji, wsparcia), jak było to zaznaczane.



Wydaje mi się, że każda relacja i ta dobra, i ta zła coś wnosi w życie człowieka. (A te z klasy?) Tutaj się odwołam do metafory z serialu „Dr House”. Każdy dzień to inny pokój i tak naprawdę przebywanie w każdym z tych pokoi ma jakiś sens. I każda chwila spędzona z takim kimś w pokoju to ma na nas wpływ. Jak idziemy przez życie, to na tej naszej drodze są osoby, które wnoszą dużo i które wnoszą mało. Ale tak naprawdę, czy wnoszą dobre rzeczy, czy wnoszą zło, to każda ta osoba ma znaczenie. Bo to, czy ja się na przykład pokłóciłam z Wojtkiem wtedy i później się pogodziliśmy i teraz jest zmiana stosunków między nami i ja w tym momencie widzę, że nie zawsze taka, takie pytanie, o co chodzi, nie zawsze ma sens. Ważne jest też ujawnienie moich emocji. Po tym, że nakryłam Zośkę, to zauważyłam, że jak ważne dla innych jest to, co ja mówię, to co ja robię. Każda z tych osób, które spotkałam, które spotykam i które spotykać będę, coś właśnie wniesie. I czy dobrego, czy złego i nieważne. Ważne, że będę bogatsza o coś nowego. **Ta różnorodność tych wszystkich osób...** To że na przykład nie poradziłam sobie z pomocą Łukaszowi. To już jakoś wniosło coś, że nie wszystkich mogę uratować, nie wszystkim mogę pomóc. Nie wszystko jestem w stanie zrobić. To, że na przykład klasa tak a nie inaczej zareagowała na moją średnią. To już mi pokazuje, jak różni są ludzie i jak różnie mogą reagować na coś dla mnie, że to niekoniecznie jest dobre dla innych i że powinnam uważać też w tym, co robię, żeby nie skrzywdzić tym innych, jak na przykład w relacji z Karoliną, tak. (...) [gdybym trafiła do innej klasy] no na pewno byłabym inna. Nie poznałabym tych, których znam teraz, no i no nasze wybory kształtują nasze przyszłe życie, tak. To, że tam traфіłam i nie chciałam zmienić klasy, jak niektórzy to robili, chciałam tam zostać, to w jakiś sposób **zdeteterminowało to, jaka jestem.** (...) Powiem tak, **świata nie zmienisz, lba nie urwiesz,** tak. **Niektóre osoby po prostu nie są w stanie się dogadać. To nie jest możliwe** [Kinga, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska powyżej 10 tys. osób; liczebność szkoły: ok. 400 uczniów; liczebność klasy: 22 osoby; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 5,07].

### 3.2. Ewaluacje społeczne i dzielenie się nimi w publicznej przestrzeni – społeczności oceniające, nieanonimowe, upubliczniania krytyki: *Wiesz, co się dzieje, kto jaki jest*

Impulsem do analizy i zgromadzenia w jednym miejscu danych empirycznych dotyczących zagadnienia ewaluacji była dostrzegana łatwość wydawania opinii oraz krytyczność ocen uczniów. Również opisane w poprzednim podrozdziale konflikty (międzygrupowe i interpersonalne) miały ukazać grupowość przede wszystkim w aspekcie konsolidacji wokół wartości, ale jednocześnie trudno było to oddzielić od problemu wyrażania podziałów w codziennej komunikacji (dystanse/konflikty). Komunikacja to jednak coś więcej niż tylko konflikty (dążenie do rozgrywki lub unikania starcia), a współbicie mimo podziałów nie kończy się na życiu obok siebie bądź walce. Dlatego chciałabym poszerzyć wątek komunikacji w społeczności zróżnicowanej, koncentrując się na samych ewaluacjach oraz ich rozpowszechnianiu w społeczności. Wydaje się to bardzo złożony obszar badań, stanowiący spore wyzwanie. Wiele zjawisk można tu poddać analizie, gdyż zahaczają o takie kwestie, jak anonimowość, poczucie bezpieczeństwa, radzenie sobie z etykietą (piętnem). Sposób, w jaki podchodzi się do tych zagadnień, stanowi o specyfice społeczności klas szkolnych. Jak zaznaczyłam w tytule podrozdziału, poddawanie na bieżąco ewaluacji wszystkiego, co dzieje się w zbiorowości, oraz upublicznianie krytyki jest jednym z ważniejszych rysów badanych zbiorowości, kluczowym dla obrazu

atmosfery społeczności, jak również osobistego samopoczucia jej członków. W ramach wymiany zachodzi wiele procesów, jednych o charakterze bardziej instrumentalnym, a innych ekspresyjnym. Zachodzi również współwytwarzanie wiedzy wspólnej poprzez uzgadnianie przekonań, celów i wartości.

Ewaluacja codzienności i dzielenie się opiniami z innymi członkami społeczności stanowi sferę zaangażowania doświadczaną przez badanych jako dla nich ważną z różnych powodów, czasem trudną. Uczestnictwo w wymianie wiedzy obejmuje własne działania oraz bycie obiektem działań innych. Same grupy uczestnictwa w zdarzeniach znaczących dla obiegu danej informacji mogą mieć odmienny poziom. Areny powstają: w kręgach towarzyskich, w relacjach międzygrupowych, w sferze działań zbiorowych, w relacjach z otoczeniem klasy (nauczycielami, członkami innych klas). W zależności od poziomu różnie definiowana jest publiczność.

Arenę, na której dochodzi do dzielenia się opiniami (ocenami), stanowią interakcje. Jedne mają konfrontacyjny charakter (wygłaszanie opinii w bezpośredniej styczności), inne pośredni (np. plotka). Jedne interakcje są podejmowane „dla zabawy”, w celu rozrywki towarzyskiej, jako element codziennej konwersacji. Inne, jak sami uczniowie mówią, mają dramatyczną oprawę (drama). Uczestnictwo obejmuje radzenie sobie z wtargnięciem w obszar prywatny („włożenie z buciorami”), stawienie czoła na co dzień skutkom złej sławy, degradacji (publicznym osądem piętnującym), przede wszystkim udział w obiegu informacji w różnych rolach (obserwator, aktywny komentator, adresat czy obiekt, jak w przypadku ośmieszania, plotki). Udział w strukturach komunikacji zapewnia dostęp do ważnych informacji (wiesz, co się dzieje, kto jaki jest), ale też pozycję społeczną. Obejmuje również kompetentne, adekwatne do okoliczności posługiwanie się narzędziami komentowania zdarzeń (żart, sarkazm, riposta). Uczniowie mówią: „trzeba ogarniać” (odróżniać krytykę, ironię, walkę, kpinę), opanować sposoby reagowania, balansując między dramą a żartem. W tych narracjach odnosi się to do pokazywania siły i mądrości, zapewniającej powodzenie w zakresie członkostwa.

Szczególnym rodzajem pewnych realizowanych działań i umiejętności z nimi związanych było formułowanie oceny społecznej i jej upublicznianie (jawność etykiety, jawność antypatii). Największą część „opowieści o naszej klasie” zajmowały portrety poszczególnych członków „naszej klasy”. Uczniowie chętnie, bez zachęcania, ze szczegółami dzielili się swoimi refleksjami, podzielanymi w grupie opiniami na temat reputacji kolegów, i nie było w nich wcale wątpliwości co do obiektywności własnej oceny. Jest to bardzo bogaty materiał i na pewno wymaga odrębnych badań. Wywiady są niewątpliwie „kopalnią” informacji o tym, jak uczniowie charakteryzują każdego z kolegów.

Dwie ciekawe badawczo sprawy wydają się warte podkreślenia i choćby próby szerszego spojrzenia. Pierwsza interesująca kwestia dotyczy podkreślenia, z entuzjazmem i bez żadnych ogródek, ujemnych cech kolegów z klasy oraz negatywnego ustosunkowania do nich. Zwraca uwagę pewna niezwykła **krytyczność**

**sądów o innych** (czy też ich barwność oparta na różnicach, punktowaniu złych stron) oraz towarzyszące temu negatywne emocje. Dokonywana przez wspólnotę stała ewaluacja zadziwia poznawczo, lecz także stawia pytanie o funkcjonowanie uczniów na co dzień w świecie społecznym, w którym liczne osoby z otoczenia uwikłane w ich codzienność budzą u nich silne pejoratywne uczucia. Uczniowie muszą żyć i każdego dnia radzić sobie w społeczności, w której większą część osób wokół siebie odbierają w sposób ambiwalentny, krytyczny, czując odmienność i antypatię.

Drugi obserwowany aspekt społeczności, w której porównywanie się, odróżnianie, wyszukiwanie cech wyróżniających jest na porządku dziennym, wiąże się z **aktywnym upublicznieniem swoich wartościujących opinii** na własny temat bądź o innych członkach klasy. Każdy członek społeczności zostaje oceniony i jest to jawne. Ma jakieś cechy, określoną pozycję, sytuację społeczną (np. z kimś zatarg), pewne zachowania i jest to powszechnie „wiadome” (znane, publiczne). Wiedza pochodzi z obserwacji oraz pogłosek, ale też rozchodzi się przez kanały komunikacyjne. Forum publiczne staje się także areną dla starcia opinii, w klimacie żartu, walki czy odwetu. Sukces w tej sytuacji decyduje w dużym stopniu o pozycji.

Krytyczność sądów wartościująco-emocjonalnych trudno rozdzielić od ich upubliczniania. Sfera funkcjonowania „co myślę o sobie i innych wokół” nie jest odrębna od sfery „jak układam relacje z nimi”. Jednak dla pewnego uporządkowania danych empirycznych niektóre zagadnienia omawiam oddzielnie. Zwłaszcza że pod pojęciem upubliczniania bardziej zwracam uwagę na aktywne i konfrontacyjne sposoby wygłaszania opinii przy publiczności, np. w formie ośmieszania, a także na charakterystyczny typ interakcji między nadawcą a odbiorcą opinii wartościującej. Uwypuklając pierwszy wątek, krytyczności, chciałam bardziej zaakcentować pracę poznawczą oraz emocjonalną, jaką wykonują uczniowie, nad radzeniem sobie z różnicami. Jakkolwiek trudno oddzielić to od działań, interakcji, jakie mają miejsce na co dzień. Odsuwanie się od tych, u których dostrzegamy negatywne cechy i zachowania, jest też w gruncie rzeczy aktywne i publiczne, nawet jeśli nie jest świadome. Zdaję sobie sprawę, iż wydzielone wątki nakładają się, ale trudno objąć analizą całość zjawiska.

Proces ewaluacji (poddawania osądowi, refleksji) w połączeniu z gadulstwem w badanych społecznościach jest jednym z fundamentów codziennej komunikacji. Dzięki temu stanowi ona dla nas bardzo szerokie pole do badań czy dociekań na temat wielu aspektów życia społecznego, takich jak relacje międzyludzkie, moralność, zaufanie, dyskrecja, wiarygodność, wulgarność, mechanizm kontroli społecznej w grupie, techniki zarządzania informacjami, problem ekspozycji społecznej, awansu społecznego, reputacji, manipulacji, oszczerstw, pomówień, insynuacji, obmawiania czy plotkowania, kategoryzowania, faworyzowania. Jak wynika z tego pobieżnego wyliczenia, z tak olbrzymiego bogactwa i różnorodności materiału, z jakim mamy tu do czynienia, można wyodrębnić wiele interesujących zjawisk.

Z narracji wyłania się obraz społeczności złożonej z gadatliwych członków, którzy chętnie dzielą się informacjami, co opiera się na codziennym ocenianiu ludzi i przekazie ustnym. Nie każdy członek tworzy opinie, które wpływają na czyjąś reputację, ale każdy może je komentować oraz interpretować. Treści przekazywane w ramach wymiany informacji nie są przyjmowane bezrefleksyjnie, lecz poddawane są dyskusji, analizom i krytyce. Sądy wartościujące w tej społeczności pojawiają się w wypowiedziach wygłaszanych w przestrzeni publicznej, takich jak żarty, ośmieszenia, ale też w relacjach towarzyskich bardziej prywatnych, w formie plotek, pogłosek, sensacji. Są różne obszary działań i platformy wymiany, na których uczniowie dzielą się swoimi opiniami na temat wydarzeń związanych ze społecznością. Obecni w przestrzeni klasy szkolnej mogą od razu je podchwycić i przekazywać dalej, przez co każda opinia stwarza ryzyko szerokiego rozpowszechnienia czy nawet poszerzenia swojego zasięgu poza krąg odbiorców z „naszej klasy”. Ten mechanizm przekazywania dalej informacji w społeczności stwarza także możliwość dotarcia treści informacji prywatnych (pilnie strzeżonych) do szerszego grona odbiorców. Wtrącanie się w nie swoje sprawy i upublicznianie pogłosek nie jest praktyką społecznie potępianą, lecz bardzo powszechną. Są osoby bardziej niż inni aktywne w stymulowaniu komunikacji w tym zakresie, które w społecznościach są wyraźnie identyfikowane („klasowa wtyczka”). Niemniej wszyscy mają tu jakiś swój udział w ustalaniu treści oraz w obiegu opinii. Praktyka ta pełni szereg ważnych dla społeczności funkcji: dostarcza rozrywki i efektów humorystycznych, pozwala uzyskać lepszy status w społeczności, uznanie oraz popularność, służy podtrzymaniu więzi w kręgach towarzyskich, afirmacji pożądaných wartości, moralności, utrwalaniu określonych wzorców i postaw skodyfikowanych jako pozytywne lub negatywne, wytwarzaniu we wspólnotach wspólnych definicji sytuacji, schematów interpretacyjnych, kształtowaniu o kimś konkretnej opinii czy ostrzeganiu innych członków wspólnoty przed danym członkiem, np. z powodu wad jego charakteru.

### 3.2.1. Krytyka i wzmacnianie wiarygodności informacji: *Ma nawet taką opinię w klasie, to, z czego jest najbardziej znany w naszej klasie*

„Nasza klasa” w badanych narracjach jest to zbiór różnorodności (barwnych postaci, dziwaków, dziwołogów, osobliwości, cudaków). Każdy jest w społeczności nie tylko inny, wyjątkowy, lecz także na ogół jest wyrazisty, jednoznaczny. Różnice są wyraźnie zaznaczone. Każdy też podlega ocenie (nie można jej się wymknąć, ukryć się). Oceny są niezwykle krytyczne, na ogół zbudowane z negatywnych określeń, przy różnych kryteriach opisu. Są też opisy mieszane: ocena jest zróżnicowana, pozytywno-negatywna, czasem niespójna. Wobec niektórych pojawia się opinia bardzo syntetyczna. Z jednej strony te charakterystyki są pełne, bardzo bogate, ciekawe, a z drugiej strony niedokończone, urwane, niedopowiedziane. Uczniowie

często mówią „nie wiem” o kimś po trzech latach, jakby nie przeszli pełnego procesu poznawania tych osób; mówią, że nie znają wszystkich.

Zwraca uwagę trwałość sądów. Opinie na temat innych wydają się ugruntowane, nie są one wygłaszane pod wpływem chwili. Jakby były zapisane na „dysku twardym”. Uczniowie przypisują do danej osoby określenie, trwałe jak etykieta. Jak wracają w rozmowie do charakterystyki jakiejś postaci, powielają opinię.

Inny nigdy nie jest neutralny, inność jest pozytywna lub negatywna. Choć uczniowie używają określeń: obojętność, neutralny stosunek, to odnoszą je jedynie do interakcji. Wartościowanie nie musi być nacechowane emocjonalnie, ale jest zawsze pozytywne bądź negatywne.

Siła oceny może dotyczyć też tych, których bardzo lubią. Ta krytyka w ocenie nie omija osób, z którymi się przyjaźnią. Wokół siebie widzą dużo osób, także z bliskiego kręgu, z którymi mają spięcia. Negatywne charakterystyki nie są jednak wskaźnikiem stosunku do tych ocenianych osób. Np. uczniowie wyrażają o kimś opinię pełną pogardy, ale zaraz dodają, że wchodzi z nim w interakcje, że należy on do grupy osób, z którymi potencjalnie można pogadać.

Charakterystyki są na ogół złożone. Może to być nawet niekiedy zestaw określeń z uzasadnieniem. Dokonujący diagnozy bardzo się starają, by uczciwie przedstawić to, co społeczność wie na temat danej osoby. Odnoszą się także indywidualnie, zaznaczając swój punkt widzenia. Uczniowie ukazują się jako uważni obserwatorzy i uczestnicy wymiany informacji. Interesują się relacjami pomiędzy członkami społeczności, a także dokonują własnej oceny relacji, często wraz z uzasadnieniem. Czasami pojawiają się opisy bardziej pogłębione od strony psychologicznej, np. młodzi ludzie zwracają uwagę na to, jak ktoś funkcjonuje w klasie, co może powodować, że tak się zachowuje, opisują, co dana osoba robi poza szkołą, mówią, czy i jakie ma pasje, wartości, ideały.

Ludzie mogą być postrzegani pozytywnie bądź negatywnie, jako różniący się od innych. Można także szukać podobieństw między nimi bądź postrzegać ich jako członków jednolitej, ale odrębnej grupy, której członkowie mają cechy wspólne. W tym materiale dominują opisy indywidualne, poszczególnych osób mających różne cechy sobie właściwe, choć najczęściej negatywnie wartościowane. Staż w klasie nie ma dużego znaczenia, charakterystyki nie wydłużają się u uczniów kończących dany etap edukacji w porównaniu z tymi, co dopiero do społeczności dołączyli. Ani też charakterystyki członków klasy u tej samej osoby w badaniach podłużnych nie zmieniają się pod względem oceny (negatywne nie stają się pozytywne czy odwrotnie), uczniowie nie zwiększają długości czy szczegółowości wypowiedzi<sup>98</sup>. Poziom

---

<sup>98</sup> Warto zaznaczyć, że nie bez znaczenia jest oczywiście to, że w badaniach podłużnych po dwóch latach wywiady przeprowadziła ta sama osoba i dlatego badani mówili takim językiem, którego by nie użyli wobec osoby obcej. Wypowiadali się swobodnie, śmiejąc się. Jednak sam przebieg rozmowy mógł mieć duże znaczenie, np. zachęcanie do dodania, powiedzenia więcej na jakiś temat jest elementem bardziej improwizacji niż pewnego algorytmu w rozmowie.



wiedzy jest nieco większy, choć dużo informacji się powiela. Czy na początku stażu w społeczności, czy pod koniec bycia jej członkiem, badani widzą różnice między sobą a pozostałymi, że „obiektywnie” są inni. Dostrzegają, że koledzy z klasy są różni. Charakteryzują każdą osobę indywidualnie, odrębnie, zaznaczając elementy różnicujące. Wszyscy nadal mają mnóstwo wad, choć nie ma tu samej krytyki, czasami uczniowie potrafią docenić u osoby nielubianej, że jest ładna, dobrze się ubiera, jest wysportowana, coś dobrze robi. Widoczna pewna łatwość wydawania opinii i szufladkowania jest taka sama. Może jedynie wraz z upływem czasu opinie są nieco łagodniejsze, wyrażane z większym dystansem. Wzrasta poziom wiedzy dotyczący określonych zdarzeń. Wcześniej więcej było charakterystyki „kto jaki jest”. Nie można tego jednoznacznie wyjaśnić.

Zmiana w kierunku pogłębiania czy łagodzenia osądu nie jest również regułą. Inny uczeń po czterech latach członkostwa przy kilku osobach mówi: „nie wiem o nim nic więcej”, „nie znam go”. Jego opisy ludzi i ich zachowań nie są głębsze, nie ma analizy czy zastanawiania się nad tym, dlaczego tak postępują. Zdobył informacje, że od kogoś odszedł rodzic, widzi, że koledzy szastają pieniędzmi (bo to widać). Nawet wydaje się, iż bardziej uprościł ich obraz. Opis sprowadza się czasem do dwóch cech, np. czy ktoś jest bystry i ma dobre oceny oraz czy jest kasiasty. Czasem nie ma w ogóle żadnej charakterystyki, jakby wiedza się skurczyła, zredukowała się. Oceny może jedynie złagodziła, wcześniej było więcej hejtu.

Ten sposób postrzegania świata społecznego i ludzi wokół siebie bardzo silnie wpływa na życie codzienne. Po pierwsze, ta krytyczna opinia jest źródłem pozycjonowania w grupie i niesie skutki dla reputacji oraz samooceny. Po drugie, negatywnie wartościowane osoby budzą emocje, wiele pejoratywnych odczuć. I po trzecie, krytyczność ujawnia postawy wobec członków społeczności. Dążenie do wchodzenia w interakcje czy wycofywanie się z relacji, okazywana wrogość czy pobłażliwość (rodzaj zrozumienia) silnie związane są z krytycznością. Wiele badanych opisuje konflikt lub dystans przejawiający się w unikaniu interakcji, przywołując argument różnic charakterologicznych. Gdy badani wyjaśniają, czemu nie mogą znaleźć bliskiego kolegi, czemu się nie dogadali, dlaczego jakieś relacje się popsują, mówią: „ci tu z tej klasy może to nie są ludzie dla nas”.

Docierająca do uczniów krytyka (nieakceptacja) może być ignorowana, neutralizowana w takim buforowym kręgu zaufanych osób. Ale nawet jeśli oparcie znaczących innych (w tym będących źródłem ważnych osądów) znajdują w węższym gronie towarzysko-przyjacielskim, to i tak dociera do nich ocena społeczna formułowana przez pozostałych członków społeczności. Dlatego to zagadnienie wartościowania i stosunku emocjonalnego do osób tworzących otoczenie społeczne jest tu tak ważne. Nie chodzi wcale o zrekonstruowanie struktury socjometrycznej, ale o codzienne życie wśród osób oznaczonych w określony sposób, mających przypisany dość trwały katalog cech, życie w takim podzielonym świecie na pozytywnych i negatywnych.



Zmierzenie się z wydzwiewkiem oraz wartościującym nacechowaniem tych opinii, ze względu na ich codzienne występowanie, wydaje się trudnym wyzwaniem dla uczestnika życia w zbiorowości, który ma stawić temu czoła. Chciałabym zaznaczyć jednak, że celowo nie grupuję określeń wokół statusów czy ról społecznych. Wydaje mi się, że tworzenie typologii członków klasy na zasadzie wyodrębnienia cechy dominującej, przez pryzmat której oceniana jest wartość, pozycja i główny profil osobowościowy, jest nie do końca, jak sadzę, trafnym posunięciem. Oczywiście zdarzały się etykiety z wydzieleniem jednej cechy głównej, czasem jej sens zawierały ksywki (pseudonimy, przezwiska): śmierdziel, skunks, rudy, tuman, śmieszek, amant klasowy, klasowy przystojniak, wielkie cycki, tępą dzida, klasowy kujonek, klasowa sierota, wielgus (najwyższy), outsider, straszny nieuk, głupi debil, syn księdza, klasowe piękności, wieśniak, typowy wsiak, wieśniary, kartofle, pusta lala, pośmiewisko, typowy student, wyrzutek, odludek, król sucharów, szabla (wyjątkowo złośliwy), dziwny, dzieci melanżu. Była to cecha, której wydzwiewku nawet dodatkowe elementy charakterystyki nie mogły pomniejszyć.

Mocnych potocznych epitetów również jest tu mnóstwo, na ogół jednak uwikłanych w całą wypowiedź składającą się nie tylko z przymiotników, lecz także opisów zachowania, przykładów postępowania w określonych sytuacjach, wniosków z obserwacji, przemyśleń. Namiastkę tego, jak bogatym słownictwem operują uczniowie, stanowią określenia takie jak: łobuz, chłopczyca, lizuska, zarozumiała, głupi, brzydki, śmierdzi, lansuje się, fałszywy, podły, nie ma poczucia humoru, drętwota, tępota, głupiutka, debilka, katol, prawicowiec, zjechany mózg, ma swoje schizy, jajogłowie, tuman, zero wiedzy, nie uczy się, słaby uczeń, masakrycznie się uczy, kiepski uczeń, nieuk, jedzie na ściągach, kujon, lizuska, nierówno pod sufitem, wąsik jak Hitler, fleja, grubas, brudna, zarozumiała, nieudane żarty, ma wszy, biedak, obleśne teksty, pasożyt, zapatrzony w siebie, ryczy (przejmuje się za mocno), cicha woda, pyskata, niemiły i chamski, wredna, dzwoni do mamy jak palec zaboli, obgaduje, lubi obgadować innych, odmieniec, samolubny, fałszywy, obłudny, zawistny, kabel, wtyka, negatywna postać, najgorszy, skrajne poglądy, przegina, lubi narzekać, zawsze pokrzywdzona, sra żartem, nie ogarnia, pyta o pierdoły, jej odjeb...o, wpienia, strasznie głupi, zazdrości każdemu, najgorszy, wszystkim przerywa, zawsze ma przetłuszczone włosy, ma teksty cienkie, poniżej pasa, frajerka, skarży, wazelina, zero życiowe, wchodzi nauczycielce w d..., fochy odstawia, ciężki charakter, ubiera się jak pod latarnię, pusta lala, kur..., menda, zakrecona jak ruski czołg (toporna w myśleniu) itp.

Skala tych określeń, z naciskiem na kontekst ich użycia, **jeśli używane są dla wyrażania nieakceptacji, w nieprzyjaznych sytuacjach**, pokazuje, z jakim poziomem krytyki (ale też zranieniem, piętnem, zdyskredytowaniem) muszą się mierzyć uczniowie, będąc publicznie ocenianymi. Także w razie konfrontacji w czasie konfliktu lub jako obiekty oplotkowania muszą stawić czoła tym opiniom. Sądy o charakterze wartościującym, z jakimi mamy tu do czynienia, często zawierają

ocenę całościową. Taka uproszczona charakterystyka jest rodzajem przypisania do roli, opisanie kogoś jednym wyrażeniem (zob. Jaskulska 2010).

Pamiętajmy, że negatywne określenia (np. alkoholik kompletny, ćpun) nie muszą być lekceważące. Można je wypowiedzieć humorystycznie, z pozycji prześmiewcy, wywyższania się, z pozycji osoby, która patrzy z góry (dziwi się, że oni tacy są; „ja nie rozumiem”), z sympatią i uznaniem, czy nawet z zazdrością. Z perspektywy dorosłych oceny wydają się negatywne, ostre, lekceważące. Dla uczniów jest to język, którym się posługują w ich środowisku.

Nasuwa się pytanie, czy te opinie wyrażone w sytuacji badania są podobne/identyczne z tymi, jakie funkcjonują w relacjach w obrębie społeczności? Czy i jak są one artykułowane w postaci komunikatów słownych, czy i w jakich sytuacjach są używane w bezpośredniej formie? Wiele mamy przykładów, co badany lub ktoś z jego klasy powiedział w konkretnej sytuacji, z których można odczytać wartościowanie. Cytowanie wypowiedzi i fragmentów dialogów miało miejsce zwłaszcza wtedy, gdy badani mówili o swoich obserwacjach, zachowaniach danych osób czy postępowaniu w określonych sytuacjach. W szczególności przykłady konfliktów i ośmieszania potwierdzają, że opinie wcale nie są wyrażane językiem łagodniejszym czy mniej wprost niż wtedy, kiedy badani przedstawiali badaczowi swoje opinie podczas charakterystyki klasy oraz jej członków. Nie zawsze jest dokładnie opisany kontekst, czy było to w relacji interpersonalnej, czy w większym gronie, czy bez świadków, czy w obecności jakichś innych. Ale samo to, że „ktoś słyszał”, „ktoś widział” przyjmowane jest za pewnik. Tworzenie i rozpowszechnianie „wiedzy o innych” przebiega tu jak w wielu innych grupach. Nie jest też zbyt sprawdzana wiarygodność informatorów. Wiedza społeczna młodych ludzi przedstawiana jest jako zobiektywizowana. Opinie nie są trzymane tylko dla siebie. Uczniowie się skarżą na plotkowanie, problem z utrzymaniem poszczególnych informacji w tajemnicy, czyli zachowaniem pewnych sfer swojego życia jako anonimowych, prywatnych. Pokazują również wiele przykładów, jak łatwo tu zepsuć opinię sobie lub komuś, czego konsekwencje są duże. Stawką jest: pozycja w hierarchii, uznanie, dobre mniemanie o sobie, posiadanie grona osób, które im ufają, mają do nich szacunek. To wszystko, może bardziej pośrednio, świadczy o tym, że opinie są w społeczności tą częścią życia, która budzi silne emocje, angażuje w szereg działań.

Warto zaznaczyć, że opis społeczności „rysowany jest” jest ostrą wyraźną kreską. Postaci z tego ich świata są jednoznaczne, nie są mgliste, są wyraźne. Uczniowie „szufladkują”. Wyrazistość nie tylko odnosi się do wyjątkowych postaci. Choć uczniowie często mówią: kolejna osoba z kategorii „ciekawe przypadki” lub „ciekawe charaktery”. Wszystkie osoby są barwne, a wartościowanie wyrażone jest explicite. Nawet osoby z bliskiego grona były charakteryzowane negatywnie.

Charakterystyki są bogate i złożone, rzadko wybija się jedna cecha jako całościowe określenie osoby. Nawet tych nie lubianych kolegów opisywano przy użyciu kilku określeń, przykładów zachowania lub opisów sytuacji. Oznacza to, że same

charakterystyki niejednokrotnie miały swoje warstwy: wymieniana była główna cecha, potem kolejna ważna właściwość, dopełnienie obrazu. Ta ocena dotyczyła różnych aspektów funkcjonowania: u jednych były to atuty/wady w zakresie kompetencji społecznych u innych w wymiarze produktywności (Wojciszke 2002). Stosowano wiele kryteriów. Np. oceniana była towarzyskość i posiadanie bliskich kolegów, potem atrakcyjność w grupie (pozycja, sympatia), a na trzecim miejscu były uwzględniane możliwości konkurowania z innymi pod względem atrakcyjności dla płci przeciwnej lub osiągnięcia sportowe. Radzenie sobie z nauką na ogół nie jest kluczową cechą, tylko nieliczni patrzą na innych przez pryzmat ocen. Oceniają stosunek do rozrywki, ale też uczciwość, prawdomówność czy mądrość. To jest zagadnienie stanowiące przedmiot kolejnych badań.

Jednak wstępne rozpoznanie pozwala mi stwierdzić, że każdy z badanych uczniów ma jakby swój własny filtr, przez który patrzy na innych wokół siebie lub który w jego społeczności bądź kręgu towarzyskim został uznany za obowiązujący. Oczywiście wiele kryteriów się powtarza, ale niekoniecznie ułożone są w tej samej kolejności, czyli inna jest ranga nadawana pewnym cechom (jako zaletom lub wadom), pozycja (zajmowane miejsce w tej charakterystyce jako całości). Można to porównać do spersonalizowanej ankiety, w której wypunktowane były cechy – w przypadku każdego z uczniów według innego klucza – które uważali za ważne, np. u jednych były to: używki, sport (zainteresowania), dawanie sobie rady z „wyciąganiem z jedynek”; u innych wyróżniki takie jak: podboje miłosne, towarzyskie osadzenie, jakaś przywara. Należy podkreślić, że nikt im nie sugerował, na jakie cechy mają zwracać uwagę. Te opisy pokazują, co jest dla nich istotne, które cechy są ważne, jak charakteryzują, czy szukają tego, co innych wyróżnia, czy akcentują, w czym są gorsi od narratora, czy szukają „prawdy” (jacy są naprawdę).

Jawna jest także ocena szkolna. Staje się ona źródłem porównań, co widać w wielu wypowiedziach. Nie musi jednak być punktem odniesienia w ocenie społecznej. Są to alternatywne skale ocen, co pokazuje pewną odrębność wartości świata społecznego uczniów od szkolnych standardów i kryteriów wartościowania.

Można w jakimś stopniu uogólnić te przedstawione przez badanych opisy członków pod kątem akceptowanych społecznie zachowań i cech, wyłuskać, jakie właściwości liczą się w konkretnej społeczności, jednak skutkuje to utratą dostępu do innych informacji, jak np. interpersonalne sympatie i antypatie oraz związane z tym kontakty. Podstawowym kryterium charakterystyki była bowiem próba określenia relacji z daną osobą (kim ona jest dla nich), ich stosunku do poszczególnych osób. Również sam słownik uczniowski możemy błędnie odczytywać. Te pejoratywne słowa dla nich mogły znaczyć coś innego. Oddzielanie cech od stosunku emocjonalnego i relacji, w moim przekonaniu, powoduje zaciemnianie obrazu całości tego, co we wspólnocie się dzieje. Gdy uczniowie wymieniali wady, nie zawsze stała za tym niechęć. Dużo opisów było motywowanych pewną uczciwością wynikającą z podjętej diagnozy (postawionego im zadania w sytuacji badania).

Mamy tu całe spektrum wypunktowanych u każdego z członków klasy jego pozytywów i negatywów. Oceny negatywne przeważają (w porównaniu z pozytywnymi jest ich więcej). Uczniowie podczas opisu każdej z osób nie tylko zaznaczali główne cechy charakteryzujące daną osobę, opisywali zachowania i postępowanie w konkretnych sytuacjach, cechy dotyczące wyglądu zewnętrznego, lecz także interpretowali relacje wewnątrz społeczności i przedstawiali własne odczucia, swój stosunek do osób i zdarzeń.

Wartościowanie cech i własności obiektu zależy w dużym stopniu od relacji istniejących między badanym a opisywaną osobą. Takie same zachowania różnych osób, w zależności od sympatii/antypatii łączącej nadawcę z obiektem oceny, mogą być inaczej wartościowane, na skali umiarkowanie–skrajnie, ale też zupełnie odmienna jest ich ocena na skali pozytywne–negatywne. Jednak nawet u osób, z którymi badani pozostawali w chłodnych relacjach lub unikali kontaktów, potrafili dostrzec pozytywne aspekty ich zachowania. Te osoby nie były dla nich tylko „czarne” lub „białe”. Obok krytyki pojawiało się uznanie dla innych cech i dostrzeżenie pozytywów, np. ktoś zaznaczał, że „nie trawi sposobu zachowania, bycia” koleżanki (paniusia), ale docenił, że jest ona gwiazdą sportu. Badani owszem częściej akcentowali i zaznaczali podobieństwa z osobami, z którymi łączyły ich przyjacielskie stosunki. Natomiast różnice były wyraźnie zaznaczane we wszystkich relacjach, w tym także w przyjacielskich.

W przypadku niektórych członków społeczności negatywne cechy były silniej wypunktowywane niż u innych. Spośród wszystkich cech charakterystycznych dla danej osoby wybierano tę, która najbardziej lub wystarczająco wyróżniała go spośród innych osób żyjących w społeczności. Stąd wiele w tych opisach skrótów, etykiet. Wypowiedzi dostarczają nam także licznych karykaturalnych portretów kolegów z „naszej klasy”, o wymowie prześmiewczej lub karcącej.

Przyznaję, że pierwsze moje odczytania wypowiedzi wartościujących szły w nieco innym kierunku. Widziałam głównie mało wyrafinowane opinie, pełne inwektyw, wypowiedziane łąciną potoczną. Do tego rzucała się w oczy swoista lapidarność formy. Zastanawiało mnie swoiste wścibstwo i skuteczność w docieraniu do informacji o sprawach „prywatnych” (intymne życie, wydarzenia rodzinne, przeszłość, towarzyskie niepowodzenia).

Moje interpretacje początkowo odwoływały się do pojęcia plotki, gdyż łączy te zjawiska niewątpliwie mechanizm funkcjonowania – ustnego przekazu informacji i krążenia jej wśród społeczności wraz z przekształcaniem treści. Jednak stwierdziłam, że trzeba zobaczyć to w szerszym ujęciu. Na opinie publiczne warto spojrzeć jak na wspólny, kolektywny własny obraz zbiorowy członków w danej grupie społecznej (Turner 2005). Plotka jest jedynie jednym z instrumentów wytwarzania, utrwalania i odtwarzania opinii, którymi posługują się społeczności w codziennej komunikacji. Kolejne pytania, jakie pojawiły się w trakcie analizy tego materiału, nie odnosiły się już do samej kwestii rozpowszechnienia informacji, ale bardziej do stopnia krytycyzmu wobec przekazywanych opinii czy szczególnego sposobu

wartościowania przez przypisanie sądom jednoznacznej interpretacji i traktowania ich jako reprezentatywne dla całej społeczności. Kolejny krok to próba spojrzenia na ich konsekwencje.

Nie jest możliwe wychwycenie charakterystycznych dla ewaluacji uczniowskich cech przekazu, jednak w wypowiedziach uczniowskich moją uwagę zwróciło wzmocnienie przekonania o obiektywizmie i wiarygodności, a także ukryty perswazyjny charakter aprobaty/dezaprobaty. Większość z opinii nie zostaje dostatecznie uwiarygodniona, ale ich skutki są trwałe, gdyż istotnie wpływają na wizerunek, reputację. Afirmujące lub potępiające czyjeś zachowanie określenia mogą bowiem przyczyniać się do niszczenia, jak również budowania wizerunku.

Na różne sposoby odbywa się wzmocnienie wiarygodności informacji czy próba uobiektywiania sądu wartościującego (Wagner 2006). Uczniowie stosują wiele strategii. Np. aby zabezpieczyć się przed wizerunkiem plotkarza, kłamcy, zanim przedstawią własną opinię, zaznaczają swoje dobre intencje (np. wiesz, że nie lubię plotkować, ale...). Niekiedy też podkreślają, iż informacje nie zostały jedynie zasłyszane, że można zaufać sądom, gdyż pochodzą z pewnego źródła, z obserwacji (np. widziałem na własne oczy, słyszałem), jednak nie przybliżają okoliczności owego „widzenia” czy „zasłyszenia”.

W wypowiedziach zwraca uwagę brak lub rzadkie stosowanie zwrotów sygnalizujących subiektywizm opinii (typu „sądzę, że...”, „moim zdaniem”, „myślę, że...” itp.), które wyraźnie zaznaczają odautorski charakter formułowanych opinii. W analizowanych wypowiedziach widzimy, że prawie nie występują tu elementy modalne „podobno”, „rzekomo”, „ponoć”, a nawet jeśli się pojawiają, to uwaga kierowana jest na inne wątki przekazu. Opinia tym samym zmienia swój charakter z przypuszczającego na orzekający, mimo że nie ma poparcia w dowodach.

Wzmocnienie wiarygodności może też być oparte na mechanizmie uogólniania i wzbudzania zaangażowania emocjonalnego. Wiele tu silnych komunikatów mających wywołać zainteresowanie, np. w postaci skandali, które cechuje wartościowanie i sensoryjny emocjonalny charakter. Uczniowie mówią: „to dopiero był news”, „ale historia”, „ale drama”. Drugorzędne znaczenie ma dla nich to, czy są to informacje fałszywe. Ważna jest sensacja, zaskoczenie.

Często te jedynie zasłyszane, nieoficjalne, mające charakter plotkarski informacje nie mają swojego autora, zarazem jednak są „popularne” i powtarzane przez wszystkich, co stwarza pozory wiarygodności przekazu. Uczniowie uciekają się do skłonności konformistycznych, sugerują pospolitość pewnych zachowań czy postaw. Odwołanie się do większości czy identyfikowanie się z tzw. opinią publiczną akcentuje powszechność sądu („wszystkim wiadomo”, „wszyscy mówią”). Dokonane uogólnienie wzmocniane jest przez element czasowy (np. „od dawna”) podkreślający utrwalenie czasowe informacji (Wagner 2006).

Zwłaszcza pochodzące z obiegu informacje uznawane są za wspólne, potwierdzone przez innych. Wielu uczniów nie tylko upraszcza, lecz także obiektywizuje



charakterystyki. Opinie nie są przedstawiane jako prywatne, modalne, subiektywne, tylko jako rodzaj wiedzy obiektywnej, pewna prawda. Młodzi ludzie mówią, że „ona taka po prostu jest”, a nie „ja ją tak widzę i mogę się tu mylić, bo to jest tylko mój punkt widzenia” („tak mi się wydaje”, „to jest moje własne zdanie”, „nie jestem pewna”, „ja tak na to patrzę”).

Komentarze, interpretacje i opinie, żarty, anegdota oraz przytaczane plotki traktowane są jako informacje sprawdzone, wskazujące na stan faktyczny. Modyfikacje treści informacji rozwijane w łańcuchu interakcji nie są dostrzegane. Informacje zyskują walor prawdziwości. Gwarantem wiarygodności może być osoba lub podgrupa, która ze względu na swoją pozycję społeczną, popularność w danym środowisku, przynależność do elity czy zaangażowanie w bliskie relacje ma w pewnych sprawach lepszy dostęp do informacji niż reszta społeczności. Kolejnym sposobem wzmacniania zaufania do niesprawdzonych informacji jest odwołanie się do podziału „swoi-obcy”. Takimi grupami szczególnie gwarantującymi prawdziwość opinii są również świadkowie zdarzenia, ktoś cieszący się autorytetem, krąg dobrze poinformowanych osób, aczkolwiek bliżej nieokreślony. Mamy tu np. wyszczególnienie liczby lub rangi osób, które rzekomo potwierdziły przekazywany komunikat. Takie konstrukcje językowe pozwalają podać informację niepewną, niesprawdzoną, zasłyszaną (np. przypuszczenia i sugestie), sygnalizując jej prawdziwość. Mamy tu wiele postaci przekazywanych treści (informacja, interpretacja, opinia) i wiele sposobów odnoszenia się do kwestii prawdy/fałszu. Nie chodzi o ocenę moralną owych uproszczeń i prób uwiarygodniania, ale o uchwycenie tego, jak konstruowana jest wiedza społeczna w oparciu o codzienny przekaz ustny.

Przedstawione tu przykładowe strategie pozyskania zaufania badacza do wyrażanych opinii na temat członków klasy są tylko pewnym sposobem przekazu, czy niekiedy nawet sposobem intencjonalnego wprowadzania w błąd. Jego celem zaś jest przekonanie odbiorcy (w tym wypadku osoby prowadzącej wywiad) do pewnej percepcji i interpretacji sytuacji jako wiarygodnej. To, czy identyczne lub podobne komunikaty pojawiają się w trakcie interakcji między uczniami, nie jest przedmiotem podjętych tu rozważań. Natomiast kwestię związaną z tym, że w formułowanych opiniach bezpośrednio i jawnie występuje odwołanie do społecznej definicji sytuacji obecnej w danym kręgu oraz mechanizmu dynamicznego krążenia komunikatu wśród społeczności, na pewno warto wyodrębnić i uczynić przyczynkiem do dalszej analizy.

Przenosząc się na teren interakcji w społeczności klasy szkolnej, warto zaakcentować, że opinie (przedstawiane w trakcie wywiadu) przez narratorów traktowane były wyraźnie jako publiczne, podzielane, wspólne. Informacje z gruntu niepewne, niesprawdzone, zasłyszane uczniowie przywołują jako obecne w danej społeczności fakty o dużym stopniu wiarygodności i obiektywizmu.

Opinie funkcjonujące w społeczności uczniowie wyraźnie oddzielają od przekonań prywatnych, o których, jak zaznaczają, nikomu nie mówią, którymi nie dzielą



się z nikim. Te wypowiedzi pokazują świadome zaznaczanie dystansu nadawcy wobec przekazywanej treści poprzez zasygnalizowanie tego, kiedy dany uczeń jest źródłem informacji, a kiedy sądy wartościujące wytwarzane są we wspólnocie. Nie przeczy to przedstawionej wcześniej tendencji do charakteryzowania innych z perspektywy indywidualnej. Uczniowie przyjmują za obiektywną prawdę (lub tak ją przedstawiają) zdobywaną wiedzę na temat innych. Przyjmują werdykt zbiorowy (przywołują ocenę grupową), mają jednak własne kryteria (pewien wymiar jest ważny dla nich). Wybierają zatem z tych informacji pewne elementy i wyraźnie opowiadają się za jakimiś wartościami, przedstawiając innych negatywnie lub pozytywnie. Przedstawiają również swój stosunek do nich jako indywidualny, wyrażają, czy ta inność jest dla nich do zaakceptowania.

Przyjmowanie opinii za pewnik nie przeczy temu, że uczniowie potrafią mieć swoje zdanie i są zdolni stanąć w opozycji wobec klasy bądź zdystansować się („oni tak, a ja inaczej uważam”). Są uczniowie bardziej konformistyczni lub podkreślający, że zgadzają się z innymi. Opinie o innych są podzielane, wspólne, akceptowane, spójne z większością. Uczniowie zaznaczają, że coś jest wiadome wszystkim, wskazując tym samym, że to nie jest tylko ich prywatne zdanie, np. sugerując, że osoby dobrze poinformowane wiedzą najlepiej.

Warto na koniec odnieść się do kwestii zaangażowania w życie członków społeczności poprzez podejmowanie aktywności w badanym tu zakresie. Uczestnictwo w tworzeniu opinii, przekazywaniu ich, obronie własnego wizerunku jest w społeczności dowodem „interesowania się”, zabiegania o kontakt, dążenia do bycia akceptowanym. Kompetentny i mający dobrą pozycję członek społeczności nie ogranicza ewaluacji do wąskiego kręgu. Wiedza społeczna ujawnia poziom towarzyskości/wyobcowania, wyłączenia z uczestnictwa w obiegu informacji. Dzieląc się ewaluacjami (stawiając diagnozy), członek okazuje zaangażowanie w szerszej zbiorowości. Drogą uzyskania powodzenia jest również okazywanie chęci podobać się (wrażliwość na ocenę społeczną). Warto na te ewaluacje spojrzeć właśnie z takiego integrującego punktu widzenia, odzwierciedlającego przepływ informacji w sieci społecznej społeczności.

Na pytanie, czy uczniowie mają świadomość siły sądów wartościujących, ich wpływu na codzienność, spróbuję odpowiedzieć w kolejnym podrozdziale (3.3). Wyraźnie pojawia się refleksja dotycząca intencji działań ewaluacyjnych (złośliwej intencji, celowej) lub samych efektów rozpowszechnienia opinii, jakie niesie ono dla statusu (famy). Uczniowie są świadomi zwłaszcza tego, że piętnu towarzyszy bezsilność i przeżywanie przykrości, zwłaszcza gdy jest ono narzędziem walki oraz służy dominacji, tyranizowaniu słabszych. Sądy mają siłę aktów performatywnych, ich wypowiedzenie równoznaczne jest z nadawaniem nowego statusu. Rozpowszechnienie złej opinii o kimś powoduje degradację. Jednak uczniowie nie zawsze widzą w samym rozprzestrzenianiu złej opinii intencję deprecjonowania czy celowego nakłaniania innych do przyjęcia odpowiedniej postawy wobec degradowanej

osoby ze złośliwych pobudek. Rozumieją jednak rangę i skutki rozpowszechniania ocen społecznych w postaci skompromitowania, zdegradowania, ukształtowania o kimś konkretnej opinii.

Również przezwisk czy nazw-etykiet nie traktują oni jako formy intencjonalnego stygmatyzowania. Dla nich są to jedynie nazwy, za pomocą których identyfikuje się członków społeczności, przyporządkowuje ich do określonej cechy. Dla nich to nie jest uproszczony obraz osób, ale swoista nazwa własna stanowiąca źródło wiedzy o tym, jaki kto jest.

### 3.2.2. Ograniczona prywatność: *Tu nie ma tak, że może porozmawiamy w domu, po szkole*

Z racji stłoczenia w niewielkim pomieszczeniu oraz intensywnego przebywania ze sobą w społeczności utrudniona jest kontrola nad tym, jakie treści uznane jako prywatne są tu upubliczniane. Ostrożność w udostępnianiu otoczeniu treści może być niewystarczającą zaporą dla wdzierania się w chronioną, osobistą sferę uczniów, której nie chcą oni odsłaniać. Również nasuwa się ważne pytanie, co uważane jest tu za prywatne? Komu i kiedy wyjawia się swoje osobiste sprawy? I czy tę sferę zachowań w społeczności (odkrywanie/zakrywanie prywatnych spraw) regulują jakieś normy postępowania? Czy jest tu miejsce na prywatność? Warto poświęcić tej kwestii parę słów, choć jest to zagadnienie, które trudno w wyczerpujący sposób opisać, można jedynie naszkicować bardzo ogólnie, jak jest ono rozumiane w społecznościach tu badanych.

Dzielenie się prywatnością, które wiąże się z udostępnianiem otoczeniu pewnych treści niejawnych (np. sekretów), można określić jako zarządzanie informacjami o sobie. Regulacja oznacza świadomą kontrolę nad tym, co jest odkrywane/zakrywane. Jest związana z limitowaniem i selekcjonowaniem treści z podziałem na prywatne oraz publiczne, kameralne i jawne. Regulowanie polega na wyborze odbiorcy swoich zwierzeń i wyłączeniu z tego grona innych odbiorców (Polak 2007, s. 74–75).

Uczniowie upublicznianie treści uznanych jako prywatne, jeśli utracili kontrolę nad przepływem poufnych informacji, opisują w kategoriach pojęć takich jak obmowa („obsmarowanie”), zdrada, niedyskrecja, przeinaczenie, zhańbienie, napaść. Jest to codzienność życia w tej społeczności. Jednak traktują to jako pewną niewygodę. Narusza to w ich odczuciu prawo do własnej, odrębnej, elitarniej przestrzeni, pewnej skrytości i nieufności, ukrywania spraw zastrzeżonych dla osób poufnych.

A oto przykład portretu członka, który wykazuje większą niż inni biegłość w zakresie uzyskiwania i udzielania informacji, w bardzo wnikliwy sposób, wykraczający poza przyjęty poziom zainteresowania innymi. Ten opis pokazuje, że obmawianie i nadmierne wścibstwo nie cieszyło się uznaniem w oczach narratora, ale w społeczności budziło respekt i poczucie przydatności. Doceniają bowiem rolę

uczennicy jako źródła informacji, choć budzi to mieszane uczucia, a osoba pełniąca tę ważną funkcję nie stanowi dla innych autorytetu, mimo że korzystają z jej „usług”.

*Jadzia. To jest dopiero ewenement na skalę światową! Drugiej takiej kombinatorki to ja w życiu nie widziałam. Ona wszystko wie, o wszystkich. Plotkuje na potęgę, wszystko widzi, normalnie zbiera informacje o każdym, gdzie tylko może. Śledzi profile na portalach społecznościowych, podsłuchuje, wypytuje. Najbardziej się trzyma z Ulką, ale z tego, co wiem, to reszta dziewczyn tak nie bardzo, no i dlatego z nimi w grupie nie jest. (A dlaczego jest tak na środku [na rysunku]?) Bo to jest główne źródło informacji. Bo Jadzia nie tylko pobiera, ale też udziela informacji. Jak chcesz coś, nie wiem, o jakimś chłopaku na przykład wiedzieć, to się zgłoś do niej. Tylko trzeba uważać, jak się zadaje pytania, żeby przy okazji jej nie chlapanąć, że ci się ten chłopak podoba, bo może potem roznieść plotkę. I ogólnie to śmieszna jest z tą swoją wnikliwością. Trzeba uważać przy niej na słowa i tyle [Mirka, III klasa technikum, położenie szkoły: miejscowość wielkomiejska; liczebność klasy: 20 osób].*

Uchronienie tej zakulisowej sfery jest tu bardzo trudne. Jeśli uczniowie chcą pokazać coś jednej osobie, nie ma warunków, żeby to nie było publiczne. Aby zrealizować potrzebę rozmowy o czymś prywatnym czy np. pokazać coś prywatnego (zdjęcia, list, SMS-a, prezent, jaki się dostało), trzeba wyjść z pomieszczenia, w którym wszyscy przebywają, na zewnątrz i znaleźć inne miejsce, miejsce wyizolowane, nieprzystępne dla innych. Przestrzeń jest za mała, żeby odciąć się zupełnie, żeby to, o czym rozmawiają czy sobie pokazują, było poza polem uwagi innych. Słyszą i widzą pozostałych uczniów, na tym właśnie polega ich codzienność, która toczy się w jednym pomieszczeniu, mimo że siedzą w parach w systemie ławkowym. Nawet podczas lekcji słyszą, co ktoś głośno do kogoś mówi.

Relacje społeczne są najważniejszą częścią „opowieści o naszej klasie”. Okazuje się, że uczniowie wnikliwie się przyglądają wszelkim znajomościom, zmianom, odejściom i rozstaniom. Ewelina mówi: „to nasza klasowa para, Czarek i Eliza są rok ze sobą”. Narratorka zwraca uwagę, że w międzyczasie ona była z innym kolegą z klasy, z Kubą. Ta wiedza nie jest elementem sfery zakrywanej przed innymi, jest dostępna, jawna.

Sprzeczki są szczególnie barwnie opisane, bo się dzieją na oczach grupy. Obecność nauczyciela nie powstrzymuje ich przed wchodzeniem w konflikty, co pokazuje siłę zatargów. Nie przyjmują one formy wymiany zdań, kiedy w klasie lub na korytarzu są sami członkowie. Są to dla nich kłótnie publiczne, manifestowane w przestrzeni formalnej, wspólnej. Jednak sprawy, które stanowią ich przedmiot, są prywatne, zastrzeżone, ukrywane, np. zabranie chłopaka.

*Pokłóciły się i się pożarli, się do siebie nie odzywają; trzepnęła ją w ryj tak, że pierścionek jej pękł [Olga, II klasa technikum].*

*Justynę narysowałam obok Aliny, bo często się kłóć, czasami głośno w trakcie lekcji, co jest zawsze strasznie zabawne [Ula, II klasa liceum].*

Pewnym problemem jest dla nich rozdzielenie przestrzeni prywatnej od publicznej. Pary, które się kłóć przy wszystkich, robią show. Badani zwracają uwagę,

że jak ktoś się kłóci, to nie robi tego po cichu. Otwartość (mówienie głośno) jest dobrą cechą, ale tych sporów nie muszą słyszeć wszyscy. Uczniowie dostrzegają, że kłótnia daje możliwość emocjonalnego rozładowania, lecz odnosi się do spraw i sekretów kręgu bliskich osób. To są tematy, które nie powinny być poruszane na forum klasy, tylko w spokoju, z dala od zainteresowania osób z zewnątrz. Są pewne obszary, które w ramach tej społeczności powinny być prywatne (dotyczyć konkretnych osób). Uczniowie mówią: „nie muszą tego tak głośno wrzeszczeć, że wszyscy słyszą, a powinni to wyjaśniać bardziej między sobą”. Te sprawy zatem nie dla wszystkich mają być dostępne. Młode osoby ujawniają tym samym obowiązujące w danej zbiorowości formy zachowania – „tak należy”, „tak wypada” w tej społeczności: z dala od innych, w separacji przestrzennej, w warunkach wizualnego i akustycznego odosobnienia.

Również „obnoszenie się” ze swoją miłością w parach stwarza sytuację, w której uczniowie poddają refleksji kwestię prowadzenia kłótni lub okazywania czułości jako sfery prywatnej oraz intymnej, będącej obszarem swobody interakcyjnej, wolnym od obserwacji dokonywanych ze strony innych, mimo przebywania w przestrzeni publicznej. Dodatkowo w wypowiedzi poniżej pojawia się wątek odłączania się od społeczności, do którego prowadzi zbyt intensywne zamykanie się w sferze prywatnej. Normalność została tu nazwana jako zbudowanie sobie przestrzeni kameralnej bez odrywania się od w przestrzeni całkowicie publicznej. Bliskość wymaga jednak pewnego wycofania się z relacji społecznych w szerszej społeczności, ale nie zerwania relacji i odosobnienia; nie do końca z dala od klasy. Odnosi się do przebywania (kumpłowania się oraz gadania) i z bliskimi, i ze społecznością. Przy czym jeśli do przestrzeni publicznej nie są wnoszone zachowania ze sfery intymnej, to nazywane jest to „szanowaniem swojej prywatności”.

*[dwie pary, czyli jak zaczęli chodzić Iza z Mariuszem i Magda z Chudym]. I to w sumie takie fajne jest i też plus dałam, bo jak z gimnazjum pamiętam klasowe pary, to tam się żarli i tak dalej, i całowali przy wszystkich, a oni nie. Oni widać, że szanują swoją prywatność, nie obnoszą się z tym, co do siebie czują, z tym co ich łączy, ale to widać, że się kochają, zarówno jedni, jak i drudzy. No i fajne jest to, że mimo że są ze sobą, to jakoś nie odłączają się od reszty klasy, tylko kumplują się i gadają ze wszystkimi. No tacy normalni są [Aneta, II klasa liceum; miejscowość miejska do 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 17 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,2].*

Nie wszyscy regulują ten aspekt prywatności w sposób, który jest akceptowany, godząc prywatność z tym, że funkcjonują w przestrzeni wspólnej, publicznej. Jeden z uczniów opisuje, jak jego kolega z ławki, który miał dziewczynę spoza klasy, siedział i cały czas pisał SMS-y. Nawet na wuef brał komórkę:

*Na każdej lekcji w telefon napierd....a, do dziewczyny dzwoni na lekcjach i na przerwach [Piotr, II klasa technikum].*

Problemem może być także zbyt wycofywanie się z przestrzeni publicznej do prywatnej. Pewne osoby wchodzą w interakcje, ale przestają funkcjonować

w społeczności. Badani jako przykład potwierdzający ich obiekcje wskazują np. na pary złożone z członka „naszej klasy” i osoby spoza. Ich zdaniem oni wypadają z grupy. Biegają na każdej przerwie i spędzają czas razem lub esemesują. Swoje zaangażowanie w społeczne interakcje kierują na swoją sympatię. Przestają tym samym funkcjonować w grupie. Są fizycznie obecni, ale pozostają w kontakcie z kimś innym, kto nie należy do społeczności. Budowanie intymnej przestrzeni z punktu widzenia integracji społecznej ze społecznością skazuje ich na pozostawanie zawsze obok. Uczniom nie podoba się, że inni odsuwają się, izolują, za bardzo chronią się w przestrzeni własnej, zakulisowej, poza społecznością (niedostępnej).

*Trochę z boku narysowałam dwie dziewczyny, Klaudię i Martę. Z moich obserwacji wynika, że więcej ich nie ma, niż są, a gdy już się pojawią, zachowują się, jakby ich nie było. Oprócz siebie nie trzymają się z nikim innym z klasy, na przerwach siedzą z klasą 7a, to z nią mają lepszy kontakt [Zosia, klasa VII; liczebność klasy: 27 osób].*

Wychodzenie do innych, osób spoza klasy, i spędzanie z nimi czasu może być jedną z form czasowego separowania się, społecznego wycofywania się. Jeśli taka izolująca praktyka ma formę tymczasowego „odłączenia” się od zespołu klasowego, nie budzi zastrzeżeń. Bycie osobno dopuszczalne jest okresowo. Zbyttnia separacja w hermetycznych enklawach poza przestrzenią publiczną („My”) traktowana jest przez uczniów jako wyłączenie się z bycia wspólnie z innymi. Skrajna izolacja na ogół spotyka się z brakiem aprobaty i sankcjami (zob. Konieczna 2019). Obowiązkiem członka społeczności jest podejmowanie starań oraz wysiłków na rzecz podtrzymywania interakcji ze społecznością i utrzymywanie pewnej równowagi w tym zakresie. Odseparowanie tworzy wiele problemów dla integracji zespołów, wywołuje poczucie rozpadu na enklawy, samowolne, niedostępne, skrywające tajemnice.

Zakochana para uznana została za „niewyżyta”, hermetyczną, zbyt demonstrującą swoją osobistą przestrzeń (kłótnie, czułość). Jednocześnie pozostali uczniowie mają sporą wiedzę na temat ich spotkań pozaszkolnych (nocują u siebie), czyli sfery prywatnej. Jeden z narratorów opisuje, jak odbiera ich w II i IV klasie. Izolacja pary polega na tym, że koledzy zostali odsunięci na bok. W tej klasie wiele jest związków miłosnych, ale nie wszyscy tworzący parę są, jak mówi uczeń, „zamknięci, się tylko razem trzymają”, pozostają na boku, nie rozmawiają z nikim więcej. W przestrzeni publicznej dzielenie się swoimi myślami, czasem, uwagą w małej grupie jest wyraźnie tworzeniem przestrzeni „prywatnej”. A jednocześnie separujące się pary miłosne nie są poza zasięgiem wzroku innych rówieśników. „Zamykanie” przestrzeni (jej niedostępność) dla innych interpretowana jest jako separacja społeczna. Ponieważ jest ona stała, nie ma charakteru wytchnienia, „odpoczynku” od życia grupowego. Uczniowie traktują to jako samoizolację. Przy czym oni są wyizolowani, nie odrzuceni. Narrator zwraca uwagę, że różnie ludzie do tego podchodzą, ale twierdzi, że on nie ma z tym problemu, mimo że doświadcza rozbicia klasy.



*Chodzą we dwoje, nie i to są kur... niewyżyci ludzie. Wyobrażasz to sobie, na przerwach czy nie wiem, wuef, jak mamy razem, to się nie da no patrzeć już na nich (...). I cały czas tak no niewyżyci są po prostu we dwoje [Piotr, II klasa technikum].*

*I we dwoje się trzymają, chodzą tam dwa lata chyba. I są tak tacy, no zamknięci. Się tylko razem trzymają. Ani nie pogadają z nikim, chyba że coś się człowiek zapyta. Tak na boku się raczej trzymają. (...) Para zakochana. Z tego, co tam czasem gadają, to on do niej jeździ na tygodniu i później od niej przyjeżdżają, albo, nie wiem, ona u niego nocuje. Tak że dość często się widują. Nie tylko w szkole, ale i po szkole. Po prostu normalnie jedno do drugiego jedzie. On coś ten, kiedyś nie był taki. To przy niej się właśnie taki zamknięty stał. Tylko dziewczyna i dziewczyna, koledzy odeszli na bok. (...) (A jak klasa na to, że tak się odsunęli?) No niektórym to przeszkadza, niektórzy mają to gdzieś. (Ale okazują to w jakiś sposób, ci, którym to przeszkadza, czy nie?) W sumie nie wiem, nikt na forum tego nie powie, tylko o tak, na osobności, w małej grupie [Piotr, IV klasa technikum].*

W przypadku, gdy ujawnienie tajemnicy mogło narażać osobę z paczki towarzyskiej, stosowane były szczególne zasady ostrożności, jak w przypadku utrzymania w tajemnicy informacji o związku homoseksualnym kolegów z klasy. Jedyną formą dyskrecji jest „niemówienie w szkole” na dany temat. Jest to w przekonaniu narratora jedyny sposób na włączenie w społeczność.

*I ogólnie dlatego na temat związku Karola i Marcina w szkole nie mówimy. Trzymamy się zawsze całą paczką, żeby nie było podejrzeń, bo wiesz jak to jest, ludzie różnie reagują. No i do tego rodzice Karola nic nie wiedzą i chłopaki chcą, żeby tak zostało [Michalina, III klasa technikum, położenie szkoły: miejscowość wielkowiejska; liczebność szkoły: ok. 400 osób, liczebność klasy: 20 osób].*

Negatywnie wartościowane są osoby zarówno zbyt dużo mówiące o swojej sferze prywatnej, jak i ukrywające wiedzę na ten temat przed innymi członkami wspólnoty. Wszelka niejasność czy tajemniczość często stawała się powodem domysłów i nadinterpretacji.

Posiadanie szerokiej wiedzy, również obejmującej sprawę pozaszkolną, informacje osobiste o sytuacji rodzinnej, oraz dzielenie się nią stanowiło aktywność społeczną o bardzo dużym znaczeniu zwłaszcza u badanych pochodzących z małej, izolowanej społeczności wiejskiej. Nie we wszystkich charakterystykach i nie u wszystkich badanych pojawiają się informacje o sytuacji rodzinnej. Jeden z badanych podczas oceniania kolegów najbardziej zwraca uwagę na to, że u kogoś nie ma matki czy ojca. To jest ważny dla niego element różnicowania członków klasy. Sam pochodzi z rodziny niepełnej, wielodzietnej, rolniczej. Być może pokazuje, że różnica między nim a nimi w tym aspekcie znika („u nich też” [nie ma ojca, tak jak u niego]). Uczeń nie zwraca uwagi na inne kryteria różnicujące, np. czy mają willę, samochód.

*[drugoroczny kolega Konrad; bardzo lubi wyzywać Wiktoria] A Wiktorii po prostu nie lubi. Były ploty, że ona się niby w nim zakochała i w Bartku. Ale w gimnazjum to nieraz całowała się z dziewczyną, w kiblu inne dziwne rzeczy odstawiała. Nam [dziewczynom] to na cycki i dupy się patrzy. Jest lesbijką [Wiktorii, 18 lat, I klasa szkoły zawodowej; gimnazjum w miejscowości wiejskiej; szkoła zawodowa w mieście].*

Należy zaznaczyć, że to sami badani dokonują wyboru, co powiedzą o danej osobie w trakcie wywiadu. Nie było pytań dotyczących konkretnych osób i nikt nie

dopytywał (np. „co wiesz o jego rodzinie?”). Oni zatem sami skonstruowali charakterystykę. Oczywiście mieli pewien określony zasób wiedzy, ale mogli selekcjonować informacje. Ponadto gdy dokonywali syntezy, to decydowali, które z cech były dla nich kluczowe, które z nich były powszechnie znane, a które osobiste, nieoficjalne.

Wielu uczniów manifestuje brak jakiegokolwiek wiedzy na temat kolegów i brak zainteresowania nimi. „Brak wiedzy” oznacza tu niewiedzę o prywatnych sprawach kolegi (czy gra na gitarze, czy ma sympatię, co robi w czasie wolnym itd.). Wiedzę taką zdobywa się w trakcie interakcji (w bezpośredniej rozmowie lub poprzez plotkę). Niemniej obserwacja prowadzona systematycznie i w różnych sytuacjach pozwala im na dość dokładną diagnozę społecznych zachowań, intencji, motywów, uogólnień dotyczących cech osobowości (np. jest skrajnie skryty, z nikim nie rozmawia, cichy, nieśmiały). Ujawnianie prywatności aktualizuje się w procesie codziennych wzajemnych obserwacji zachowań, które zostają rozpoznane i poddane ewaluacji. Każdy członek społeczności podlega ocenie społecznej. Cokolwiek zrobi, powie, każdy jego ruch nie pozostaje bez komentarza. Dzieje się to bez przyzwolenia, proces ten nie podlega do końca kontroli. Współobecność w przestrzeni angażuje uwagę innych. Nie ma tu znaczenia, czy ktoś jest wyłączony z uczestnictwa w interakcjach, czy dąży do bycia akceptowanym, czy jest wrażliwy na ocenę, czy podejmuje wysiłki, żeby się spodobać. O zachowaniu anonimowości i pełnym zarządzaniu prywatnością w przestrzeni wspólnej, gdzie fizyczna bliskość jest narzucona, nie ma tu mowy. Współobecność oznacza dostępność, która opiera się na wzajemnym rozpoznaniu, „współobecność czyni ludzi wyjątkowo dostępnymi, eksponuje ich wobec siebie nawzajem” (Goffman 2008b, s. 27). Do zrutynizowanych działań wynikających z ekspozycji społecznej należy obserwowanie innych, podążanie za nimi wzrokiem, zauważanie ich (tamże).

Dążenie do zachowania pewnych sfer wymykających się upublicznieniu w rozumieniu uczniów wiązało się z intencją izolowania lub rozluźnieniem integracji. Jest ono najczęściej traktowane jako sprawa indywidualna lub należąca do preferencji określanych przez kulturę i wartości, za jakimi opowiada się dany członek społeczności. Niektórzy identyfikowani są jako skryci bardziej niż inni. Dla jednych kwestią osobistą będą opisy podbojów towarzyskich (zdobywanie uznania u płci przeciwnej i pozycjonowanie się), dla innych sposób spędzania czasu po szkole. Analiza tych obszarów zakrytych/odkrytych ujawnia także obszary graniczne przestrzeni społecznych znajdujące się między sferą kontaktów prywatnych i publicznych (sfery nieangażujące uwagi innych, wyłączenia z uczestnictwa). Sfery te przenikają się wzajemnie, stąd niejednokrotnie trudne jest ich rozgraniczenie oraz wydzielenie. Te tendencje indywidualne wraz z regułami zachowań w społecznościach ścierają się i wielu członkom udaje się ich harmonizowanie. Niemniej zacieśnianie relacji, a także integracja dla wielu uczniów oznacza rozpoznanie i poszerzenie obszaru wiedzy, która staje się „znana sobie i innym” (zob. schemat ilustrujący obszary wiedzy zwane oknem Johari, Johnson 1992).

*Jego ojciec dużo pił, zawsze w piątki do niego chodził po szkole i chyba czasami zostawał na weekend. (On sam wam powiedział o ojcu?) Tak, kiedyś się przyznał, że tata dużo pije, teraz jest ponoć lepiej [Julia, 12 lat, klasa VII; liczebność klasy: 26 osób; liczebność szkoły: 360 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,9; miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska].*

W innej wypowiedzi jedna z badanych o swoich koleżankach mówi, że „bieda u nich piszczy”. Warto zwrócić uwagę, z jakim zamiarem przedstawiana jest ta interpretacja sytuacji domowej osób ocenianych. Czy sygnalizuje zainteresowanie i dążenie do bliższego kontaktu, czy jest oznaką sympatii, czy ma charakter pejoratywny, świadczący o lekceważeniu, pogardzie, ironii, atakowaniu? Jeszcze raz warto wrócić do kwestii dezaprobaty i krytycznej oceny innych osób, wypunktowywania negatywnych elementów, sposobu posługiwania się wiedzą. Ta wypowiedź jednoznacznie wyraża lekceważenie, potępienie, pogardę. Może mieć pozornie bardziej łagodną postać, gdy krytyczna i obraźliwa ocena cudzych wypowiedzi lub postępowania bywa formułowana w sposób żartobliwy, pobłażliwy, ukryty. Krytyka stanowi wtedy wyraz ironii, kpiny, szydzenia z kogoś. Może być wyrażana poprzez okazywanie politowania, współczucia i pobłażliwości. Odzwierciedla wtedy lekceważącą ocenę czyjegoś umysłu i charakteru.

Komentarze (np. kierowane do osób poddawanych ocenie nie wprost, tylko za ich plecami) cechuje czasami cynizm, jad, kąśliwość, uszczypliwość. Trudno też niejednokrotnie odnaleźć źródło wiedzy. Czy doszło tu do wyjawiania (nie-wyjawiania) osobistych informacji o sobie, czy osoby, których one dotyczą, mogły same kontrolować, kto ma do nich dostęp. Badani nie ujawniają lub rzadko wyznają, jaką drogą pozyskiwane są treści przedstawiane w trakcie wywiadu. Ponadto odsłanianie siebie w grupie ma liczne uwarunkowania indywidualne i kulturowe, wiąże się m.in. z zaufaniem, zgodą na przekroczenie granicy preferowanej skrytości, cechami osobowościowymi, związane jest też z płcią. Chłopcy dzielą się informacjami w szerszych kręgach, dziewczyny bardziej zawężają krąg odbiorców do wybranych osób.

*Źy rozstał się z dziewczyną niedawno, trochę go tam poniosło, jak tam się dowiedział parę rzeczy. (...) Chciał tam jechać do niej coś, po północy oczywiście, gdzieś tam na remizę. Ale matka go jakoś powstrzymała. (Skąd o tym wiesz?) Bo powiedział. (Aha.) No i teraz mówi, że zaczyna się bawić w końcu. (A długo był z tą dziewczyną?) Prawie trzy lata. No dość długo właśnie. Hm. (Mówiłeś, że zaczyna się bawić.) Powiedzmy, widać go po stosunku do dziewczyn. czy z klasy, czy spoza, to widać [Piotr, IV klasa technikum].*

Ujawnianie prywatności ma jeszcze jeden aspekt. Naruszenie przestrzeni traktowanej jako osobista odczuwane jest jako nieprzyjemne, powoduje dyskomfort i poczucie zagrożenia u osoby, której strefa jest naruszana. Jednocześnie uczniowie traktują jako normalne „bycie na językach” czy „wygadanie sekretów” („trzepanie językiem”, „chlapanie”, „mielenie”).

*Nie rozmawiam z Agatą. Agata wyjawiała moją tajemnicę paru osobom w klasie. Od tamtego czasu nasze kontakty się ochłodziły i raczej jej unikam. (...) Agata mnie zawiodła, nie jest to pozytywne, ale widocznie tak miało być [Ula, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób; liczebność szkoły: ok. 700 uczniów; staż półtora roku].*

Warto również zaznaczyć, iż członkowie społeczności klas szkolnych angażują się często w obmawianie innych. „Notoryczne plotkarstwo” u niektórych członków lub podgrup (klik) jest techniką manipulowania obiegiem informacji poprzez ich selektywne utajanie i wyjawianie. Zjawisko to traktowane jest jako niekorzystne dla atmosfery, ze względu na ograniczoną możliwość pełnego uczestnictwa w komunikacji językowej o charakterze publicznym i w pełni jawnym, niejednoznaczność oraz obecność zakodowanych podtekstów oraz pogłosek mijających się z prawdą, wyolbrzymień, a także zmyśleń. Różnice w opiniach omawiane są „za kulisami”. Przywódców klik powszechnie się obawia, plotki są więc zapewne efektywne. Uczniowie odnoszą się także do kwestii ograniczonej kontroli procesu skalowania. Tu nie ma zakazu wstępu i skutecznych środków dysponowania oceną społeczną. „Prywatność” ma tu znaczenie sfery podatnej na podważanie jej wagi ze strony innych (Zwiernik 2015).

Osąd publiczny budzi silne emocje. Dawanie sobie rady może mobilizować do działania. Opisana przez Magdę konfrontacja w stołówce wymagała wiele odwagi, ale też dotarcia do źródła plotek „o życiu osobistym”. Podważenie „teorii Jadzi” miało przy tym celowy publiczny charakter.

*I dalej jest druga klasa i Jadzia. No bo Jadzia sobie wymyśliła, że skoro kumpluję się z chłopakami i tak mnie do szkoły przyprowadzają i w ogóle, to muszę z nimi sypiać. I takie plotki do nas doszły. (Co zrobiliście?) Zaczęliśmy się śmiać. No i jak się okazało, że to Jadzia, to podeszłam do niej na stołówce, akurat było bardzo dużo osób, to się jej zapytałam, czy skoro już wie, że z nimi sypiam, to czy może wie, czy z każdym osobno, czy ze wszystkimi naraz, bo mi to jakoś umknęło, a jak widać, to ona jest znacznie lepiej ogarnięta w moim życiu osobistym. (I co ona na to?) No że muszę z nimi sypiać, bo gdybym nie sypiała, to przecież to nie-normalne, żeby dziewczyna się z chłopakami przyjaźniła, no to jej powiedziałam, że za normalną się nigdy nie uważałam i ją zostawiłam na środku stołówki. Od tamtej pory już nikt aż tak nie wierzy w teorię Jadzi. No i to na minus dałam, bo jednak taka plotka, to nic przyjemnego, ale przynajmniej wiedzieli wszyscy, jak działa Jadzia. Bo po tej akcji z plotką, to jakoś tak, wiadomo, zostaje jakaś tam uraza [Magda, 19 lat, III klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość wielkomiejska; liczebność klasy: 20 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 5,2].*

### 3.2.3. Klasa szkolna jako miejsce upubliczniania oceny społecznej oraz pokazywania siły (kompetentne odgryzanie się): komentowanie zdarzeń w formie plotki, żartu, ośmieszania

Te analizowane tu sądy wartościujące dotyczące członków społeczności są niekiedy treścią wymiany w kręgu mniejszej lub większej publiczności. Tu skupiam się na tych sytuacjach społecznych, kiedy ich adresatem jest ten, którego owe ewaluacje dotyczą. Upublicznienie odnosi się do kwestii obecności osób trzecich czy dostępu do informacji całej społeczności.

Społeczności klas szkolnych nie tworzą bynajmniej wspólnot terapeutycznych, gdzie następuje dzielenie się opiniami o sobie nawzajem i to w obecności facylitatora, przy zaakceptowaniu ważnych zasad komunikowania, np. szacunku, nieagresji czy poufności. W ich świecie o tym, co sądzą o nich inni, uczniowie dowiadują się

podczas takich interakcji jak: głośne komentowanie lub konflikt. Łagodny, przyjazny charakter żartów, docinków, komentarzy w kręgu bliskich życzliwych osób miesza się tu z ośmieszaniem, które towarzyszy zatargom i antypatiom lub służy budowaniu własnej pozycji czy flirtowaniu (prostackim podrywom). Do tego zachowania społeczne bądź osiągnięcia szkolne są tutaj jawne i na każdym kroku podkreślane przez nauczycieli.

Wygłaszanie sądów o kimś, ale i kierowanie ich do tej osoby nie zawsze wynika z chęci zdeprecjonowania jej. Mamy tu całą gamę przykładów publicznych komentarzy, żartów, lecz także dokuczania, jak mówią uczniowie, czy też epitetów, wyzwisk, docinków podczas walki. Jedne mają bardziej żartobliwy czy ironiczny charakter, inne są nacechowane powagą. Uczniowie często mówią, że śmieją się z kogoś.

Mamy tu np. kategorię tych, którym „obrywa się od klasy”. Są to uczniowie publicznie piętnowani: czasem w charakterze zabawy, przy akceptacji ze strony osoby będącej obiektem ośmieszania.

*[Czarek] strasznie głupi, słaby uczeń; wszyscy się z niego śmieją, jest klasowym pośmiewiskiem [Paulina, VI klasa].*

*[Karolina] klasowa sierota, często ma wpadki, śmieją się z niej; [robi się] cała czerwona [Kasia, II klasa liceum].*

*[Marek] nie lubi się z Jarkiem, żarty na granicy, ciśnię po mnie mocno [Paweł, III klasa liceum].*

Są to na ogół stałe obiekty – wybrani członkowie. Ale też liderzy są stali – jeden czy dwóch uczniów ma w oczach społeczności wybitny talent do „beki ze wszystkich” (śmiania lub czepiania się wszystkich) lub „żartów na granicy” z jakiegoś kolegi. Uczniowie opisują również bardziej zbiorowe akty ośmieszania. W tych sytuacjach lider, najbardziej aktywny, ukrywa się za określeniem „każdy” i „wszyscy”.

*Wysmiewają Damiana; nabijają się; wyzywają jajogłowie [Iza, III klasa liceum].*

*Każdy miał polewkę, brechtamy się z niego [w jego obecności lub za jego plecami], wszyscy się nabijają [Kinga, III klasa liceum].*

*Wszyscy śmiali się z Oskara; wszyscy często mu dokuczają; wszyscy się śmieją i przezywają [Natalia, III klasa gimnazjum].*

Samo zachowanie nie powinno być oceniane w oderwaniu od głębokiej analizy kontekstu, np. tego, jaką te osoby uczestniczące w zdarzeniu mają pozycję w grupie, jak są w niej umiejscowione w zakresie przynależności, jak to komentowanie (wygłaszanie sądów) wpływa na sposób definiowania sytuacji przez odbiorców, jaką rolę pełni w procesach więziotwórczych. Równie istotna jest „odpowiedź” na to zachowanie. Przykładanie do tych zachowań etykiety „agresja” czy „dręczenie” bez znajomości kontekstu budzi moje wątpliwości i jest moim zdaniem mało efektywne.

Uczniowie to wyraźnie akcentują: klasa to nie jest jedynie **teren wilczych relacji**, ale **teren uczestnictwa w częściowo jawnej komunikacji językowej**, na którym używa się kanałów nieformalnych, aby wywierać wpływ na przebieg



współzawodnictwa między jednostkami. Społeczności powinny być rozpatrywane właśnie w perspektywie tego procesu rywalizacji, a także ekspozycji społecznej jako sposobu zwrócenia na siebie uwagi. W tym środowisku społecznym stała ewaluacja stanowi znaczną część życia codziennego tworzących je ludzi. A w tym świecie, w którym żyją, osoby tak się zwracają do siebie, odczuwając lub wyrażając na każdym kroku siłę. Wyższość, pogarda, krytyka jest tu zespołem środków, za pomocą których jednostki próbują zaspokoić własne potrzeby uznania, wzmacniania swojej pozycji społecznej, władzy czy rozwijania sieci znajomości osobistych.

*Mati próbuje też coś tam żartować, ale bardziej tak, żeby dziewczynom zaimponować [Ania, 14 lat, klasa VII].*

Sami uczniowie wyśmiewanie się uznają za towarzyskie gafy i wyjaśniają motywy tego zachowania jako sposób zwrócenia na siebie uwagi, zaistnienia w towarzystwie czy próba pokazywania, na ogół nieudana, swojej „fajności”. Mówią: „popisuje się, ale mu nie wychodzi”; „chce pokazać, jaki jest śmieszny, elokwentny, wygadany, wyluzowany”. Oni to jednoznacznie tłumaczą nie agresją, tylko próbą budowania pozycji, pokazywania innym swoich kompetencji. Jest to nieudana ekspozycja społeczna, gdyż brakuje im wycucia, obycia towarzyskiego, cechuje ich pewna nieadekwatność. Mamy tu tych, co wdzięcznie to robią, lecz są także ci bardziej gruboskórni, samochwalczy i zadufani, którym się nie udaje (popisują się), którzy się starają, ale im nie wychodzi. W oczach innych uczniów kierują się intencją wyrażnie towarzyską, a nie agresywnością.

*[Michał] ma głupie żarty; nieudane żarty [Karolina, III klasa liceum].*

*[Magda] chce być śmieszna; nie wychodzi jej [Kasia, II klasa gimnazjum].*

*Król sucharów; 10% udanych; beka ze wszystkich [Paweł, III klasa liceum].*

Także okazywanie akceptacji czy omawianie wspólnych tematów w bliskich relacjach ma taki mało subtelny sposób. „Przyjazne” wartościowanie kolegów połączone jest z ironią, żartem, robieniem numerów, podśmiewaniem się i głośnym komentowaniem w przestrzeni publicznej spraw, które są półprywatne. Komentuje się to, co mówią inni, co usłyszą, zobaczą, co dostarcza informacji o bieżących wydarzeniach czy właściwościach charakteryzujących członków grupy. Potwierdza się głośno (publicznie) własne spostrzeżenia. Zauważa się i poddaje omówieniu każdą zmianę wyglądu (np. nową fryzurę), każdą pogłoskę, np. kto z kim kogoś widział w niejednoznacznej sytuacji. W ten sposób w zachodzących na co dzień procesach komunikacyjnych budowane są relacje towarzyskie, ale też tworzone normy postępowania przez afirmowanie pewnych cech czy zachowań. Ewaluacje są podstawą procesu utrwalania określonych wzorców i postaw skodyfikowanych jako pozytywne lub negatywne. Uczestniczenie w tej wymianie jest również jednym z ważniejszych sprawdzianów posiadanej kompetencji społecznej i elementem kontroli w grupie społecznej.

Żart czy komentarz dotyczący członka klasy to sposób (niekoniecznie skuteczny) na pozyskanie popularności i awans towarzyski. Ale też przede wszystkim sposób na wzmacnianie tożsamości grupy oraz budowanie więzi koleżeństwa, sympatii, wspólnych interesów, poglądów. Tworzy się coś na kształt wspólnoty, koalicji, która bazuje na dychotomii my–oni. Tworzy się poczucie bycia razem przeciw domniemanemu wrogowi czy winowajcy lub po prostu wspólnoty mającej podobne poglądy, opartej na poczuciu słuszności, podobieństwie postaw, podobnym rozumieniu pewnych sytuacji, zdarzeń, zachowań. To w trakcie wymiany opinii konstruuje się wspólny punkt widzenia, ale też dochodzi do budowania pewnej intymności, dawania sobie otuchy. Emocjonalne oparcie i bezpieczeństwo uzyskuje się drogą odkrywania opinii, przeżyć, dawania sobie wzajemnie poczucia zrozumienia i akceptacji, potwierdzania sojuszu. Zgodność postaw oraz poglądów jest bardzo skutecznym sposobem na budowanie więzi. Komentowanie postępowania i właściwości wrogów („tamtych”), w sytuacjach konfliktu międzygrupowego, jest szczególnym przejawem wyrażania lojalności, dowodem wrażliwości na potrzeby przyjaciół, wzajemnej przysługi, wsparcia w radzeniu sobie ze stresem. Uczniowie mówią: „nadajemy na nich”, bo mój przyjaciel ich nie lubi.

Warto odnieść się też do agresywnego wymiaru tych zachowań. Każda próba ustosunkowania się do zachowania innych czy nawiązania pogawędki zawierać może komentarz mogący kogoś dotknąć, dla obserwatora zawierający elementy agresji. Tu omawia się publicznie „dane wrażliwe”. Poddawane są ocenie czy krytyce sprawy bardzo intymne, delikatne: wygląd, zalety, inteligencja, „wzięcie” u płci przeciwnej, osobiste aspiracje, zaradność, usposobienie, stosunek do innych ludzi, pracowitość itd. Ponadto pamiętajmy, że dużo relacji społecznych nie jest jednoznacznych, ma charakter „mieszany”, podobnie jak charakterystyki – są one akceptujące i nieakceptujące równocześnie, ambiwalentne lub podkreślające zmienność akceptacji oraz sympatii, zależnie od dnia czy sytuacji.

Czy opisywanie koleżanki „taka kulka” jest już agresją? Czy dopiero w połączeniu z informacją o stosunku do niej lub jej reakcji (pokazującej jak odebrała to zachowanie) można zacząć interpretować, czy to „przygadywanie” jej jest przyjazne czy już nie? Kiedy śmiech jest życzliwy i przyjazny, a kiedy rani? Np. najbliższa osoba opisywana jest słowami: „to taki zbok” (Karol, II gimnazjum). Dopiero z kontekstu dowiadujemy się, że jest to pobłażliwa nazwa oznaczająca nieco „żałosną” naturę kolegi, który „ciągle chodzi zakochany”, „klei się do dziewczyn strasznie”, ale nie ma osiągnąć w tym zakresie.

*Jest fajna [klasa], jest fajnie, śmiesznie czasem na lekcjach* [Mateusz, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 24 uczniów: 13 dziewczyn, 11 chłopców; położenie szkoły: duże miasto].

*Taki zabawny chłopak, największy kawalarz w naszej klasie, naprawdę, jak oni się z Jankiem zgadają i zaczynają coś nawijać, to wtedy cała klasa rży z nauczycielem na czele (śmiech)* [Michalina, 19 lat, III klasa technikum; liczebność klasy: 20 osób].

W szkole życie bez śmiechu byłoby trudne. Nawet ci, co nie lubią swojej klasy, zgodnie twierdzą, że jest czasem śmiesznie na lekcjach, ktoś ma „wpadkę”, powie lub zrobi coś głupiego, gwiazdorskiego. Taki „śmieszek klasowy” może zabołec, bo mamy tu wiele wspomnień, w których narratorzy dzielą się swoimi przeżyciami, z ulgą dodając, że nie są na miejscu wyśmiewanych osób. Jednak to nie przeszkadza im uczestniczyć w żartach wobec innych z klasy.

Taki rzadki przykład empatycznego podejścia do obiektu dokuczania ze strony „wszystkich” i jednocześnie degradacji w społeczności przedstawia jedna z badanych. Gdy rozmawia z kolegą, z którego wszyscy żartują, lub staje w jego obronie, sama zostaje ośmieszona (staje się obiektem żartów na temat tworzenia pary z Oskarem) i wyraźnie czuje się bezradna.

*Jest osoba, z której wszyscy się śmieją i przezywają, ale to tak jakby na żarty. (...) Nie chciałabym być w jego skórze, naprawdę musi się źle czuć w naszej klasie (...) ja go obroniłam i później wszyscy się śmiali, że jestem jego dziewczyną* [Natalia, III klasa gimnazjum; skład: 25 osób, 16 dziewczyn, 9 chłopców].

Społeczność może być odbierana jako dobre miejsce, pomimo częstych żartów i śmiania się z innych. Nie da się tu postawić granicy, kiedy śmiech jest niewinnym, życzliwym zachowaniem, kiedy uszczypliwy komentarz jest mało dotkliwy. W jakiej sytuacji „robienie numeru” nie odbywa się czyimś kosztem? (nauczyciela, kolegi). Kogo wolno tu ośmieszać – jedynie wrogów, a może tylko przyjaciół?

Dawanie sobie rady może być jednym z ważniejszych kryteriów siły żartów czy ośmieszania. Dla uczniów zupełnie co innego znaczy „pocisnąć” czy „jeździć” (po kimś) niż dla obserwatorów. Nawet gdy takie zachowanie nie jest przyjazne, nie służy ociepleniu kontaktów, to nie musi oznaczać agresji. Uczniowie nazywają jednak pewien rodzaj wyśmiewania jako: podły, złośliwy, ostry (chore, zryte, durne). Zdarza się, że biorą pod uwagę intencje komunikacyjne i wyraźną granicą oddzielają zdarzenia, kiedy wszyscy śmieją się z jakiejś cechy lub sobie żartują, od sytuacji „robienia beki”, w których się ośmiesza lub dokucza (wyzywanie, wyzłośliwianie się). Zwracają uwagę na przesadę, pewien nadmiar i swoiste „zdziczenie”, ordynarność czy zuchwałość, brak hamulców i równowagi między swobodą a kontrolą.

*[Andrzej] odmieniec, wkurzający, dziwny, zadaje beznadziejne pytania; wszyscy mu dokuczają, wszyscy się trochę śmiali; [chłopcy] mają [do niego] chamską odzywkę, z niego śmieją się; jeden z nich [Krystian] mu dokuczał w podły sposób* [Ada, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 uczniów: 15 chłopców, 12 dziewczyn].

Ironia daje uczniom szansę na wyrażenie własnych postaw, wartości, przekonań. Wykorzystują oni dwuznaczności, podteksty i aluzje także z powodu samej chęci dostarczenia innym rozrywki, dla samochwalczego gwiazdorskiego popisu.

Badani podkreślają, że jest pewną normą to, że „czasem sobie podokuczają, poprzezzywają się, potem śmieją się z tego”. Nie ma odrzucenia. „Fajni” to ci, co się potrafią śmiać, potrafią zamieniać pogłoskę w żart, sparodiować kogoś, podkręcać

dobry nastrój, błyskotliwie zripostować lub zadrwić z poważnego tonu. Takie zachowania są oznaką dojrzałości. Ten, co nie odróżnia sarkazmu od krytyki, drwiny od szyderstwa, ironii od lekceważenia, nie ma poczucia humoru – mówią uczniowie. Wyluzowany – pokazuje siebie jako osobę pełną humoru, swobody i dystansu do rzeczywistości. Granice żartu są często nieuchwytnie, rozmywają się i zacierają. Trudno bez znajomości kontekstu odróżnić, co jest pieszczotliwe, familiarne, a co szorstkie i grubiańsko-pogardliwe.

*[Ewa] poważna, brak jej poczucia humoru* [Kasia, II klasa gimnazjum].

*Nie rozumie, co to sarkazm* [Karolina, III klasa liceum].

*Łatwiej zaakceptować osoby zabawne, inteligentne, miłe, sympatyczne. Takie, które dużo się uśmiechają, są uczciwe i da się z nimi dogadać. (...) Myślę, że klasa nie akceptuje osób zawistnych, zazdrosnych, wrednych, bez poczucia humoru, kabli* [Aneta, II klasa liceum].

Żart jest ukierunkowany na osiągnięcie efektu humorystycznego, powstaje spontanicznie i służy codziennej komunikacji. Ma charakter bardziej incydentalnej niż celowej wypowiedzi. Treść oraz forma zależy jednak w dużym stopniu od relacji między osobą żartującą a adresatem żartu, jakie łączą ich wyznawane wartości, czy czują względem siebie sympatię czy antypatię oraz jaki mają typ poczucia humoru. Autor żartu w takiej zamkniętej małej społeczności jest nieanonimowy, a zatem też nie jest bezkarny. Musi się liczyć z kontrreakcją lub społeczną kontrolą, jeśli treść lub forma są kontrowersyjne oraz wykraczają poza przyjęte normy społeczne i etyczne.

*Kuba jest... yyyyy... delikatniej tego nie powiem, bo jest debilem klasowym. Chce być fajny i w centrum zainteresowania. I na każdych zajęciach próbuje żartować, przerywa nauczycielom i wtrąca swoje czasami naprawdę żalosne żarty. Co prawda czasami coś mu się uda i rozśmieje całą klasę, ale udaje mu się to głównie, kiedy jest matma. (Głównie kiedy jest matma?) Tak. Facet od matmy jest megazabawny i umie nas rozbawiać, odpowie mu coś, a my wszyscy ryjemy ze śmiechu, oczywiście robi to z umiarem. A Kuba po prostu lubi z siebie robić debila, cieszy się, kiedy inni z niego się śmieją. No i nie jest za mądry. Chyba w klasie nikt go nie traktuje poważnie, z nikim się jakoś nie przyjaźni, jest taki i już (rozkłada ręce). Do tego jest jakiś obleśny, raz na przerwie zdjął buta i wachał go na oczach innych, próbował tak nas rozbawić, ale to było okropne. Blee... brrrr... Nie przepadam za nim, ale w sumie to dobrze, że jest, bo mamy z kogo się pośmiać. Hmm... Bardziej chyba bym go lubiła, gdyby nie robił mi co lekcja odpalów* [Ania, 14 lat, VII klasa; liczebność klasy: 28 uczniów].

Analiza przejawów humoru pozwala odkryć i zrozumieć mechanizmy zachowań w przestrzeniach, gdzie konwenanse oraz normy postępowania są znacznie rozluźnione. Żarty wprowadzają „czas świąteczny”, rozrywkę, widowisko. Ich funkcją jest łamanie pewnego porządku i burzenie hierarchii, wyrażają sprzeciw wobec niesprawiedliwości, oczyszczają z negatywnych emocji (Dudzikowa 1993a, 1993b, 1996, 2005a, 2005b; Grzybowski 2015).

W tych społecznościach obiektem żartu, kpiny, parodii może być każdy oraz wszystko. Humor jest uniwersalny, dotyczy każdej sytuacji. Oczywiście nie wszyscy są równi i w takim samym stopniu mogą drwić, wyszydzać i parodiować.

Mistrzowie zyskują uznanie lub rangę klasowych błaznów (sarkastycznych, drwiących). Czystej postaci humor wzbudza w odbiorcy śmiech. Dlatego zbulwersowanie i dezaprobatą jest najlepszym wskaźnikiem tego, z jakim rodzajem wypowiedzi w danej sytuacji mamy do czynienia.

*Jeżeli chodzi o chłopaków, to na lekcjach zajmowali się przyczepianiem gum do żucia pod ławki, fuu to obrzydliwe było, naprawdę. (...) [Grzesiek] jak siedzieliśmy przed nim, to słyszałam jego komentarze i normalnie płakałam ze śmiechu. **Jak ktoś coś głupiego powiedział, to dawał taki komentarz, no mega** [Sonia, 15 lat; III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen 3,03].*

Nie wszystkie szyderstwa wychodzą poza kręgi towarzyskie. Mają konwersacyjną ramę, stają się swoistym rytuałem konstytuującym krąg towarzyski. Budują bliskość, pozwalają w taki na granicy sposób rywalizować (wykpiwanie, a nawet obrażanie innych przybiera formę konkursów, gry, szpanowania, wyścigu, demonstrowania przewagi). Pomagają one zawiązać wspólnotę. Jej członkowie połączeni są wspólnymi wartościami (np. stosunkiem do kwestii przeszkadzania na lekcji), emocjami (rozbawienie), a także spajającym podobnym poczuciem humoru czy gwiazdorstwem.

Żart jest również jednym z ważniejszych sposobów deprecjonowania, niszczenia wizerunku, zwłaszcza gdy wygłaszane komentarze wskazują na cechy niepożądane, słabości ich adresata. Zawarte w nich treści informują o stosunku danej osoby do reszty członków wspólnoty (np. kłamca, lowelas, amant, śmierdziel), ostrzegając innych członków czy nakłaniając do przyjęcia odpowiedniej postawy wobec identyfikowanej osoby i jej wad. Są także rodzajem informacji zwrotnych dla samych adresatów i pełnią ważną rolę w procesie kontroli społecznej. Mogą jednak uwydatniać niedoskonałość, umniejszyć zasługi i wyolbrzymiać znaczenie, podkreślić czyjąś pozycję jako obiektu kpiny oraz nienawiści. Żart niszczycielski wyraża pogardę, jest skrajnie obraźliwy, dosadny, zaczepny, wulgarny. Nie ma umiaru. Cechuje go nieścisłość, przekręcanie faktów, wyolbrzymianie, karykatura.

*[Dorota] Jest **bardzo wredna**, nieważne, czy lubi, czy nie lubi, ma takie **kąśliwe komentarze**, że nie wiem. Jakbym jej lepiej nie знаła, tobym się strasznie przejmowała, ale że ją znam, to wiem, że **ma po prostu takie dziwne poczucie humoru** i tyle. (...) czasem **denerwuje mnie ta jej wredota, bo często przegina, ale ogólnie to okej**. Dziwne, bo nawzajem się wkurzamy, a i tak się przyjaźnimy.*

*(...) [Ola] w sumie niezbyt ją lubię. Też **bywa wredna, tyle że inaczej niż Dorota, Dorota robi to dla beki i ma umiar**, a Ola nie ma umiaru i **często chce ci dopieprzyć po prostu** [Marta, 18 lat; III klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość miejska; liczebność klasy: 22 osoby].*

Wątki towarzyskie kierują w kierunku analizy zachowań konformistycznych, dających bezpieczeństwo. Sądzę, że w przyszłości warto byłoby podjąć analizę nad poczuciem humoru jako poznawczą strategią radzenia sobie z trudną sytuacją. Krytyczny dystans jako strategia poznawcza polega na przewartościowaniu, reinterpretacji tego, co nas przerasta i przytłacza. Jest to sposób na kłopoty, jeden z wielu, na uregulowanie emocji. To, co zagrażające, zostaje nazwane, nadawany jest temu



nowy sens, przypisywane jest nowe znaczenie. Pewne sprawy można zobaczyć w innym świetle, można ich nie widzieć lub pomniejszyć zagrażające elementy, przez co sytuacje są mniej trudne, oswojone. Jest to może dla uczniów skuteczny sposób, który daje możliwość przetrwania w tej rzeczywistości.

*[Hubert i Weronika] ich lubię, są tacy wyluzowani, ale nie w znaczeniu, że wszystko mają gdzieś i olewają, tylko hm, jak to powiedzieć, są bardzo normalni. Mam na myśli, że tacy dojrzały bardzo i nawet jak jest jakiś problem, to oni nie panikują, tylko na spokojnie do wszystkiego podchodzą i szukają wyjścia z sytuacji. Tak, oni są spoko [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów; wysoka średnia ocen; położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

Należy pamiętać, że współbycie w przestrzeni klasy szkolnej wiąże się z koniecznością kontaktów, które stanowią pewne obciążenie. Uczniowie nie widzą też możliwości uczynienia ich bardziej przyjaznymi ani nie chcą tej przestrzeni opuścić i zamienić na inną. Nie rozmawiają z wychowawcą, nie przedstawiają pomysłów zmiany. Mogą się ścierać, przepychać lub izolować, unikać, podchodzić koncyliacyjnie. I w jednym, i drugim przypadku muszą wypracować sposób, który będzie im pozwalał rozładowywać frustrację. Wiele osób uczniowie opisują z poczuciem wyższości, ale też obśmiewając je. Te żarty i komentarze nie są traktowane jako osobisty problem, bezpośredni konflikt, coś, co warto byłoby przezwyciężyć, coś, co utrudnia im egzystowanie, co muszą rozwiązywać przez interwencję.

Można powiedzieć, że śmiech z zachowania innych, gdy mocują się z odmiennością kulturową, jest demonstrowaniem różnic i dezaprobaty, choć w sposób mniej konfrontacyjny, ze względu na niedomówienia, aluzje, powstrzymywanie się od kierowania uwag wprost do adresata. Jeśli ironiczny komentarz nie przejawia się w formie publicznego ośmieszania, wyrażania na co dzień głośno tego, co tak naprawdę sądzi się o kimś, i do tego z jednoczesnym patrzeniem tej osobie w oczy, tylko ma bardziej formę komentowania we własnym kręgu i ma poufniejszy (prywatny) charakter, wtedy nie narusza bezpośrednio poczucia komfortu osoby będącej obiektem żartu. Ważne, żeby nie prowokować, nie wywoływać zaczepek ani nie podsycać, nie nakręcać kontrreakcji, nie zrywać relacji. Uczniowie bardziej chcą się ułożyć z innymi, współistnieć niż kogoś zmieniać, wejść w konflikt czy wywoływać silnie afektywne reakcje, które zwiększałyby ich poziom zagrożenia. Taka postawa uwidacznia się w bardzo wielu wypowiedziach. Natomiast zgodnie widzą to tak, iż w społeczności są tacy, co „lubią ferment”, akcje, adrenalinę, lubią „podnosić ciśnienie” u innych i mają świadomość swojej mocy sprawczej w tym zakresie.

*[Hubert] W gimnazjum był bardzo złośliwy. Noo... on... (waha się). No on strzelał dziewczynom ze stanika (widać skrępowanie).*

*(...) [Bartek] w styczniu wziął korek, oblał mnie wodą i się skończyło [dobre relacje]. Po całej akcji nie przeprosił mnie, tylko się śmiał. To nie będę się idiotą przejmowała, olałam go i nie zwracam na niego uwagi. On jest taki żartowniś [Wiktoria, 18 lat, I klasa szkoły zawodowej].*

Jakość środowiska klasy jest zawsze postrzegana indywidualnie, subiektywnie. Aneta opisuje swoją społeczność jako taką, w której „nie dogryza się”, „nie jeździ”

(po sobie). Jest to dla narratorki symptomem tolerowania się mimo odmienności, odrębności podgrup, wzajemnych antypatii (gdzie nie uwielbia się wszystkich) i istotnie wpływa na atmosferę czy jej samopoczucie. Klasa jest dla niej miejscem, w którym czuje się „u siebie”.

*[klasa] Bo bardzo ich lubię, w sumie dobrze się czuję w tej klasie, pomimo konfliktów drobnych, no nie liczę oczywiście awantury z Zuzą, ale pomimo jakichś spięć, to potrafimy się zgrać, podjąć wspólnie jakąś decyzję, bez awantur, no i nie dogryzamy sobie niepotrzebnie, nie jeździmy. Nawet z plastikami jest okej, każdy akceptuje to, że nie wszyscy musimy się uwielbiać, i to jest fajne [Aneta, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska do 10 tys. mieszkańców; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 17 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,2].*

Jak próbujemy zobaczyć tę idylliczną zgodną społeczność przez pryzmat interakcji, jakie się w niej toczą, to subiektywne postrzeganie klasy przez Anetę (zgrania i braku dogryzania) jest w znacznym kontraście ze szczegółową charakterystyką. Opis podziału klasy na „plastiki”, „kujonice”, „normalnych”, „impresowiczów” wcale nie oznacza braku spięć. Konflikt jest jednak normalnością, nabijanie się (wykpiwanie) też, a dokuczanie to zupełnie inny aspekt życia społecznego w zespole. I dla Anety to jest właśnie „fajne”, że bez potrzeby nie ma „dogryzania i jeżdżenia”. Łączy to z poziomem tolerancji, który wysoko ocenia. Przy czym negatywne wartościowanie zawarte w komentarzach dotyczących wyglądu, makijażu, sposobu ubierania, stylu życia czy aspiracji (solarium, bogaty stary mąż) nie jest tu interpretowane jako przejaw braku tolerancji. Przejawem nietolerancji dla niej byłoby „dogryzanie” i „jeżdżenie”. Mówi: „nie trzymamy się w ogóle razem i nie mamy wspólnych tematów”. Podgrupy są hermetyczne, izolują się, stanowią swój własny zamknięty świat, łączy je wspólna obecność. Grupy się tworzą, ale nie walczą ze sobą i nie są tworzone przeciwko komuś. Uczniowie po prostu są różni i się nie lubią. Akceptacja jednak nie jest tu konieczna (nie trzeba się uwielbiać). Światy są od siebie odmienne i trudno unikać wojny, lecz właśnie to jest dla Anety fajne, że „nie skaczą sobie do gardeł”. Dezaprobatę wyrażają w negatywnych komentarzach, nie traktując ich jako „dogryzanie i jeżdżenie”. A kompromitujący „plastiki” żart kolegi uważają właśnie za dobrą rozrywkę.

*Plastiki, te to dopiero mają nasrane zdrowo w bani. Wyglądają prawie identycznie. Mają identyczną tapetę na gębach, chyba tyle samo w solarium siedzą, no i malują się prawie identycznie. O ciuchach już nie wspomnę. No gdybyś je zobaczyła, jak się one ubierają do szkoły, tobys padła, serio. (Możesz opisać?) No spoko. Hmm standardowo mają albo krótkie spódnice, sukienki, albo obcisłe dżinsy tak, że mało co nie pękną. Do tego bluzki z tak głębokimi dekolantami, że aż staniki widać. Naprawdę. Strasznie to wygląda. Do tego myślą, że faceci lecą na taki wygląd, a tak naprawdę wszyscy się z nich nabijają. **Chłopaki robią sobie z nich jaja**, to znaczy już nie, na początku robili, ale im się znudziło. (W jaki sposób?) No raz jakiś gostek spytał, do jakiego solarium chodzą, że też by chciał, za nim stali jego kumple i **taki brecht**, no i on też **ledwo powagę zachowywał**. A one się nie zorientowały, że to takie jaja, i mu powiedziały. Potem przez tydzień codziennie latały za nim z ulotkami z solarium, na facebooku mu wstawiały posty na ten temat, aż je musiał zablokować. No po tym tygodniu męczarni podszedł do nich i powiedział, że to były jaja i żeby już przestały go męczyć, a one na to: „Jak to, przecież mieliśmy razem pójść się opalać!” (śmiech). No masakra po prostu. Ale od tamtej pory nikt już sobie tak z nich nie żartował, bo się bał, że się tak samo skończy. (...) [z nauką]*

*im idzie no kiepsko. Praktycznie mają same dwóje, tróje. Czwórki rzadko, o piątkach mogą pomarzyć. Ale z tego, co wiem, nie mają takich aspiracji. Raz na początku, jak się jeszcze nie znaliśmy i coś z nimi gadałam, to one powiedziały, że **znajdą sobie bogatych dziadków**, a ich idolem jest Hugh Hefner (śmiech) i że o takim marzą. Wtedy już wiedziałam, że **wspólnych tematów do rozmów to my nie znajdziemy**. Tak. A co do ich ubrań, to jeszcze jak Marlena i Kaśka jakoś wyglądają w tych szmatach, tak Zośka już nie bardzo. No bo zarówno Marlena, jak i Kaśka to dziewczyny wysokie, szczupłe, no i jakoś pasują im te spódniczki, a Zośka to przy kości dziewczyna, na dodatek jakaś taka niewymiarowa, bo niska i no wiesz, tak jakoś dziwną ma tą figurę i jej w ogóle nie pasują te stroje. No i z Marleną to jest tak, że my się znamy od podstawówki, tylko ona z mojego gimnazjum przyszła do tej klasy, ale nigdy się nie trzymałyśmy jakoś blisko i tu też nie. A Kaśki i Zośki to **za bardzo nie znam, bo nie trzymamy się w ogóle i tak jakoś wychodzi, że nie** [Aneta, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska do 10 tys. mieszkańców; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 17 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,2].*

Są też klasy „chamskie i złośliwe”, o których uczniowie mówią, że u nich to typowe zachowanie, że ktoś „ciął się” [z kimś], „walnął odzywkę”, jeździł, pocisnął po kimś. Tak o swojej klasie opowiada wielu uczniów. W klasie Piotrka (IV technikum, liczebność klasy: 32 osoby) na porządku dziennym jest „pompa”, beka, kiedy śmieją się, nabijają, każdy z każdego się brechta. Normą w komunikacji społecznej są też docinki. Niejednoznaczność tych zachowań możliwa jest do odczytania jedynie przy uwzględnieniu znaczeń nadawanych im przez samych narratorów. Dla nich tylko niektóre sytuacje są wyraźnym przekroczeniem granicy bezpieczeństwa, szacunku. Raczej są normalnością, w której muszą funkcjonować.

W klasie Pawła „człowiek, który walnął dobrą odzywkę, może się cieszyć”. Dość typowe w „naszej klasie” są odzywki w postaci żartów. Traktowane są jako rodzaj gry, w pewnej opozycji świata klasy do nauczycieli.

*[Relacje Teodora z klasą] Znaczący, takie spoko. Kiedyś się ciął z Feliksiakiem i z Jankiem. No teraz się śmiejemy, bo to jest dość typowe w naszej klasie. Nasza klasa jest chamska, nasza klasa jest złośliwa, w stosunku do, yy między siebie. (Aha.) Nauczyciele tego nie mogą pojąć, ale nas za każdym razem to bawi (śmiech). **Człowiek, który walnął dobrą odzywkę, yy może się cieszyć.** (Ale to jest w porządku, między wami, tak?) To jest najlepsze właśnie, że pozwalamy sobie na to, bo każdy sobie to wybacza i każdy wie, że będzie mógł się odegrać. I to jest taki rodzaj gry. (...) [Teodor] **Nie wścieka się za to, że tam żartujemy** [Paweł, III klasa liceum, położenie szkoły: miejscowość wielkomiejska; liczebność szkoły: ok. 200 uczniów; liczebność klasy: 25 osób, 4 dziewczyny, 21 chłopców; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,2].*

Są też opisane interpersonalne konflikty, którym towarzyszy upublicznienie opinii. Dzieje się to w atmosferze skandalu lub publicznego napiętnowania. Jednak jest to śmieszne dla obserwatorów, którzy mówią: „z brechtu się nie da (wytrzymać)”. Jedni starają się, by kłótnia była bardziej kameralna, dla innych wydaje się pożądane duże audytorium. Ośmieszanie bowiem bywa instrumentem „ceremonii degradacji” (stygmatyzacji), której funkcją jest zaszkodzenie komuś, zniszczenie czyjegoś prestiżu, dobrego wizerunku, a także wywołanie konfliktu (Goffman 2008). Wyrażane sądy dają uproszczony obraz osób, ale wystarczająco komunikatywny dla innych członków wspólnoty.

*Potrafią pocisnąć po sobie ostro; potrafią sobie dogryźć; dochodziło do rękoczynów (dała z liścia); wyzywamy się [Piotr, II klasa technikum].*

*Wojna między nimi, cały czas [Paulina, VI klasa].*

Sam fakt, że takie sytuacje mają miejsce w przestrzeni publicznej, sprawia, że informacje na ich temat stają się wiedzą wspólną. Uczniowie często mówią, że w społeczności klasy zawsze są takie osoby, które się nie cierpią, i jest to „wiadome” (znane, publiczne).

Opinia wygłaszana na forum może kipieć od inwektyw dotyczących strony przeciwnej. Jako narzędzie walki może być także niedyskretna, służyć do publicznego odkrywania czyichś słabości czy sekretów. Konflikt jako charakterystyczny typ interakcji między nadawcą a odbiorcą opinii wartościującej pokazuje, że opinie redagowane w przestrzeni publicznej, właśnie pod kątem rozprzestrzenienia w szerszym gronie odbiorców, celowo nie są dyskretne. Według badanych zdradanie innym wiedzy na temat intymnych, pilnie strzeżonych, ukrywanych przed innymi członkami wspólnoty szczegółów jest szczególną formą odwetu i ma charakter złośliwy. Uczestnicy konfliktu mogą też działać za plecami, nie wprost, rozpuszczając skutecznie i anonimowo niekorzystne dla przeciwników pogłoski, nadinterpretacje, a także wymyślając kłamstwa przekazywane w kręgach towarzyskich. Zwraca uwagę to, jak często w społeczności padały wzajemne posądzenia o oszczerstwa, insynuacje, co ujawnia liczne napięcia pomiędzy takimi społecznymi wartościami jak zaufanie czy dyskrecja, prawda, kłamstwo.

Samo ośmieszenie na forum publicznym jest udane, jeśli kończy się zawstydzeniem (por. Konieczna 2015). Dostarczenie innym rozrywki kosztem deprecjonowania danej osoby jest źródłem satysfakcji, demonstrowania przewagi. Intencją autora może być jednak poprawa swojego statusu w społeczności przez zmianę statusu osoby ośmieszanej, zakwestionowanie jej przynależności do elity czy ukształtowanie o niej konkretnej opinii. Ponieważ w społeczności nadawanie statusu i budowanie dobrej reputacji pełni szczególną rolę, ośmieszenie lub plotkę skrupulatnie wykorzystuje się właśnie w tym celu, czyli staje się ona instrumentem obniżenia czy pozbawienia reputacji, zszargania opinii wrogowi czy winowajcy.

To właśnie wobec osób znieawidzonych, z którymi uczniowie są w konflikcie, lub szczególnie nie lubianych wyrażane są najbardziej negatywnie wartościujące, ale też moralnie deprecjonujące opinie. Ich charakterystyki zawierają odniesienia do kwestii wartości moralnych, np. przypisywane są tym osobom zarzuty o skandalizujące zachowanie, wręcz prostytutkę, rozwiązły charakter, hańbiące czyny, jak zdradzanie swojego chłopaka czy uwodzenie cudzych partnerów. Osoby wydające sądy dociekały szczegółów ich życia erotycznego, podawały je w obscenicznej formie i z moralną oceną. Głównym tematem takich ewaluacji była niemęskość lub romanse, praktyki seksualne (ten wątek będzie rozwijany w kolejnym podrozdziale).

Poszukiwanie sojuszników wokół opinii wartościującej, a więc gromadzenie wokół siebie osób, które łączy podobny sposób interpretowania zdarzeń, scala podgrupy, daje poczucie przynależności społecznej, wzmacnia dychotomię „my–oni” i wrogość. Wpływa to na atmosferę, ale też może prowadzić do zawiązywania się trwałych klik. Dopóki jednak dystans zapewnia odpowiednią separację i w społeczności nie kumulują się przewlekłe jawne konflikty, uczniowie są ze swojego życia oraz otoczenia społecznego najczęściej zadowoleni.

Warto jeszcze na koniec wrócić do kwestii adekwatności reakcji na żarty, która jest dla badanych wskaźnikiem pewnej kompetencji. **Posługiwanie się ripostą, ironią, odzywką jest tu ważną częścią wyposażenia członka klasy szkolnej.** Potrzebna jest również odwaga do budowania symetrycznych interakcji. Sandra uważa, że „wytrenowała” swoją przyjaciółkę, która teraz „radzi sobie z głupimi odzywkami”, potrafi „opieprzyć z góry na dół”. Widzi postęp: otwarła się, ośmieliła, nauczyła się. Wcześniej Sandra ją broniła, bo ta się nie odzywała. Odwaga w odgryzaniu się jest zaletą i narzędziem „przetrwania”. Taktką jest również niewchodzenie w konflikt. Dystans jest użytecznym narzędziem. Ale kiedy ktoś skomentuje, pociśnie, trzeba się odgryźć.

*ak trzeba, to cię tak opieprzy z góry na dół, że stulisz uszy i tyle (śmiech)* [Monika, 18 lat; III klasa technikum].

Uczniowie mówią: „nie wolno okazywać bezsilności, nie ma co próbować podważania czy prostowania swojej opinii, wdając się w dyskusje merytoryczne nad prawdziwością krytyki”. Kompetentna reakcja wymaga dystansowania się wobec przekazywanej treści. Nie wolno okazać zawstydzenia (Konecki 1992). Skrytość (bycie cichym i spokojnym), wrażliwość („płaczka”) jest wadą w tej społeczności. Osoba otwarta mówi, co myśli, jest śmiała. Gdy inni są „wyszczekani”, trzeba im „odszczekać” (z akcentem na to, że w ten sam sposób). Riposta ma być wystarczająco komunikatywna, zamykająca wymianę zdań, aby nie dawać pola do kolejnych prób ośmieszania (Konecki 1992); wtedy „dają spokój”. Sandra zaznacza, że w gimnazjum docinki są normalne. To usiłowania zmierzające do osiągnięcia swego awansu społecznego i służą do budowania pozycji („wiesz, jak to w gimnazjum, ludzie sobie jeżdżą, chcą się yy pokazać, że niby tacy wyszczekani”), przez demonstrowanie przewagi i bezkarności.

*Jak byłyśmy w podstawówce, to ona w ogóle cicha, płaczka taka (...). Wydaje mi się, że w sumie to moja zasługa, że teraz jest taka, jaka jest (śmiech). (Jak to?) No bo jak widzisz, ja do cichych i spokojnych nie należę (śmiech). (...) Monika już musiała się otworzyć, tam się bardzo ośmieliła, musiała nauczyć się radzić sobie z głupimi odzywkami i tak dalej. (...) No na przykład, jak ktoś ją wkurzy, to już nie patrzy, tylko od razu opieprzy z góry na dół. W sensie, że kiedyś to nawet się nie odezwiała i czasem musiałam ją bronić, bo wiesz, jak to w gimnazjum, ludzie sobie jeżdżą, chcą się yy pokazać, że niby tacy wyszczekani, i czasem nie da się inaczej, tylko trzeba w ten sam sposób im odszczekać, żeby dali ci spokój. I ona się tego nauczyła i to jest ekstra* [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,03].



### 3.3. Budowanie reputacji: statusu i atrakcyjności – rozpoznawalni (sławni) i szanowani w społeczności

Omówienie zagadnienia ewaluacji nie może być zamknięte bez choćby próby zasygnalizowania problemu budowania przez uczniów własnego kapitału reputacyjnego. Pozycja społeczna zajmowana przez każdego z członków w obrębie grupy ma postać hierarchiczną i wynika ze stopnia uznania, jaki uzyskuje on u pozostałych osób. Ów stopień uznania określa się jako wynik wzajemnej percepcji oraz oceny członków zespołu ze względu na akceptowane wartości, realizowane zadania i satysfakcję osiąganą w toku wzajemnych kontaktów i interakcji. Mamy zatem wiele mechanizmów, na których ten proces się opiera. Partnerzy społeczni z zespołu klasowego postrzegani są w kontekście ich stosunku do realizowanych wspólnie zadań, poziomu sprawności czy umiejętności, wysiłku, przydatności w zespole, spełniania oczekiwań czy skuteczności w działaniu w sytuacjach związanych z realizacją trudnych zadań, odporności na stres itd. Reputacja zależy również od układu sympatii i antypatii, zacieśnienia lub rozluźnienia przyjaźni, atrakcyjności, przyciągania, a także od wielkości kręgu towarzyskiego (osadzenia społecznego) danej osoby.

Ważną grupę czynników stanowią cechy społeczności, która może wspierać lub hamować dążenia swoich członków w tym zakresie, wpływać na motywację oraz mobilizację aktywności rywalizacyjnych. Reakcja grupy, która jest wskaźnikiem skuteczności działań ukierunkowanych na awans społeczny, może być akceptująca, wyrozumiała, krytyczna, zapewniająca ochronę („miękkie lądowanie”) lub brutalna w przypadku ewentualnego niepowodzenia. Percepcja ryzyka i jego podejmowanie bardzo silnie wiążą się tu z oceną atmosfery w zespole, z integracją społeczną, z przynależnością oraz akceptacją pewnych sposobów postępowania. Podejmowanie działań zachowawczych lub ryzyka, a także odważnych wariantów rywalizacji wiąże się z przewidywaną reakcją członków społeczności na popełnienie błędu, porażki.

Jak wynika z powyższego omówienia, status w społeczności jest pochodną wielu procesów. Do podstawowych warunków badani zaliczają zaangażowanie i potrzebne do niego zasoby. Szacunek oraz prestiż można osiągnąć, działając na różnych polach. Ze względu na to, iż podgrupy znacznie różniły się między sobą, co szerzej opisane zostało w pierwszym podrozdziale, trudno jest wskazać precyzyjnie formę aktywności, której wynik jest odbierany przychylnie przez wszystkich. Nie ma jednego przepisu, który by gwarantował skuteczność w osiągnięciu sukcesu w zakresie uznania i popularności. Nie istnieje uniwersalny zbiór cech i pożądanych zachowań, który jest najwyższej ceny i który należy opanować, zastosować w działaniu, aby być szanowanym członkiem wspólnoty. Ogólnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że dla większości uczniów takim uniwersalnym, minimalnym

spełnieniem wymagań, aby zyskać uznanie innych osób będących częścią wspólnoty, były umiejętności społeczne. Nie ma jednak jednego wzoru funkcjonowania. Jedynie osoby niepodjmujące prób komunikowania się z pozostałymi (niepotrafiące, ale i niestarájące się zaangażować w życie społeczne od momentu wejścia do społeczności) stały najniżej w hierarchii. Natomiast wyższą rangę niż inni często mieli ci, którzy opisywani byli jako prospołeczni, np. służyli pomocą („w lekcjach” czy w roli doradcy, arbitra, „wygaszacza” konfliktu) lub mieli więcej informacji w porównaniu z innymi. Jednak nie ma reguł, przez jednych byli cenieni, przez innych tępieni czy pogardzani. Natomiast dostrzegano ich wyższe zaangażowanie oraz kompetencje, opanowanie taktyk, większą biegłość, przyswojenie norm czy większy wpływ na innych. Niekoniecznie przekładało się to na praktyki społeczności na poziomie ewaluacji czy uznania.

Zaangażowanie jest trudne do zdefiniowania ze względu na wiele jego przejawów, ale można je analizować, biorąc pod uwagę charakter ilościowy, jak również jakościowy. Pierwszy można rozważać z perspektywy czasu poświęcanego na dane czynności. Przykładowo ktoś, kto wagaruje, jest postrzegany jako mniej zaangażowany od osoby przychodzącej do szkoły, a skarbnik (klasowy windykator) jako bardziej niż reszta klasy. Różnic jakościowych można dopatrywać się w tym, jak wkład danej osoby jest oceniany. Ów poniekąd skuteczny skarbnik może mieć dobrą i złą sławę w społeczności, a jego zaangażowanie może nie zostać docenione przez członków, np. gdy szacunku oraz prestiżu nie osiągnął na innych polach.

Możliwość awansowania w strukturze jest więc pochodną kompetencji społecznych, niemniej każdy członek podlega procesom ich „certyfikowania”. Podwyższenie statusu możliwe jest jedynie drogą uczestnictwa w aktywnościach i wykazywania zaangażowania w sposób wyraźnie przez innych oceniany jako kompetentny. Jednym słowem, członek grupy musi wykonać wysiłek i w dodatku bez gwarancji na osiągnięcie sukcesu. Wysiłek ten stanowi dowód zaangażowania. Niemniej zaangażowanie można podzielić na wiele rodzajów aktywności i dotyczy ono wielu grup uczestnictwa na różnych poziomach życia w zbiorowości.

Stąd nie podejmuję się odtworzenia ujednoczonego uniwersalnego katalogu cech akceptowanych, zwiększających szansę wypromowania się, awansu społecznego. Sądzę, że taki kierunek poszukiwań może oddalać od zrozumienia społeczności, gdyż próby uogólniania wynikają z przyjęcia założenia, że istnieje jakaś dominacja pewnego typu członków (większość), wzór roli społecznej, przez co zacierają się różnice. Zestawienie przejawów uczestnictwa społecznego pod względem rangi jest również niemożliwe ze względu na ilość ich rodzajów. Trudno ze sobą porównywać tak odrębne kategorie działań, jak np. popisywanie się („gwiazdorzenie”) i mediowanie w kontaktach z nauczycielami. Oba zachowania potwierdzają zaangażowanie, ale żadne nie jest gwarantem osiągnięcia sukcesu (szacunku). Nawet w ramach tej samej kategorii działań przejawy uczestnictwa poddawane są ocenie

przy użyciu wielu kryteriów, co utrudnia porównywanie ich ze sobą. Biorąc pod uwagę podziały w społeczności i różne perspektywy w ocenie, przyjmowane w danym kręgu (ugrupowaniu) towarzyskim, należy stwierdzić, że bardzo trudno jest przewidzieć, który rodzaj zaangażowania zostanie uznany za ważny w danym środowisku społecznym; które wzory pozwolą na osiągnięcie sukcesu, będą najwyżej cenione, a które kwestionowane.

Interesują mnie tutaj przede wszystkim sposoby budowania wizerunku w praktyce, **przejawy uczestnictwa w towarzyskich działaniach społeczności, które wyznaczają pozycję**. Chodzi o celowe wykorzystywanie różnych narzędzi osiągnięcia awansu społecznego. O to, jak uczniowie widzą kwestię kluczowych kategorii taktyk zachowań spełniających jednostkowe i grupowe wymogi zdobywania uznania w ramach uczestnictwa w życiu zbiorowości. Pozwoli to, jak sadzę, poszerzyć rozumienie obszarów życia wspólnego oraz podmiotowego, a także aktywnego poszukiwania grup uczestnictwa przez członków społeczności.

Awans społeczny jest tutaj traktowany jako dynamiczny proces. Układ pozycji może ulegać przeobrażeniom. Mamy tu dwa wyraźne kierunki zmiany w zakresie awansu, wiążą się one z procesem obniżania oraz zyskiwania wysokiej pozycji społecznej. Pozycja w ujęciu dynamicznym jest czymś, co może ulegać przesunięciom, oraz tym, o co należy stale dbać. Uznanie nie jest stanem, lecz procesem budowy i rozpadu (zanikania) dobrego wizerunku, statusu.

W ujęciu statycznym mamy rodzaj diagnozy obejmującej hierarchię statusów poszczególnych członków, będącą efektem, wynikiem tego procesu awansu. Nawet jeśli uczniowie nie są w stanie uchwycić tego procesu zmiany pozycji (przesuwania się: w dół–w górę), to widzą, że nie mają równych statusów, że poszczególne osoby osiągnęły zróżnicowane pozycje (na skali awansu: wysoki–niski). Dostrzegają, że są tacy, którzy mają gorszą pozycję w klasie, i tacy, co uzyskali uznanie, szacunek. Zauważają również, że ta różnica rang przenosi się na sposób zwracania się do siebie w społeczności. Uczniowie podkreślają, że w społeczności jest część osób, która imponuje innym (czasem wielu członkom lub większości), ale jest ich niewiele. Znaczną grupę stanowią ci, którzy im nie imponują, nie są dla nich autorytetem, nie mają ich zdaniem dobrej reputacji.

Popularność jest bardziej ulotna, chwilowa, zwłaszcza jeśli odnosi się do konkretnego zdarzenia. Negatywny status jest zaś w percepcji uczniów bardziej trwały. Np. często wyrażane jest przekonanie, że status osób marginalizowanych (będących na peryferiach klasy) już się nie zmieni. Uczniowie wyjaśniają: „Oni już nie przywiązują wagi”. Tym osobom nie zależy albo myślą, że gdzie indziej znajdą przyjaciół. Młodzi ludzie uważają też, że niski status danej osoby wynika z właściwości, jakie ona posiada, jest spowodowany głównie jej wadami charakteru. Sama się ich zdaniem kompromituje.

Uznanie może mieć indywidualny (ja) lub grupowy charakter. Badani dwutorowo przedstawiają swoje poglądy na temat szacunku: są cechy zasługujące na

akceptację w klasie (u nas, przez większość) i z „mojej perspektywy”. W pierwszym przypadku postrzeganie cech i zachowań, które budzą respekt, pokrywa się (jest spójne) z postrzeganiem innych (większości) uczestników życia zbiorowego („My”). W drugiej sytuacji ma charakter indywidualnej oceny lub jest zgodne z wartościami, jakimi kierują się członkowie podgrupy („my”), do której dana osoba należy. W zależności od przynależności do podgrupy jej członkowie budowali status na innych zachowaniach i inne cechy uznawali za ważne dla uzyskania szacunku.

Te trzy perspektywy („ja”, „my” i „MY”) ujawniające się podczas prezentowania przez uczniów własnych refleksji wokół kwestii procesu awansu społecznego w społeczności powodują pewne zamieszanie. Przepis na to, jak należy się zachowywać, aby „być lubianym”, jak mówią badani: zostać „polubianym bardziej”, jest z tego względu niejednoznaczny, niedookreślony, często indywidualnie konstruowany. Uznanie dla kogoś (wyrażane indywidualnie) często było rozbieżne z osiągniętą pozycją tej osoby w społeczności. Jak wspomniałam na samym początku, nie ma ujednoczonego katalogu cech pożądanых oraz niepożądanych, przez pryzmat których postrzegani są członkowie własnej grupy i przypisywane są im pozycje. Wchodząc do danej społeczności, uczniowie każdorazowo muszą odczytać treść przepisu roli społecznej i obowiązujące reguły współzawodnictwa.

Jedna z badanych bardzo trafnie pokazuje tę różnicę między posiadaniem cech zasługujących na szacunek a posiadaniem pozycji, którą trzeba wypracować w danej społeczności.

*Co innego, że ktoś [na akceptację klasy] zasługuje, a co innego, że ktoś tę akceptację ma [Ula, II klasa liceum, położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób].*

Wielu uczniów wyraża swoje wartości, gdyż przedstawiając swój stosunek do kogoś na skali szacunku, wyraźnie opowiada się za jakimiś wartościami. Np. jako kryterium uznania przyjmuje: używki (ćpanie, alkohol, palenie), nieuctwo, bycie nieprzyjemnym itp. Jednym imponują te osoby, które zarabiają (pracują po szkole), innym ci, którzy piją czy ściągają. Dla niektórych sposobem na uzyskanie lepszego statusu jest wtapienie się. Uznanie ma ten, co nie próbuje się wyróżnić. To jest filtr, przez który badani patrzą na swoich kolegów z klasy. Dla nich jest to ważna cecha, wyróżniająca, mająca dla nich wysoką rangę.

To nie jest tak, że pewna właściwość sprawia, że ktoś zostaje skazany na odrzucenie. Swoją pozycję można wypracować na różne sposoby. Jeden z uczniów ma szacunek do kolegi ze wsi, z którego się „wszyscy brechtali”, bo mówi żargonem wiejskim, śmiesznie się odzywa („dogadajta”). Mówi o nim z życzliwością. Akcentuje, że kolega codziennie po szkole pracuje, do czegoś dąży, zdobywa zawód, naprawiając samochody z ojcem, a przy tym nie ma w życiu łatwo (praca w gospodarstwie). Brak pieniędzy to jest dla niego ważny wyróżnik, ale nie przypisuje siebie do biednych czy tych biednych ze wsi. Nie kieruje się też solidarnością – „my ze wsi”. Nie stawia również granic między różnymi światami: kasiaści–skromni,

z miasta–ze wsi, nie staje po żadnej ze stron. Docenia tych, którzy nie wydają pieniędzy na byle co. W jego środowisku kryterium zawartości portfela jest ważne. Widzi, że ktoś „kasiasty” stawia piwo dziewczynie, idzie na pizzę. O kimś, kto codziennie je hot doga, uczeń mówi z ironią, ale i uznaniem, że jego stać na to każdego dnia. Mówiąc, że ktoś przejadł samochód, ma na myśli, że jest bardziej „kasiasty” niż pozostali. Chłopak uważa, że pewna cecha, wymiar jest ważny do opisu. Twierdzi, że ktoś może opowiadać się za jakimiś wartościami, które z kolei są dla niego nie do zaakceptowania. Uczeń zgadza się, że można umieścić członków danej społeczności na kontinuum (np. kasiaści–skromni), lecz nie decyduje to o szacunku względem nich, nie gwarantuje spełnienia jednostkowych i grupowych wymogów zdobywania uznania.

Trudno zająć się wszystkimi, aczkolwiek kilka przykładowych działań ukierunkowanych na zwiększanie (lub prowadzących do zmniejszenia) dobrej reputacji udało się wydobyć z uczniowskich interpretacji. Są to przede wszystkim działania animatorskie oraz taktyki wizerunkowe związane z fejnmem. Najważniejszą część codzienności stanowią jednak praktyki pozycjonowania się w zakresie atrakcyjności dla płci przeciwnej. Każda z tych wyróżnionych praktyk w ramach awansu społecznego w inny sposób mobilizuje do zaangażowania w towarzyskie działania społeczności, wymaga odmiennych taktyk zachowania i realizowana jest w różnych grupach uczestnictwa.

### 3.3.1. Szukanie rozgłosu i rywalizacja: popularni, towarzyscy i wpływowi – *Chodzić na wszystkie imprezy; znać się na trendach; popisowy strzelec*

Uzyskiwanie uznania, sławy i popularności można rozpatrywać jako działanie, które ma nie tylko grupowy, lecz także sprawczy podmiotowy charakter. Sprawstwo to bardzo trudny do analizy wątek. Niełatwo odczytać, jakimi wartościami i celami kierują się sami badani lub osoby przez nich opisywane i czy doświadczają poczucia sprawstwa, czyli możliwości wpływania na otoczenie zgodnie z własnymi potrzebami, dążeniami, wyobrażeniami.

Większość respondentów nie ujawnia wprost, **czy i jakie podejmuje starania na rzecz awansu społecznego**, jakie wykorzystuje narzędzia budowania wizerunku w praktyce. Zamiar, decyzja, plan, wysiłek, wytrwałość, zaplanowane działania, nawet marzenia, żeby coś zdobyć, zmienić – te pojęcia w słowniku uczniów trudno odnaleźć. Jak szukamy odpowiedzi na pytanie o to, jakie młodzi ludzie mają potrzeby, dążenia, wyobrażenia, preferencje, cele, jeśli chodzi o relacje społeczne z otoczeniem, z osobami spoza kręgu przyjacielskiego, to okazuje się, że częściej opisują siebie jako osobę, która bardziej unika działań, niż je projektuje. Przy czym wiele osób badanych wysoko ocenia swoje zasoby radzenia sobie w tym zakresie: jestem lubiana/y, nie ma poczucia bycia odpychanym, nie czuje dyskomfortu z powodu czucia się nielubianym członkiem. Uczniowie nie



widzą swoich deficytów, przeszkód, zagrożeń, które by im utrudniały nawiązanie kontaktów, ale też nie przypisują sobie jakichś nadzwyczajnych cech, wyróżniających ich. Optymistycznie wierzą, że to umożliwi im spokojne funkcjonowanie w tej klasie, w jakiej są. Obserwujemy tu swoisty brak potrzeby ekspansji w negatywnym środowisku społecznym klasy: „mi to wystarcza”. Nie zależy im na pogłębianiu koleżeństwa, znalezieniu przyjaciela. Nie chcą powiększać grona bliskich, zmieniać pozycji w grupie, nie chcą dominować, zbliżyć się do kogoś. Mówią jakby: „nic mi więcej nie potrzeba”. Nie ma tu jakiegoś impulsu, poszukiwania lepszej pozycji, projektowania zmiany. Działanie polega bardziej na niedziałaniu. Celem uczniów wydaje się utrzymanie status quo, ale też wtopienie się w społeczność, niewyróżnianie się, bez prób afiszowania się czy dominowania w tej klasie. Normalność rozumiana jako przeciętność, niewyodrębnianie się ze wspólnoty jest jedną z wyraźniej wyrażanych wartości.

Natomiast nieco inaczej uczniowie postrzegają innych. Niektóre osoby widzą jako szczególnie „łase na rozgłos”, aktywnie do niego się przyczyniające (szpanujące) i wrażliwe na dynamiczne zmiany w zakresie popularności. Bardzo wyraźne są również wyrażane postawy wobec tych mających uznanie i prestiż w społeczności oraz tych, którzy różnymi sposobami walczą o szacunek. Np. denerwują ich osoby, które, jak mówią, „się lansują”, próbują przewodzić, demonstrują, że są silniejsze, wywyższają się. Tym samym ujawniają, że dostrzegają celowe działania innych w zakresie podnoszenia prestiżu.

Uczniowie widzą, że ktoś może sam napędzać ten proces. Np. ktoś stara się budować wizerunek za pomocą wyglądu (stroju i makijażu), ktoś skompromitował („poniżył”) kogoś i dlatego budzi szacunek, ktoś inny zyskał sławę (bohatera dnia, gwiazdy) po jakimś wydarzeniu, kiedy swoim postępowaniem potwierdził siłę, odwagę czy ryzykanctwo. „Lansuje się”, „podbija” sobie reputację, zwiększa szansę na „dobry look” – mówią. Można w jakiś sposób sterować procesem nominacji, wpływać na rozgłos, dostarczając innym rozrywki. Można zostać docenionym przez innych członków, zmaksymalizować ten proces.

Takim sposobem zaskarżenia sobie uznania jest przynależność do kręgu osób znanych i rozpoznawalnych. Ranga osoby jest w tym wypadku definiowana przez konkretnych członków kręgu. Osoby tworzące ten krąg niekoniecznie muszą być lubiane i szanowane, natomiast są rozpoznawalne. Rozpoznawalność osoby jest czymś innym od pozytywnego wartościowania. Ranga ma odzwierciedlenie w rozpoznawalności. Istotne dla nich jest to, że są „widziani”. „Widzialność” pełni tu kluczową społeczną rolę (Siuda 2011), potwierdza rangę. Pokazywanie się w towarzystwie innych uznanych (popularnych) jest głównym sposobem promowania swojej osoby.

Istotnym wyznacznikiem statusu uczniów jest również posiadanie kręgu społecznego osób znanych i popularnych. Ranga może odpowiadać rozmiarom kręgu społecznego danej osoby, dlatego swoją energię młodzi ludzie ukierunkowują na

jego rozbudowę. Stawia to przed nimi określone wymagania. Muszą posiadać pewną charyzmę, która pozwala im zgromadzić liczne grono wielbicieli (sojuszników). Popularność i rozpoznawalność odnosi się do umiejętności zjednywania sobie osób w sposób bardziej przekonujący niż inni, pozyskiwania akceptacji pozostałych. Utrzymanie statusu jest wynikiem współpracy z innymi. Dlatego bez wątpienia osoby, które koncentrują się na popularności, zostały opisane jako posiadające wiedzę konieczną do poruszania się w świecie społecznym i wykraczającą poza minimum kompetencji, jakie mają pozostali.

Elity (ich członkowie) mają w pewnych sprawach również lepszy dostęp do informacji niż reszta społeczności. Ich popularność w danym środowisku wykracza poza społeczność klasy szkolnej. Stanowią one krąg dobrze poinformowanych osób. Są bardziej wpływowe, ich znaczenie jest niepodważalne. Wspólnota taka opiera się na podobnym celu (zyskaniu popularności) oraz chęci przeżycia czegoś nowego, przyjemnego spędzenia czasu.

Fama ma dla uczniów taki sprawczy podmiotowy charakter. Tu szczególnie widać nietrwałość i względność statusu, przejawiające się w tym, że jego podtrzymanie wymaga ciąglego zaangażowania, że pozycja jednostki może ulegać przesunięciom. Dla mnie jednak istotne jest to, jakie działania musi podjąć członek zbiorowości, żeby jego ranga w społeczności zaczęła być traktowana jako wyższa od pozostałych członków. Przede wszystkim trzeba wskazać na zaznaczanie odrębności (uczniowie próbują się wyróżnić). Próby imponowania innym traktują oni jako punkt wyjścia do stworzenia hierarchii. Pewna wyjątkowość przynosi sławę i jest potwierdzeniem przynależności do elity, grona na ogół zamkniętego, do którego można zostać przyjętym po zaakceptowaniu przez osoby cieszące się w danym momencie prestiżem, które zyskały sławę, uznanie towarzyskie.

Szczególną taktyką zyskiwania popularności lub wzmocnienia pozycji są zachowania (komunikaty) mające wzbudzić zainteresowanie, sensację, np. w postaci skandali. Na grono odbiorców można wpływać poprzez dostarczanie im „chwytliwych newsów”, które są wyłapywane i przekazywane dalej. Szukaniu rozgłosu towarzyszy zaskakiwanie i przechwalanie się („popisowy strzela”, „chce zasłynąć, szpanuje”). Robią to szczególnie uczniowie funkcjonujący w kręgach towarzyskich klasowych fejmów (od ang. *famous*, sławny), osób rozpoznawalnych. W ocenie uczniów częstym zjawiskiem jest zaplanowane (wykalkulowane) zdradanie tajemnic własnych lub cudzych w atmosferze pozorowanej poufności z intencją, że dotrą dalej. Taka promocja własnej osoby przez rozpowszechnianie informacji przysparza sławy. Badani oddzielają ryzyko od nadziei na rozgłos. Informacje, które w ten sposób przenikają poza granice kręgu, powodują, że grono „wielbicieli” danej osoby zaczyna się rozrastać, krąg społeczny osób uznających daną osobę za popularną się powiększa.

Badani jednocześnie zaznaczają, iż status fejmów jest wysoki wyłącznie w obrębie ich kręgu społecznego. Działania na rzecz własnej rozpoznawalności nie

muszą wnosić nic interesującego z perspektywy innych w ramach świata społecznego. Popularność jest cechą, którą można porównywać, używając różnych punktów odniesienia. Uczniowie mogą cieszyć się autorytetem w okrojonym kręgu zwolenników, czego liczne przykłady zostały przedstawione w poprzednich częściach pracy (por. podrozdział 3.1.2.). Dla jednych są elitą, dla innych grupą dziwolągów, pustych „lansów”, „plastików”. Młodzi ludzie chętnie wskazywali, kto ich zdaniem jest dobrym, a kto marnym fejmem. Pojawia się duża liczba wypowiedzi, w których nisko oceniane są klasowe elity i ich członkowie (elita próżnych oraz plastikowych idiotek, szukających adoracji; nic nie znaczą, a cała ich wartość wynika wyłącznie z tego, co sobie pomyślą inni). W tych charakterystykach można wyczuć niechęć narratorów, jak również innych członków opisywanych społeczności.

*Karolina, wchodząc do klasy, zrobiła wokół siebie tyle szumu, że masakra. Opowiadała niestworzone historie (...) stała się pepkiem naszej klasy, nie wiem, jak ona to zrobiła, ale zawsze miała coś do powiedzenia. (...) Nie cierpię tej dziewczyny, jest głupia i pusta, tylko podkreśla, jaka to nie jest bogata, może niedostojnie, ale ogólnie mi ciężko jej gadania słuchać. Niestety czasami wyjścia nie mam, na przykład, kiedy mamy wuef i jesteśmy w szatni, pamiętam, jak gadała, że miała jakąś tam chorobę, bo się za dużo całowała. No naprawdę! Jest się czym chwalić, że jakiegoś syfa złapała (przewraca oczami). A dziewczyny jej słuchały, masakra, na... naprawdę jest czym się podniecać!? Yyy Karolina jak dla mnie taka lalunia, sorry głupia lalunia, [naśladuje] „Oj, jak byłam w solarium, to kosmetyczka źle mi nalożyła samoopalacz i teraz mam plamy” – takie głupoty gada. Karolina udaje wielką dorosłą i zgrywa mądrą, ale najbardziej mnie to dziwi, że tak dziewczyny się z nią zadają i są w nią wpatrzone. Hmm wpatrzone i wysłuchują ją z megazainteresowaniem, no nie wszystkie, ale większość. Myślałam, że jednak więcej mają rozumu w głowie. Nasza lalunia zaprzyjaźniła się głównie z Weroniką, dwie psiapsi się zrobiły. (...) Ehhh, szkoda gadać [Arleta, 14 lat, VII klasa; liczebność klasy: 28 osób].*

Kontrowersje pojawiały się wokół rodzajów zaangażowania jako środków budowania statusu. Podkreślano, że niektórzy uczniowie swoją rangę osiągnęli za nic. Dyskredytowanie zasług danego fejma odbywa się przede wszystkim poprzez wskazywanie, że nie ma on żadnych szczególnych cech, a jego popularność opiera się przede wszystkim na znajomościach i lansowaniu (byciu „showmanem”, samochwalczym szpanerem).

*[szkolny fejm] Do szkolnego fejmu należą właściwie dziewczyny i Adam. (...) Bo jest... może nie wszyscy go lubią, ale jest znany, jeżeli chodzi o starsze klasy. (Ale dlaczego jest znany?) Jest po prostu fajny, to wszystko [Maria, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców; liczebność szkoły: ok. 600 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,8].*

*[się mądrzą] takie zadzieranie nosa. ale jak dla mnie, to nie powinni, bo nie są szal ciął. Zresztą to kiepskie i słabe. (...) ale niektórzy tego nie rozumieją i zachwycają się sobą [Ala, 14 lat, VII klasa; średnia: 3,6].*

Faktycznie mamy do czynienia z celowym wykorzystywaniem różnych narzędzi awansu społecznego. Uczniowie doceniają bowiem rolę kształtowania opinii o sobie lub o kimś innym w procesie polepszania statusu. Fejm selekcjonuje i limituje informacje o sobie ze świata prywatnego (pozaszkolnego) przekazywane do sfery publicznej, np. przechwalając się po to, by zyskać uznanie. Tworzy też pewien teatr

(gestów, wyglądu, zachowań), wystylizowany image. Zwracanie na siebie uwagi i wyróżnianie się na tle innych jest często jedynym celem tych zabiegów.

*Wiktoria jest taką otwartą i hmm.. śmiałą osobą. Niestety lubi opowiadać zmyślane swoje historie i różne kłamstwa na swój temat, żeby tylko zabłysnąć w oczach innych. Lubi się też strasznie przechwalać [Marta, 14 lat, VII klasa, położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

Działania skutkujące podniesieniem statusu w ramach społeczności badani niekoniecznie widzą jako zamiar, zaplanowane działanie, opracowanie skutecznej taktyki. W ocenie uczniów takie działania budujące prestiż niekiedy polegają na skrupulatnym wykorzystywaniu okazji, gdy można się pokazać, zabłysnąć. Dlatego trudno jednoznacznie im określić, kiedy podniesienie statusu wynika z posiadanych talentów (np. natury sportowej), a kiedy zachowania ukierunkowane na awans społeczny są celowe, stanowią efekt eksperymentowania bądź są aktywnością sprawiającą przyjemność (pochodną działań rozrywkowych). Ktoś ma dar, a inny nie. Są osoby, które robią to naturalnie, bez wysiłku, planu (nie jest to proaktywne). W tej interpretacji wynikiem pewnych działań towarzyskich jest respekt pozostałych członków, kręgu i społeczności. Uczniowie są nagradzani szacunkiem, co pokazuje, jak bardzo ceniona i „certyfikowana” (potwierdzana) w społeczności jest kompetencja społeczno-kulturowa.

Uczniowie łączą zyskiwanie wysokiej pozycji również z pojęciem pewności siebie oraz szczęścia (fartu). Zaznaczają, że nikt nie wie, co zostanie docenione, jaki rodzaj zachowania zostanie uznany jako wnoszący coś ważnego lub interesującego dla społeczności. Niektóre osoby bardzo wiele robią dla innych i nikt tego nie uważa za powód do sławy, jednak są i tacy, co nie zrobili nic szczególnego, a są znani i wszyscy o nich wiedzą.

Jedna z badanych zwraca uwagę na ich „ekstrawertyczne” usposobienie, dzieląc społeczność na ekstrawertyków, introwertyków i tych pomiędzy. Widzi, że mają swoje zdanie i nie boją się wypowiadać swojej opinii, zajmują wiodącą pozycję w dyskusjach, wychodzą z nowymi pomysłami. Postrzegani są jako ci lepsi, fajniejsi. Jednak uczennica też dostrzega, że popularni „podążają za trendami” w wielu dziedzinach, jest ich „wszędzie pełno” i ich zdanie ma „większą wagę”.

*Czuję się dobrze, jednocześnie wiedząc, że nie jestem najmocniejszym charakterem w klasie. A nie da się ukryć, że ma to znaczenie, szczególnie przy podejmowaniu wspólnych decyzji czy dyskusjach. Przewagę i głos w mojej klasie mają zdecydowanie osoby towarzyskie, ekstrawertycy, osoby, które są głośne i można powiedzieć „popularne”. Ja raczej jestem gdzieś pośrodku, pomiędzy ekstrawertykami i introwertykami. Czasami źle się czuję z tym, że moje zdanie ma mniejszą wagę niż zdanie ekstrawertyków, których wszędzie pełno i podążają za najnowszymi trendami w wielu dziedzinach – światopogląd, ubiór, podejście do używek, wiara... [Olga, I klasa liceum; położenie szkoły: Warszawa; liczebność klasy: 30 osób; staż członkostwa: 5 miesięcy].*

Popularni nie tylko są towarzyscy, lecz także chodzą na wszystkie imprezy. Prezentują się również jako eksperci od trendów (w dziedzinie mody, kultury itp.). Uczniowie zwracają uwagę, że popularne koleżanki zachowują się jak

modelki, paradują po korytarzu bardzo wyniośle. Nieraz palą tylko po to, aby przypodobać się innym.

*Większość osób z mojej klasy nie lubi takich, co nie chodzą na imprezy, nie próbują alkoholu czy papierosów. Takim osobom bardzo ciężko odnaleźć się, ponieważ nie nadają oni na tych samych falach. Mają inne sposoby spędzania wolnego czasu (...) W mojej klasie, aby stać się członkiem elity, wydaje mi się, że trzeba by było zacząć zachowywać się tak, jak one [Dagmara, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców; położenie szkoły: Warszawa].*

Natomiast atrybucje procesu obniżenia pozycji (famy) są zupełnie inne. Uczniowie bardzo silnie wiążą procesy obniżenia awansu z procesami ewaluacji zachodzącymi w obrębie społeczności, nad którymi, jak uważają, nie mają już takiej kontroli. Reputacja, która jest wynikiem ewaluacji, zyskuje rolę czynnika losowego. Uczniowie wiążą to ze złośliwością, obmawianiem, trafieniem na pewien skład osobowy klasy (przyjazny vs nietolerancyjny). Jednym słowem, przypisują wybranym członkom społeczności intencję deprecjonowania, umiejętności w tym zakresie i skuteczność (intencja plotkarza, kłamcy). W sytuacjach opisywanych przez badanych rozpuszczanie niekorzystnych dla przeciwników opinii w formie plotek, pomówień lub ośmieszających komentarzy dostarczało przede wszystkim rozrywki, wykorzystywane jednak było również jako narzędzie kształtowania opinii.

Obniżanie statusu rywali, niszczenie ich pozycji towarzyskiej, budowanie złej famy, jeśli dotyczyło samych badanych lub osób blisko z nimi związanych, miało charakter działań „złośliwych” (ze złośliwych pobudek) oraz stanowiło przekroczenie etycznych zachowań. W ocenie uczniów często było zaplanowane. Uczniowie obserwują wykorzystywanie różnych narzędzi oraz pewnych określonych strategii w celu degradacji, jak np. plotki (ustny przekaz informacji i rozpowszechnianie jej wśród społeczności wraz z przekształcaniem treści). Opinie publiczne były kształtowane (wytwarzane, utrwalane, odtwarzane i przekształcane) zwłaszcza przez osoby funkcjonujące w tzw. wpływowych kręgach towarzyskich. Posługiwanie się w codziennej komunikacji tym instrumentem sprawiało, że konsekwencje postrzegane były jako szczególnie groźne.

Uczniowie mają świadomość efektów działań ewaluacyjnych, jak również wybierania pewnych elementów i treści w procesie dzielenia się opiniami, celowego wprowadzania w błąd. Dostrzegają, że afirmujące lub potępiające czyjeś zachowanie określenia mogą przyczyniać się zarówno do niszczenia, jak i budowania wizerunku, reputacji. Widzą również bezsilność tych piętnowanych, deprecjonowanych, i przeżywanie przez nich przykrości. Przy czym intencjonalne (celowe) działania w zakresie deprecjonowania, degradacji odnoszą się według nich do sytuacji, kiedy opinia wynika z motywacji jej autora, jego chęci skompromitowania jakiejś osoby i obniżenia jej statusu. Mamy tu szereg wypowiedzi, które świadczą o sile sądów wartościujących jako narzędzia przekonywania innych do pewnej percepcji i interpretacji zachowań (zepchnięcia na margines). Stosowane wobec rywali są środkiem walki, dominacji, tyranizowania słabszych zarówno w małym kręgu, jak i na



szerszych arenach społecznych, natomiast wykorzystywane są w celu budowania pozycji osób deprecjonujących.

Rozpowszechnienie złej opinii, zwłaszcza o osobach mniej znaczących, może nie zawierać intencji deprecjonowania czy nakłaniania innych do przyjęcia określonej postawy wobec deprecjonowanej osoby. Nawet jeśli negatywne sądy, krytyczne komentarze niosą złe skutki dla pozycji, reputacji w postaci degradacji społecznej nie muszą być postrzegane jako celowe i na ogół nie są potępiane. Komentarze, interpretacje, opinie, żarty, anegdota są tak głęboko powiązane z codziennością, że nie są dostrzegane ich konsekwencje.

Rozpowszechnienie złej opinii o osobach najniżej umiejscowionych w hierarchii w ogóle nie było przedmiotem refleksji. Uczniowie uważają, że status danej osoby jest niski z powodu właściwości, jakie ona posiada, głównie z powodu jej wad charakteru.

### 3.3.2. Atrakcyjny wygląd i „wzięcie”: *klasowe love story, klasowi amanci, klasowe laski*

Taktyki wizerunkowe stosują wszyscy uczniowie, nie tylko fejnmy. Społeczność zapewnia wszystkim przyspieszony kurs atrakcyjności. Pozwala sprawdzić się, jak również ćwiczyć ważne życiowo kompetencje: co zrobić, by się podobać i mieć powodzenie u płci przeciwnej, jak w sposób aktywny okazywać zainteresowanie drugą płcią, jak reagować na komplementy i zaloty, zazdrość czy rywalizację.

Zawarte w charakterystykach członków klasy liczne oceny i porównania dotyczą atrakcyjności interpersonalnej (zawężanej niejednokrotnie do powodzenia u płci przeciwnej). Niczym w soczewce widzimy, jak jest to niezwykle angażujący emocjonalnie obszar życia w społeczności i bardzo bogaty w gamę aktywności podejmowanych w tym zakresie. Uczestnictwo w praktykach w tej sferze oznacza różne formy zabiegania o zainteresowanie, zalotów i flirtowania (uwodzenia, podrywania, czarowania), upiększania i eksponowania swoich atutów (wdzięków), chwalenia się sukcesami (popisywania), sprawdzania/potwierdzania kobiecości czy męskości. Używane są również narzędzia towarzyskie już wcześniej opisane, jak zwracanie na siebie uwagi czy rozgłaszanie opinii (plotka, powierzenie tajemnic osobom mało dyskretnym). Tworzą się liczne areny społeczne, na różnych poziomach: interpersonalnym, międzygrupowym, zbiorowym. Jednak przestrzeń publiczna klasy szkolnej, co omawiane było w drugim podrozdziale (3.2.), nie zapewnia warunków do dyskrecji. Rozterki miłosne, komplementy i zaczepki adoratorów nie pozostają prywatne, a osoby wytypowane na obiekty westchnień nie są anonimowe. Problem utrzymania tajemnicy w obrębie kręgu towarzyskiego, aby informacje nie dotarły do pozostałych członków, uwidacznia się tu z całą wyrazistością, będąc podstawą licznych pretensji, sensacji, jak również dowodów lojalności. Te publiczne ramy ukierunkowują sposoby pozyskiwania uznania na skali męskości/

kobiecości, ale też wyrażania zachowań i emocji takich jak pochwała, zachwyt, zazdrość, odrzucenie, zdrada, zakochanie, pożądanie, rozczarowanie, zawiedzenie, zaborczość itp., z uwagi na to, jak łatwo tu o uzyskanie etykiety (łatki), np. flirciary, zbyt ochoczo reagujące na zaloty, czy natarczywego i chamskiego prostaka.

*[Karolina] jest zakochana od pierwszej podstawówki w Piotru i ta jej miłość to już jest żalotna [Gosia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 20 osób, 12 chłopców, 8 dziewczyn; położenie szkoły: mała miejscowość].*

*Bardzo często się zakochuje. W sumie jej ofiarą był już każdy chłopak z naszej klasy. Jak jest zakochana, to pisze liściki miłosne i takie tam. No brzydka jest, włosy ma, jakby piorun w nie strzelił, taką szopę nosi. Ma dużo piegów [Sandra, 15 lat; III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 30 osób].*

Pozyskiwanie względów u płci przeciwnej może dotyczyć zabiegania o jedną osobę (wybraną sympatię), ale też podobnie jak u elitarnych fejmów o pewną popularność, gdy celem jest uzyskanie najwyższej pozycji w rankingach (tytułu najładniejszej laski, największego amanta, najlepszej partii), poszerzanie kręgu wielbicieli i licytowanie się. Rywalizacja, której elementem są walory kobiecości/męskości, ma wiele form. Powodzenie u płci przeciwnej jest jednak uważane przez uczniów jako teren sprawdzania się (certyfikowania kompetencji i walorów) w obszarze kontaktów towarzyskich, tych wychodzących poza wąski krąg przyjacielski. Zatem dzięki szerokiemu społecznemu gronu odbiorców wdzięków, społeczność stwarza warunki testowania własnej atrakcyjności, rozumianej zarówno jako walory fizyczne, jak i urok (np. nadrabianie braków w urodzie humorem) czy pewne umiejętności.

Atrakcyjny wygląd i wzięcie u płci przeciwnej były przedmiotem licznych ewaluacji, nie stawały się jednak automatycznie oznaką rangi, nie odzwierciedlały statusu, nie sprawiały, że osoba była znana i szanowana. W porównaniach (np. urody czy liczby adoratorów) może przyczynić się do uzyskania wyższej oceny niż inni członkowie społeczności, ale dla uzyskania aprobaty jest to za mało. Znaczenie wyglądu w swej istocie jest wysokie. Piękno jest przedmiotem konkurencji (na miarę wyborów miss, konkursów piękności), jest dla uczniów ważnym wymiarem samooceny i skuteczności w tym ważnym aspekcie relacji społecznych.

*To są takie dwie klasowe laski, najładniejsze ze wszystkich [Mateusz, II klasa gimnazjum, położenie szkoły: duże miasto].*

*Anka z Alką są najładniejszymi dziewczynami w klasie, wyzywająco się ubierają, mają powodzenie wśród chłopaków w klasie [Ania, 17 lat, I klasa liceum].*

Wysokie miejsce w rankingu nie musi pociągać za sobą wysokiego statusu danej osoby. Zajmowanie pozycji wiąże się tu z jej uzyskiwaniem, a nie z samą nominacją czy konkursem (porównywaniem). Tu trzeba to sobie wywalczyć: wdziękiem, uśmiechem, wyglądem, ubiorem, zachowaniem. Nie działają takie czynniki, jak pochodzenie, pokrewieństwo, bogactwo. Należy zatem rozdzielić kwestie wartościowania od samego uczestnictwa w życiu społecznym, zaangażowania w aktywności, które w ramach społeczności są doceniane, przynoszą prestiż. Rangę osiąga się tu

drogą pewnej powściągliwości (u dziewczyn) i odwagi u chłopców. Flirtowanie, dbałość o wygląd (zabiegi upiększające), eksponowanie wdzięków, czarowanie (kuszenie, zwodzenie, podrywanie), wybór obiektów westchnień podlega krytyce.

Nieustannie ścierają się tu różne perspektywy wartościowania stylów zachowania, odzwierciedlające zróżnicowane wzory kulturowe. Uczniowie w wypowiedziach używali bowiem różnych punktów odniesienia, ale i ustosunkowywali się do konkretnych osób. Status może być rozmaicie interpretowany, w zależności od tego, czy osoba jest częścią kręgu osoby oceniającej. Liczne różnice przekonań w odniesieniu do najróżniejszych kwestii są dowodem, że aktywność społeczna członków jest w społeczności dyskutowana, wartościowana, porównywana, tym samym potwierdzana i certyfikowana.

Walory męskości i (skromnej) kobiecości były jedną z wyraźniej wyrażanych wartości. Od tej kwestii warto zacząć analizy, gdyż sami uczniowie chętnie się tym aspektem zajmowali, choć ujawniają się tu rozbieżne stanowiska, z których przebiega aproba i uznanie lub pogarda. Duże znaczenie dla postrzegania atrakcyjności określonych walorów ma przynależność do podgrupy, która kreuje czasem zupełnie odrębne etosy.

Zdaniem uczniów wysoką dobrą reputacją w społeczności, a przynajmniej w pewnych kręgach społecznych nastawionych na towarzyskie aspekty funkcjonowania, cieszyli się ci, którzy mieli duże osiągnięcia w podbojach płci przeciwnej oraz duże umiejętności natury sportowej. Uczniowie również chętnie wymieniają osoby pozbawione dobrej reputacji w ich społecznościach. Niemęskość lub kondycja moralna u dziewczyn (dokładnie rozwiązłość w życiu erotycznym i uwodzenie dla zabawy, ukrywanie przed zalotnikami ich rywali), a także wulgarność wyrażana w stroju była głównym zarzutem i cechą nieakceptowaną.

Pamiętajmy, że uczniowie to mężczyźni i kobiety wchodzący pomału w dorosłość. Bardzo ważną dla nich sferą funkcjonowania jest atrakcyjność w relacjach chłopcy–dziewczyny. Dzielą członków swojej społeczności na tych, którzy dorosli lub nie do seksualności i których stać bądź nie stać na posiadanie dziewczyny/chłopaka. Piotrek w czwartej klasie szkoły ponadgimnazjalnej twierdzi, że wszyscy kumple z klasy mają już swoją poważną bliską relację miłosną. W innych opisywanych społecznościach pojawiają się pojedyncze pary lub członkowie, którzy oficjalnie „są w związkach”. Jednak w opowieściach pełno jest historii z gatunku: „klasowe love story”, „klasowe piękności”. Opowieści o naszej klasie to opowieści o zachwytach wielbicieli, gwiazdach mających tabuny adoratorów, okazywaniu zainteresowania (durne zaczepki, sprośne aluzje, zaglądnienie do dekoltów), flirtowaniu, zazdrości, przymiotach „prawdziwej kobiecości”.

*Denerwuje mnie Andżelika. Znaczy nie wiem, może jej trochę zazdroszczę, ale nie wiem w sumie. Bo niby jest ładna i w ogóle i tak chłopakom się podoba, ale jednak jest pusta i nie wiem, co mi w niej, no chłopaki, no podoba im się no, jak to wzrokowcy, nie, no podoba im się. Ale jednak jest pusta i trochę się dziwię tym chłopakom. I czasem mnie denerwuje, bo uważa się za taką. Wie, że może mieć każdego, i niby udaje, że*

*mówi, że jest brzydka i tak dalej, ale jednak tak w środku, to myślę, że się uznaje za taką, że wie, na ile się ceni, o tak* [Ewelina, III klasa gimnazjum, liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

*Marcin jest dosyć niski, chyba najniższy z całej klasy. No nie jest przystojny, ale jak się postara, potrafi być naprawdę miły i sympatyczny, tyle że ma jedną straszną wadę: bardzo często się zakochuje. (Jak to?) No od początku gimnazjum czterdzieści cztery razy dostał kosza (śmiech). On jest straszny. Bo wiesz, gdyby to naprawdę były takie zakochania, a on po prostu z uporem maniaka chce mieć dziewczynę, jakąkolwiek. I dziewczynom jest go szkoda, ale co mają się zmuszać? Zresztą on w ciągu jednego tygodnia potrafi być dwa razy zakochany. Nawet mnie prosił ze dwa razy o chodzenie. Jak mu odmówiłam, obrażał się na tydzień, po tygodniu miał już nowy obiekt westchnień (śmiech)* [Sandra, 15 lat; III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 30 osób].

Kwestie, kto z kim chodzi, kto stara się o czyje względy (do kogo „zarywa”), a do kogo jedynie wzdycha, przez kogo jest adorowany, są częścią życia klasy i to bardzo istotną. Posiadanie wdzięków, które działają na chłopaków, jest bardzo ważną podstawą do budowania własnej pozycji i akceptacji u dziewczyn. Wzmacnianie oraz budowanie statusu polega też na pokazywaniu, że jest się w poważnym związku, ma się faceta z „naszej klasy” (a także z „naszej szkoły” lub spoza).

*[Piotrek] No... (waha się). No... bo był we mnie zakochany – ale ja nie chciałam z nim być, bo wolę starszych, a nie młodszych. (A w jaki sposób to okazywał?) Ciągłe się przede mną popisował: [parodiuje] „zobacz to”, „zobacz tamto”, „zobacz, co mam dla ciebie – praca domowa, żebyś sobie przepisała”* [Wiki, I klasa szkoły zawodowej].

Codziennosc jest wypełniona gadaniem o chłopakach, sympatiach, udzielaniem sobie wsparcia, otuchy, wzmacnianiem samooceny. Oczywiście to zadanie należy przede wszystkim do roli członków kręgów towarzyskich. Poufność jest takim elementem je integrującym.

*Weroniczka – nie wierzy w siebie, ciągle jęczy „Jakie mam nogi, jaki mam ryj!”, a jest podobna do aktorki* [Ola, II klasa technikum].

Im większy dystans, tym bardziej kąśliwe są uwagi. Jedna z badanych, która się nie identyfikuje z grupą atrakcyjnych dziewczyn i jest w stosunku do nich w pewnej opozycji, wykpiwa, że ktoś chce zostać modelką, imponuje jej, że inna („normalna”, mająca jakieś moralne jej zdaniem wartości i cele w życiu) mówi o założeniu domu, chce mieć dużo dzieci. Koleżanki, które same uważają się za atrakcyjne i podkreślają swoje atuty za pomocą stroju oraz makijażu nie budzą jej akceptacji. Dla niej to pustota, dno. Niechęć i antagonizm ukryte są za wartościowaniem deprecjonującym (zabawa, chłopcy, miniówki, makijaż, paznokcie żelowe, lans). Brak uczciwości, fałszywość – są to cechy koleżanek dyskwalifikujące je z możliwości utrzymywania z nimi kontaktów. Dziewczyna odcina się od takich wartości, takiego sposobu bycia, jaki prezentują „one”. W jej opisach są liczne cechy ujemne, ale potrafi docenić wygląd (że koleżanka jest ładna, ma świetny makijaż).

Inna z badanych, która uważa siebie za ładną i popularną, każdą swoją koleżankę opisuje pod kątem, czy jest szczupłą, ładną i atrakcyjną, czyli czy się

podoba, czy „ma wzięcie”, szansę u tych najbardziej atrakcyjnych chłopaków. To jest dominujący rys charakterystyki i warunek uznania. Dziewczyna nie widzi koleżanek tylko negatywnie, czasami coś wzbudzi jej szacunek, docenia pewne właściwości, walory traktuje jako cechy obiektywne, niezależnie od sympatii. W jej opisie dominuje wygląd, jest on bardzo istotny. Wygląd uznaje i docenia nawet u tych, których nie lubi (jest ładna, mimo że jest głupia, nie uczy się). Atrakcyjność fizyczna (ładność) jest jej zdaniem podstawą rozpoznawalności i popularności w klasie oraz w szkole.

W kuluarach lub na forum omawiane są ostatnie doniesienia o rozstaniach, zdradach, odwetach (rękoczynach). Te kwestie budzą silne emocje, ale są też elementem konfliktów, budowania sojuszy.

*Się do siebie nie odzywają; totalnie obrażone; poszło im o zabranie chłopaka [Ewa, II klasa technikum].*

*Pod koniec drugiej klasy był megakonflikt Kamili z Agatą. To był straszny wjazd na Agatę. Bo Kamila kochała się w Białym, a on też coś podobno na jakimś ognisku z nią [z Agatą] się całował, czy coś, a Kamilę to ruszyło. No i potem w szkole on się zachowywał, jakby nigdy nic, i jakoś tak zaczął z Agatą. A Agata to ona klei się do każdego faceta, mimo Zbyszka [swojego chłopaka], ale tak, że wiesz, po prostu się z nimi kumpluje, nic więcej. I Białemu też, na kolana siadała i tak dalej. I dziewczyny były na nią wściekłe, solidarnie z Kamilą (...) dziewczyny się w to wtrąciły, bo naprawdę jeździły mocno po Agacie [Monika, 18 lat; III klasa technikum; liczebność klasy: 22 osoby].*

Konflikty o dziewczynę wśród chłopaków również zawierają elementy rękoczynów (odzwierciedlają wzór honorowego wyjścia z sytuacji rywalizacji). Jednak toczą się bardziej w kuluarach, na poziomie interpersonalnym. Chłopcy nie budują koalicji wokół siebie, lecz konflikty rozwiązują na tzw. „solówkach”.

*[kłótnia z najbliższym ziomkiem z klasy] Były kwasy czasami o laski, jak to faceci, ale daliśmy sobie ze dwa razy po twarzy i było już git. To znaczy rozwiązaliśmy te nieporozumienia. Teraz każdy trzyma się swojej panny [Konrad, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób, 5 chłopców, 6 dziewczyn].*

Jeśli kłótnie „o laski” dotyczą przyjaciół, stanowią trudną próbę lojalności. „Spina o dziewczynę” opisana przez Filipa nie przyczyniła się do rozpadu relacji, ale pojawił się element awantury (szarpania się), kilkumiesięczny okres traktowania się jak powietrze. Zabezpieczeniem przyjaźni na przyszłość stał się pakt: „Nie ruszamy dziewczyn, które nam obu się podobają”.

*[Eryk, mój dobry ziomek, chodzimy do jednej klasy i siedzimy razem w ławce] Hmmm... Pierwszy taki nasz poważny konflikt był dwa lata temu. Poszło, pewnie się domyślasz... o dziewczynę. Zabujaliśmy się w tej samej i w tym samym czasie, oboje z nią kręciliśmy, ale żaden się do tego nie przyznawał. Ja udawałem przed nim, a on przede mną. Ja odwoływałem z nim spotkania, a on ze mną i tak dalej, i tak dalej... aż w końcu wszystko się wydało... (...) Wybuchła między nami awantura, trochę się poszarpaniśmy i nasz kontakt urwał się na kilka miesięcy. Przez ten czas nie mieliśmy ze sobą kontaktu, chociaż chodziliśmy do jednej klasy... On mnie traktował jak powietrze i ja jego również. Dopiero na domówce u naszego kumpla ze szkoły się pogodziliśmy [Filip, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób, 5 chłopców, 6 dziewczyn].*



Popularność, rozpoznawalność (ale nie zawsze szacunek) wpływa na liczne podboje. Respondentka zaznacza, że koleżanka z klasy stanowi obiekt zainteresowania wszystkich kolegów z klasy („dość popularna w szkole, każdy ją kojarzy”). Jednak w jej osobistej opinii pojawia się szereg określeń podważających wartość koleżanki jako obiektu „wyrwania”.

*Malina, no ta to mnie drażni. Chodzi na solarium i jak twierdzi tylko po to, żeby syfy wysuszyć. Na twarz kładzie kilo tapety. Makijaż mega. Wiecznie się odchudza, fakt że szczupła jest naprawdę. No ale z tym makijażem to przesadza. W życiu jej bez niego nie widziałam, nawet na wycieczce dziewczyny mówiły, że jak kładły się spać, to ona do końca tapetę trzymała, po czym poszła do łazienki zmyła ją i od razu centymetr kremu nałożyła, a wstała pierwsza i od razu tapeta. Dziwne, naprawdę. No i ona facetów wyrывa na potęgę. Lubi kasę i to bardzo [Marta, 18 lat; III klasa technikum; liczebność klasy: 22 osoby; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,7].*

Rozmowy o rozterkach miłosnych i podrywach są ważnym elementem życia towarzyskiego, zwierzeń wobec osób z własnego kręgu przyjacielskiego, ale też powodem tego, że powstaje potem wiele plotek i dochodzi do niedyskrecji. Spotykamy tu całą gamę reakcji i postaw wobec konkretnych zdarzeń: od skrywanej zazdrości, udzielania wsparcia po konflikty (pobiły się o chłopaka, pobili się o dziewczynę). Poniższa wypowiedź ujawnia również pewne poczucie wspólnoty (podobne problemy, przeżycia, podobne tematy). Zwierzanie się, kto się komu podoba, komentowanie wyborów, dawanie rad jest integrujące, buduje zaufanie. Uczniowie wskazują na odwzajemnianie tych zachowań i ukazują je jako ważny element rozmów.

*[Ola] zawsze przeżywa związek z każdym swoim chłopakiem, ma milion rozterek miłosnych i w ogóle wszystko, co jest z tym związane, ale zawsze ma jakieś dobre rady. Ja wiem, że w naszym wieku takie miłości to raczej nie są na długo, no ale wiadomo, wszystkie dziewczyny w naszym wieku mają podobne problemy. (...)*

*[z Mikołajem] bardzo dobrze się dogadujemy i zawsze, jak siedzimy razem lub rozmawiamy, to jest fajnie, ciągle się śmiejemy i w ogóle. Najbardziej lubię z nim gadać o dziewczynach, które mu się podobają, lub o chłopakach, które mi się podobają. On zawsze krytykuje tych moich albo ja jego [Ania, I klasa gimnazjum].*

Haniebne w ocenie badanych jest zwodzenie zalotników, oszukiwanie rywali. Zosia nie cierpi grupy „tapeciar”. Omawia jednak z nimi swoje spostrzeżenia dotyczącej koleżanki i zdradzania przez nią swojego chłopaka z kolegą z klasy podczas wycieczki klasowej.

*Amelka, ona się dogadywała strasznie właśnie z tapeciarzami najbardziej. (...) No i pamiętam, że raz weszłam do pokoju tapeciarz zapytał, czy mają coś, nie pamiętam co, czy mają chyba mikrofalówkę, ale nie pamiętam. I kiedy do nich weszłam, widziałam że tak są dwa łóżka jednoosobowe i pomiędzy nimi siedzi Amelka, a w jej nogach siedzi Radek oparty plecami o nią. I dziewczyny były podobno strasznie na nią złe, bo ona ma chłopaka, a Radek do niej zarywał. (...) Jak zaczęłam rozmawiać z dziewczynami, że zauważyłam, że ona i Radek strasznie się ze sobą zbliżyli, to Ada mi powiedziała, że one są z tego powodu właśnie strasznie złe. Bo nie dość, że ma chłopaka, to jeszcze tak trochę zarywała do Radka. Więc to nie było fair [Zosia, 15 lat, VIII klasa].*

Dzielenie się przeżyciami, powierzanie tajemnic jest oczywiście wysoce ryzykowne. W jednej z wypowiedzi akcentowany jest przykład niedyskrecji koleżanek

na temat zauroczenia Tomkiem i badania szans na odwzajemnienie sympatii drogą pośrednią (przez przekazywanie informacji).

*Tomek to taki klasowy przystojniak, wszystkim dziewczynom się podoba, mi też. Jest zabawny, ale też bardzo małomówny. (...) i mi się strasznie podoba Tomasz, ale nie mam u niego szans. Kiedyś dziewczyny mu powiedziały, że mi się podoba, to zaśmiał się tylko i poszedł dalej [Natalia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 25 osób, 16 dziewczyn, 9 chłopców].*

W uczniowskich wypowiedziach wybrzmiewa wizja męskości i realizacji wzorca płci. Ci niemęscy (niewystarczająco męscy) są w przekonaniu uczniów odmienni. Jest to ważna cecha, ma dla nich wysoką rangę. Chłopak musi być „dobry z wuefu”. Męskość dla wielu wiąże się ze sprawnością fizyczną. Określają kogoś: „ciota” z wuefu, co oznacza, że jest słaby, nie jest wybierany do zespołowych działań (zostaje bez przydziału, nikt go nie chce).

*Ciota, pierdoła, wuef to nie jest jego bajka [Adrian, II klasa technikum].*

Jeden z kolegów oceniany jest jako: „sierota”, „ciotowaty”, „lalusiowaty”. W mniemaniu Eweliny, jak i całej społeczności, jest to negatywne, jego zachowanie nie pasuje do chłopaka. W klasie nie odnajduje się ani wśród dziewczyn, ani wśród chłopaków. Narratorka nie ma jednoznacznie krytycznego zdania. Z jednej strony docenia, że kolega jest uprzejmy, dżentelmeński, w drzwiach przepuszcza dziewczyny. Z drugiej strony twierdzi, że jest mało męski. Mówi, że chłopaki nie traktują go jak faceta, nie przyjmują go do swojej podgrupy, w dodatku śpiewa, i do tego jest lizus.

*On właśnie jest taki właśnie lalusiowaty, co też nie każdemu pasuje, nie każdemu to pasuje i myślę, że z tego to też wynika, bo chłopaki go jakoś tak nie bardzo akceptują tak jak, jak faceta, tylko jakoś tak, nie wiem, trudno mi to też określić, on jeszcze śpiewa i w ogóle to tak, coś w tym stylu, lizus taki, nie wiem (...). On jest taki, sierotę jest troszkę (śmiech). Taki ciotowaty jest, o może tak to ujmę, ale jest bardzo miły i szanuje dziewczyny, na swój sposób. (To znaczy?) Przepuszcza nas w drzwiach na przykład, taki dżentelmen trochę, ale jest taki, właśnie taki, sierota taka trochę i jest taki, no jest uprzejmy bardzo, zawsze pomocny, no [Ewelina, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 27 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 4,25].*

pozytywną cechą w czyimś funkcjonowaniu jest łatwość nawiązywania kontaktów z płcią przeciwną. U niektórych uczniów szacunek budzą ci koledzy, którzy dogadują się z dziewczynami, „startują do dziewczyn” i się sprawdzają. Z uznaniem mówią nawet o tych, których nie lubią, ale widzą ich umiejętności. Słabeusze to ci, co jeszcze nie mieli dziewczyny lub nie umieją do nich zagadać, którym to nie wychodzi. Uczniowie dzielą ich na tych, którzy to potrafią, i tych, co nie potrafią, nie są zdolni do poderwania dziewczyny, mają z tym kłopot, przez to są dziwakami. Kryterium szacunku jest to, czy podobają się dziewczynom.

*[Irek] dziwny jest, tylko na piwo można z nim pójść, żadna dziewczyna by go nie wybrała, nie podszedłby i zagadał; nie umie nawiązać kontaktu z dziewczyną, wyrwać żadnej [Arek, II klasa technikum].*

*Michał, który przez pewien czas był typem lowelasa, podrywał różne dziewczyny w szkole, ale zawsze jakoś każda go olewała [Mateusz, II klasa gimnazjum, położenie szkoły: duże miasto].*

Status „klasowego amanta” zyskuje się właśnie w taki sposób, obracając się w towarzystwie dziewczyn, poprzez liczne zmiany obiektów podrywu. Picie, używki, imprezy, zabawa również są wyróżnikiem męskości i przynoszą szacunek. Podobnie jak posiadanie dziewczyny jest to rodzaj dojrzałości, ważny wymiar funkcjonowania uczniów. Oni nie krytykują przekraczania pewnych norm, wulgarności ponad przeciętność, ponad akceptowalność, jeśli osoby te są duszą towarzystwa. Niektórzy mają dziewczyny „na raz” (na jedną randkę). Ważne, że umieją to zrobić (kogoś „wyrwać”). Bycie wulgarnym, odważnym, skutecznym w nawiązywaniu kontaktu z dziewczyną to szanowany wzór aktywności. Uczniowie śmieją się z niedojrzałości kolegi, który peszy się, gdy zostaje przyłapany na tym, że zagłąda w dekolt dziewczyny (robi się czerwony ze wstydu). Osoby mniej błyskotliwe czy śmiałe mają po prostu trudniej.

*Ostatnio strasznie mu uderzyły hormony do głowy. Jak z tobą rozmawia, to zamiast patrzeć na twarz, patrzy w dekolt. Jak mu zwrócisz uwagę, to przeprasza i się czerwieni [Ewelina, III klasa gimnazjum].*

*Jest też bardzo ładna, ale jakoś nie idzie jej z chłopakami. (Co masz na myśli?) No jak przychodzi co do czego, że jakiś chłopak zaczyna się nią interesować, to ona robi się strasznie nieśmiała. Peszy się jakoś, milknie w ogóle [Sandra, 15 lat; III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 30 osób].*

To, czy ktoś już ma dziewczynę/chłopaka czy nie ma, jest bardzo ważnym wyróżnikiem. Inna respondentka opisuje koleżanki przez pryzmat tego, czy są w związku miłosnym (w klasie bądź poza klasą). Podkreśla, że „posiadanie faceta” (bycie w związku) nobilituje, a jeśli partner jest dużo starszy, to jeszcze bardziej. Kiedy 15-latką mówi o dwóch koleżankach, które są w związku z 25-letnim czy 30-letnim mężczyzną, interpretuje to jako „strasznie starzy, jak dla nich”. Pokazywanie się z partnerem, nawet dużo starszym, jest traktowane jako chwalenie się, jak mówią, obnoszenie się („taka popisowa, że mam chłopaka”, szpanowanie). Specjalnym sposobem popisywania się (pokazania się jako osoba będąca w prawdziwym związku) jest umawianie się z partnerem pod szkołą, a najlepiej, żeby partner ten przyjechał motorem lub samochodem. To robi wrażenie. Badana twierdzi, że dziewczyny chcą się popisać, pokazać się. To jest nawet śmieszne, że wszyscy przyklejają się do szyby, żeby zobaczyć „wylaszczonych” facetów z samochodami. Do tej pory byli tajemniczymi partnerami. Teraz można zobaczyć, że istnieją naprawdę i jakimi samochodami podjechali pod szkołę.

*Teraz Dorota, nasza seksbomba. Zawsze miała największe powodzenie, teraz już od pierwszej gimnazjum chodzi z facetem starszym o dziesięć lat, z tego, co wiem, sypiają ze sobą. Duży biust, szerokie biodra, ale zgrabna, ładna. Może się podobać (...).*

*Teraz Agnieszka, na początku gimnazjum cicha, spokojna, nieśmiała, skromnie ubrana, a teraz wyrывa wszystkich facetów po kolei, ale jakoś jej to nie wychodzi. Nosi krótkie spódniczki, brzuch na wierzchu, duży dekolt. Ma wulgarne odzywki. Ale tym nic nie zdiąła. (Skąd wiesz?) Mam dobry kontakt z chłopakami, i z ich opinii wynika, że jej zachowanie jest bardziej śmieszne i na siłę. I że nie jest wcale ładna, a jak się umaluje, to już w ogóle masakra. I mówią, że jak tak będzie sobie pogrywać, to skończy z dzieciakiem i bez faceta. (...)*

*Hmm, teraz Iwona. Ona ma strasznie dobry kontakt z Martą, bo obie wyrwały starszych facetów, jakichś kumpli. (...) [Marta i Iwona mają starszych facetów] śmieszne jest to, że one tak się tym jarają. Biegają do siebie z piskiem, jak któryś się odezwie, raz panikowały, bo przyjechali do nich, do nas pod szkołę, i tak się z Bogusią uśmiałyśmy, bo część dziewczyn od nas, to normalnie nosów nie mogła od szyb odkleić (śmiech). I cała ta sytuacja śmieszna jest [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocena na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,03].*

Badani zaznaczają różnice między powodzeniem a nieskutecznym działaniem („wyrwaniem śmiesznym i na siłę”), chwaleniem się ponad miarę (robieniem „na pokaz”) a normalnym, między nadmiernym przeżywaniem ekscytacji a w granicach normy („jaranie się” tym, co adorowany odpisał w SMS-ie; z piskiem bieganie do koleżanek). Uczniowie skupiają się na podbojach i angażują emocjonalnie w momentach sukcesów, niepewności, porażek. Dzielą się tym z bliskimi, jednak na oczach społeczności. Kiedy opisują szepczące dziewczęta, mówią: „o chłopaków pewnie chodzi”. Ten rodzaj zaangażowania zajmuje wiele uwagi, stanowi kluczową treść interakcji towarzyskich (podbojów, ale też zwierzeń i plotek). Jednak uczestnictwo w tej dziedzinie zaangażowania przejawia się nie tylko w sferze wymiany informacji oraz autoprezentacji (popisowy). Z opisów ukazuje się obraz osób, które wyglądem i zachowaniem próbują „coś zdziałać”, „pogrywiają” (krótkie spódniczki, brzuch na wierzchu, duży dekolot, makijaż, wulgarne odzywki). Podlega to wartościowaniu („tym nic nie zdziała”, „zachowanie bardziej śmieszne, na siłę”, „skończy z dzieciakiem i bez faceta”, „uwodzenie dla korzyści”). Jak widzimy, nie wszystkie ładne i mające wzięcie koleżanki mogą liczyć na przychyłność oceniających.

Respondentka, podobnie jak poprzednia, podkreśla, że denerwuje ją to, że koleżanki bajerują chłopaków, rolują, popisują się tymi starszymi. W wielu opisach atrakcyjne koleżanki przedstawiane są jako flirciary, które „się bawią facetami”, „kręcą ze starszymi”, są niestałe w uczuciach, kuszą i próbują uwodzić kolegów z klasy za plecami swojego chłopaka. Interpretowane jest to jako wykorzystywanie innych i pewien rodzaj niedojrzałości („nie dorosła” do tych rzeczy jak związki) oraz spotyka się z silną negatywną oceną.

*Kaśka, to jest też ciekawy charakter. Jest bardzo podobna do Andżeliki, choć jednak inny, ale podobne, bo robią chłopakom nadzieje właśnie i tak się bawią nimi. Ta Kaśka to jest też właśnie taki typ, że się bawi facetami i kiedyś na początku pierwszej gimnazjum też była taka, była niby nieśmiała, ale pisała z tymi chłopakami, ale tak nie było za bardzo tak, na żywo to się tak bała jakoś podejść i tak dalej tak na forum szkoły. Ale tak pisać i w ogóle, no to pierwsza do tego. A teraz to ma taki charakter, że po prostu taka paniusia (śmiech). Ona jest taka dość popularna w szkole, każdy ją kojarzy (...)*

*[bawi się] ona też, nie tylko już nawet ze szkoły, ale słyszałam też, że już tam ze starszymi, nie wnikałam nawet, ale też tak słyszałam, że coś tam kręci z takimi starszymi, ale nie wiem, do czego to tam, chociaż ona tak ma, że nie wiem, w jednym tygodniu mówi o jakimś Danielu, w drugim mówi o jakimś Mateuszu, także to jest taka niestałość w uczuciach moim zdaniem. Sama nie wie, czego chce, i myślałam, że do pewnych rzeczy nie dorosła po prostu i tylko po prostu taka popisowa i nie wiem, że ma chłopaka, i nie wiem, o co więcej jej chodzi. Coś takiego raczej. A nie wiem, jak chłopaki na to reagują, nie wiem, im to się chyba podoba, bo raczej jak mówię, raczej ma w szkole, tak powiem, wzięcie,*

*raczej podoba się chłopakom, tak, raczej tak. Nie wiem, czy to im, czy to im się podoba, ale ona im się podoba, raczej tak.*

*(...). No i trzyma się z Kaśką głównie, bo właśnie ona jest, tak razem chodzą na dosa, na jakieś tam dyskoteki, nie wiem, mają jakichś tam chłopaków, bracia zazwyczaj albo znajomi, albo tak różnie, już się nasluchałam różnych rzeczy o nich, ale Kaśka ma chłopaka, jakiegoś nie wiem, dwadzieścia parę lat, nie wnikiem [Ewelina, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: 115 osób; liczebność klasy: 27 osób].*

Ważną treścią ocen, plotek, komentarzy jest też „latanie za chłopakami”. Wokół aktywności, jaką jest podrywanie i reagowanie na adorację, narasta wiele działań, z których „uganianie się za kimś” jest wartościowane na skali jako najmniej dyskretne czy niezgodne z rolą płciową dziewczęcą. W opiniach uczniów uwodzenie odciąża od nauki (jest sferą zaangażowania konkurencyjną wobec roli ucznia). Komplementy i zaczepki przypisane są do roli męskiej. Postawy wobec różnorodności zachowań w tym obszarze, jakim jest zabieganie o względy, są na ogół indywidualne lub konstruowane przez pryzmat wyznawanych w podgrupie wartości. Członkowie społeczności są tu niejednokrotnie w opozycji do innych albo patrzą z wyższością lub rodzajem pobłażliwości i zrozumienia (tacy są), niekiedy trochę im zazdroszczą („są dobrzy w tej dziedzinie, lepsi ode mnie”). Dążenie do uzyskania wysokiej pozycji na skali atrakcyjności u płci przeciwnej prawie zawsze równoznaczne jest z uzyskiwaniem niskiej rangi w oczach rówieśników tej samej płci w przypadku dziewczyn. U chłopców jest odwrotnie. Aktywność i zaangażowanie jest doceniane. Jeśli jednak skuteczność jest mała, budzi politowanie.

Również uwodzenie nauczycieli (wuefistów) budzi kontrowersje. Respondentka mówi o koleżance: „Ale jak [laska] zaczęła mu takie rzeczy słać, to przegięcie” („przypał”). Zwraca uwagę na umiar i pewną granicę, której nie wolno przekraczać.

*[Potem była trzecia klasa i kolejna dziwna afera z wuefistą, którego nazywamy Szeferem] I wracamy po feriach, a w szkole afera, że jakaś małolata wysłała Szeferowi wiadomości, żeby ją odwiedził i w ogóle napałona gówniara. I Szefer szuka osoby, która rozdaje jego numer [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocena na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,03].*

Z opisów wynika, iż tworzą się całe podgrupy wokół pewnego sposobu bycia: wyglądu, „pokazywania się” i komentowania elementów stroju i makijażu. Podgrupy gromadzą się wokół spraw i tematów dotyczących własnych oraz cudzych przeżyć „miłosnych”, wyglądu, porażek, niepowodzeń czy sukcesów w tym zakresie. To nie jest jedynie dzielenie się wiedzą, opiniami, wsparciem emocjonalnym. Mamy tu wiele dowodów nakłaniania do pewnych działań lub zaprzestania ich. Wiele tu opowieści o aktywności na wielu polach zaangażowania. Bardzo często poruszany wątek dotyczy tego, jak koleżanki zaczepiają chłopaków na dyskotecę (są łatwe, wulgarnie ubrane, pijane), traktują randki raczej rekreacyjnie, epizodycznie. Z perspektywy oceniających walory fizyczne stanowią istotne narzędzie budowania prestiżu i zjednywania adoratorów, jednak akceptowany wzór zachowania jest inny,



nadużywanie atutów w sposób przesadny nie jest pozytywnie wartościowane i ceni-  
nione. Wśród członków społeczności dokonuje się porównań. Uczniowie dostrze-  
gają różnice odnoszące się do sposobu zyskiwania względów i różnego poziomu  
wykazywanej biegłości w tym zakresie.

*Zuzia bardzo chce się podobać chłopakom, maluje się, nosi duże dekolty. Niestety jakoś nie spodobała się  
żadnemu chłopakowi [Olga, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób; średnia ocen na świadectwie  
na koniec poprzedniego roku: 5,67].*

*Galerianki chodzą po korytarzu z głębokimi dekoltami, kręcąc tyłkami na prawo i lewo. Zagadują Mateusza  
i Damiana na każdej przerwie, głupio się przy tym śmiejąc [Ania, 17 lat, I klasa liceum].*

Dość wyzywający wygląd (seksualizujący), próby uwodzenia i skandaliczne  
oszukiwanie („bajerowanie”, kokietowanie chłopaków), uleganie niemoralnym  
wzorcom braku powściągliwości w kontaktach seksualnych był szczególnie czę-  
stym elementem charakterystyk. Dziewczyny, których styl bycia, ubierania był tak  
oceniany, mogą zabłysnąć i cieszyć się dużym zainteresowaniem płci przeciwnej,  
ale uzyskana ranga mierzona ilością podbojów jest dyskredytowana w społeczno-  
ści, poza obrębem własnego kręgu. W wypowiedziach ujawniają się liczne różnice  
przekonań w odniesieniu do kwestii sposobu zyskiwania szacunku. Bardzo silnie  
ścierają się tu konserwatywne wzory kulturowe w skrajnym wariantcie z tymi w łą-  
godniejszej formie, ale też w tradycjonalistycznej (Szarota 2011). Dość jednoznacznie  
potępiany jest realizowany przez dziewczęta wzór modernistyczny i postmoder-  
nistyczny, łączony z niemoralnością, utratą reputacji.

*Strasznie krótkie spodnie nosi, masakra po prostu. Tak krótkie, że jej tylek dosłownie widać, a do tego krótkie  
bluzki. Wiele razy jej mówiliśmy, ale ona podciąga spodnie, a potem nachyli się czy kucnie i znów to samo.  
[nauczyciele] też jej zwracali uwagę, ale co oni mogą. Przecież jej na siłę portek nie założą [Ewa, 18 lat;  
III klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość miejska; liczebność klasy: 22 osoby; miejsce  
zamieszkania: miejscowość wiejska; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,7].*

„Czarno-białe” charakterystyki osób spoza własnego kręgu odzwierciedlają  
napięcia między ugrupowaniami i stojącymi za nimi wzorami kulturowymi. Dla  
uczniów przyjęte sposoby funkcjonowania były postrzegane jako bezwzględne wy-  
znaczniki czyjejs wartości. Zwraca uwagę wielość podejść członków społeczności,  
które w praktyce poddawane są rewizji. Areny tworzyły się wokół kryteriów wła-  
ściwego zachowania, wzorów postępowania, jakie w ich przekonaniu powinny być  
stosowane. Miały charakter interpersonalny, ale ich tło stanowiły zidentyfikowane  
przez uczniów wartości. Styl funkcjonowania stanowi tu potwierdzenie dystanso-  
wania się do pewnych wzorów i jednocześnie przynależności do kręgu sympatyków  
danego wzoru (np. wspólnoty ukierunkowanej na zabawę).

*Jak dla mnie, to ma straszny stosunek do dziewczyn. (...) I jak czasami zdarzały się jakieś akcje, że słysza-  
łam, co on tam odwaliał, to fuj. (...) ogólnie kwestia taka, że jak dla mnie nie ma zbytniego poszanowania  
dla nich i jest w sumie, jest taki bardziej: „fajna dupa, fajne cycki, można zaliczyć”. Co z tego, że jest tępą,  
jak można zaliczyć (śmiejch) [Iza, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska; liczebność  
klasy: 33 osoby].*

To nie są tylko deklarowane sojusze. Cecha świata społecznego klas szkolnych jako areny wyraża się w prowadzonych dyskusjach, ale też w kontrastowych podejściach będących tematem różnych interpretacji. Rozbieżności nie muszą być konfrontowane, ostentacyjnie krytykowane. Nie musi dochodzić do obrażania przeciwników, obrzucania się obraźliwymi uwagami, wyrażania wrogości. Starcia dotyczą częściej liderów frakcji. Osoby wysoko umiejscowione na szczeblach hierarchii, wraz ze „swoją świtą”, mające swoich popleczników, częściej demonstrują różnice poglądów oraz podejść poprzez krytykowanie i okazywanie dezaprobaty wobec pewnych osób utożsamianych z członkami odmiennej podgrupy czy ugrupowania i innym etosem.

Jednocześnie te opisy wskazują, jak duża część pozaszkolnego życia uczniów polega na realizowaniu tej aktywności. Kontynuowana jest w przestrzeni klasy w postaci zalotów lub dzielenia się przeżyciami dotyczącymi tej sfery. Mamy też opisy zdarzeń bezpośrednio obserwowanych, które dzieją się w obrębie klasy szkolnej. Aktywność w tej sferze konstituuje podgrupy, ale i zamyka w jakiś sposób, buduje enklawy wokół spraw, które angażują emocjonalnie. Oczywiście treści prywatne, co było już wielokrotnie podkreślane, przenikają do przestrzeni publicznej. Oparcie udzielane w trudnych momentach jest dowodem akceptacji i lojalności. Członkowie tych mikrowspólnot kłócą się, rozstają, zmieniają partnerów, plotkują, wyjawiają tajemnice, zazdroszczą sobie adoratorów i okazywanego przez nich uwielbienia, szczerze nienawidzą się itd. Stanowi to istotny element kultury społeczności, jeden z ważnych obszarów odtwarzania życia społecznego, dla społeczności przybierający czasem postać „show”, rozrywki. Przede wszystkim pozostaje punktem odniesienia dla przyjętych wzorców, gdyż praktyki intymnych relacji odwołują się do wielu wspólnotniczących wartości, jak również je kwestionują.

### 3.3.3. Arbiter, społecznik, pomocnik nauczyciela: *Zawsze wszystko wiedzą i mają jakieś pomysły*

Działalność animatora (społecznika i organizatora) była często dobrze oceniana przez uczniów i pozwalała na uzyskanie stosunkowo wysokiej rangi w obrębie społeczności klas szkolnych. Funkcja organizacyjna stawała się oznaką rangi zwłaszcza wtedy, gdy stanowisko to nie było narzucone, nominalne, traktowane jako przykra konieczność, tylko jeśli zajmowała je osoba faktycznie popierana, wybrana w sposób bardziej demokratyczny. Należy jednak rozdzielić kwestie pełnienia funkcji formalnej od samego zaangażowania. Funkcja nie musi się bowiem automatycznie przekładać na większe zaangażowanie i rolę animatorów społeczności. Przyznanie funkcji, np. przewodniczącego klasy czy skarbnika, nie musi też wpływać na wysoki status danej osoby, ponieważ rola nie zawsze odzwierciedla status. Pełnienie funkcji nie przekłada się automatycznie na wysoki prestiż, ta osoba nie staje się z racji stanowiska znana i szanowana.

Ranga roli społecznej organizatora (społecznika) w swej istocie nie jest wysoka. Z perspektywy członków funkcja zarówno przewodniczącego klasy, jak i skarbnika nie była traktowana jako coś niezbędnego, lecz raczej jako czysta formalna konieczność, obowiązek, bardziej reprezentacyjna niż odpowiedzialna rzeczywista rola („nikt nie chciał się zgłosić”; „nie mogłem się wycofać”). Obsadzanie stanowisk niejako pod przymusem wiązało się z niechęcią oraz postulatami odwołania, nawet gdy taka możliwość była trudna do przeforsowania. Uczniowie podkreślają, że przy wyborach na daną funkcję trudno było się dopatrzeć konkurencji i do wyborów stawało niewielu kandydatów. Niemniej jednak samo wskazanie danej osoby jako kandydata i oferowanie jej funkcji było oznaką zaufania do niej, dawało poczucie, że jej aktywność w ramach społeczności jest doceniana, jeśli nie przez wszystkich, to przez jakąś część („fajnie się poczułem”). Badani przyjmowali, że u podłoża powierzenia funkcji stało przekonanie, że dany kandydat podda odpowiedzialności. Poczucie sprawczości przebija z wielu wypowiedzi („jestem dobry”).

*Ja zawsze jestem od brudnej roboty, wszystko muszę robić, wiesz, przekładanie kartkówek albo sprawdzianów... zawsze ja to robię [Marcin, III klasa liceum; położenie szkoły: Warszawa; liczebność klasy: 26 osób, 5 chłopców, 21 dziewczyn].*

W społeczności szkolnej były to osoby bez wątpienia najbardziej rozpoznawalne, choć ich wkład pracy często był dyskredytowany, a biegłość w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami narzucanymi przez rolę była różnie oceniana. Z perspektywy oceniających działania społecznika liczy się nie tylko samo wykonanie roli czy podtrzymanie jej przez ciągle zaangażowanie. Dokonania organizatora są przy tym „certyfikowane” podwójnie: przez członków społeczności i nauczycieli. W zasadzie każde działanie dokonane w ramach pełnionej funkcji może znaleźć odzwierciedlenie w postaci materialnego potwierdzenia (wpisania oceny z zachowania, pochwały ustnej czy pisemnej), co w interpretacji uczniów dyskredytuje pozornie prospołeczny, nieinstrumentalny charakter zaangażowania.

Funkcja organizacyjna zapewne stanowi narzędzie budowania prestiżu. Jednak wydaje się, iż ranga społecznika jest raczej pochodną statusu osiągniętego poprzez wcześniejsze lub inne rodzaje zaangażowania. Osoby, które osiągnęły pewien status poprzez swoje działania jeszcze przed przyjęciem roli animatora społeczności, mogą wykorzystywać zajmowaną pozycję podczas swojej działalności, pełniąc funkcje organizatorów, i w ten sposób poszerzać uznanie. Rangę osiąga się tu zupełnie inaczej niż drogą charakterystyczną dla fejma, który swoją popularność opiera przede wszystkim na znajomościach, uczestnictwie w towarzyskich spotkaniach i lansowaniu (pokazywaniu się w towarzystwie innych fejmów). Środkiem budowania statusu jest tutaj zaangażowanie w działania prospołeczne. Wzór zachowania jest zatem inny.

Sama ranga stanowiska nie jest w społeczności najwyższa. Ma ona negatywne konotacje (pupil nauczycieli, kapuś, kabel, wtyka). Natomiast aktywność

organizacyjna jest już obszarem, który pozwala na uzyskanie pewnej rangi, umożliwia budowanie statusu. Działacz może zyskiwać szacunek, gdyż ma większe niż inni narzędzia docierania do członków społeczności. W sytuacji podziałów i dystansów on animuje komunikację, podejmuje działania ukierunkowane na konsolidację. Ma też większą niż inni wiedzę o członkach wspólnoty, poznaje bliżej kolegów i koleżanki z klasy, odkrywa, że niektórych łączy wspólnota zainteresowań czy poglądów. Ma również najwięcej możliwości wpływania na bieg spraw ważnych w życiu uczniów (mediowanie między uczniami i nauczycielami, podczas organizacji imprez, dyskusji). Posiada również pewne przywileje.

Rola formalna nie jest postrzegana jako wymagająca (przesuwanie terminu sprawdzianów, przypominanie o składkach). Samoorganizacja sprowadza się do kupowania prezentów na Dzień Nauczyciela. Rolą lidera jest jednak skuteczne zainicjowanie realizacji tego przedsięwzięcia. Wiktoria identyfikuje się z rolą narzuconą przez wychowawcę i czuje się „ogarniaczem klasowym”. Jest postrzegana jako dobrze poinformowana oraz pełni rolę węzła w sieci informacyjnej.

*Ja jestem zastępcą przewodniczącego w klasie i w szkole – tu to w sumie zostałam wypchnięta przez wychowawczynię, ale niech będzie. W klasie to ogarniam przesunięcia sprawdzianów i w sumie tylko to. Od zbierania kasy jest Ada. (...) Sami ogarnęliśmy prezenty na Dzień Nauczyciela dla wychowawcy i jego zastępcy. Ja rzuciłam hasło, żeby zorganizować dla nich prezenty. Razem z Adą zbierałyśmy kasę, w sumie to bez problemu. Tylko Patryka i Igora musiałyśmy zmobilizować – Ada coś im tam powiedziała i od razu kasę przynieśli. Ona kazała mi zostawić ją sam na sam z chłopakami i przemówiła im do rozumów. Ja czuję się trochę takim ogarniaczem klasowym – przypominam o kasie, testach. Często ludzie do mnie piszą i proszą o pomoc przy pracach domowych, pytają się mnie co, kiedy i jak [Wiktoria, 18 lat, I klasa szkoły zawodowej; liczebność klasy: 27 uczniów].*

Podjęcie działań wykraczających poza zwykłą wymianę informacji w relacjach nauczyciel–uczeń i prób skłonienia kogoś do większego zaangażowania, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii finansowych, budziło niechęć wielu osób, ujawniało liczne różnice przekonań w odniesieniu do kwestii sposobu animowania działań wspólnych. Uczestnicy, używając różnych punktów odniesienia, potrafili wskazać, kto według nich jest dobrym, a kto marnym skarbnikiem czy przewodniczącym. Organizator bez istniejących kanałów wymiany informacji zostaje zmarginalizowany, poprzestaje na pewnym poziomie współdziałania z pojedynczymi członkami<sup>99</sup>. Uczniowie wyraźnie odróżniają prawdziwych przywódców od pomocników nauczycieli, łącząc rangę z władzą, charyzmą, która daje przewagę nad innymi. Dlatego wpływowi mają wysoki status. Są doceniani faktyczni przywódcy posiadający umiejętność zarządzania, skupiania wokół siebie innych i wpływania na nich ze względu na wyjątkowe cechy swojego charakteru.

---

<sup>99</sup> Przy tym tak wyrazistym stanowisku uczniów pomysł, aby uczniom odrzuconym powierzać funkcję dyżurnego i w ten sposób budować ich rangę w społeczności, co ma docelowo prowadzić do ich włączenia, należałoby chyba uznać za bajki pedagogiczne lub życzenia do złotej rybki. Takie działanie jest przez uczniów wprost krytykowane.

*A jeśli chodzi o mnie, to myślę, że wszyscy mnie lubią. Nie jestem kłótniwa, mam dużo pomysłów. W klasie chyba **jestem takim motywatorem**. Zawsze wszystko załatwiam i organizuję [Agata, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 18 osób, 12 dziewczyn, 6 chłopców].*

W narracjach uczniowie wyraźnie odróżniają funkcje formalne od samoistnych animatorów, którzy podejmują role koordynatorów, organizatorów, pełnią funkcję moderatorów dyskusji, arbitrów. Zajmują węzłowe miejsca w strukturze komunikacji. Potrafią nakłonić innych do większego zaangażowania. Inni liczą się też z ich rozstrzygnięciami, gdy podejmują rolę mediatorów. Są oni niejednokrotnie szanowanymi arbitrami, osobami, do których się idzie po radę, które stają między skłóconymi osobami. Są motorem działań, potrafią zainteresować, animować, robią to w ciekawy, żartobliwy sposób. Uznanie odnosi się do zdolności przekonywania, pozyskiwania akceptacji. Takie osoby, umiejętnie wykorzystując swoje uzdolnienia oratorskie oraz doradcze, potrafią zgromadzić i zainspirować liczne grono entuzjastów do jakiegoś działania, znaleźć pomocników.

*Jak trzeba, to ogarnie wszystkie sprawy, bo ona ma funkcję... tą... no... przewodniczącej klasy, a co jest dziwne, **dogaduje się z Elką, Zośką i Elwirą, a to naprawdę jest coś**, bo dziewczyny, to strasznie głupie małpy, mało kto z nimi wytrzymuje, wredne, to takie puste lby [Irena, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; średnia ocen: 3,09].*

*[pozycja w klasie] Często godzę różne dwie osoby między sobą, ale nie czuję się jakimś bohaterem. (Czyli jesteście takim mediatorem?) Można tak powiedzieć [Artur, 15 lat, I klasa technikum; liczebność klasy: 25 osób].*

Kasia na pierwszym ognisku integracyjnym podjęła rolę integratora, wodziła, inicjowała rozmowy i wspólny śpiew. Została ona doceniona (otrzymała informację zwrotną, że jest „spajaczem klasy”, w tym podziękowania od chłopaków).

*Pamiętam, że zagadywałam do każdego i **próbowałam być takim wodzirejem klasowym**. Nawet dobrze mi szło (śmiesz). Wiadomo przy pierwszym spotkaniu to nie wszyscy są od razu śmiali, więc ja, mimo że też przecież wszystkich nie znałam, postanowiłam każdego zapoznać. (...) do każdego zagadałam, zapoznałam się i starałam się zintegrować klasę. Jakies rozmowy, wspólne śpiewanie itp. [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].*

Uczennica stała się również samorzutnym „wprowadzaczem do grupy”, pomagającym „zbliżyć” się do naszej klasy osobie, która „doszła do nas od drugiej klasy”. Co prawda Kasia szybko się zraziła do nowej koleżanki, gdy w łazience usłyszała, jak ta ją obgadywała z innymi koleżankami. Tego konfliktu nie rozwiązano (zostało poczucie irytacji i dystansu). Ten fragment ujawnia, że samoistny animator nie ma poparcia w podzielonej społeczności. Łatwiej zbierać składki niż zbudować relacje. „Nowa” „znalazła z nimi kontakt” i dołączyła do podgrupy, którą Kasia uważa za grono „damulek” („tylko markowe ubrania”, szpanują), obce jej kulturowo i emocjonalnie („bardzo mało z nimi rozmawiam”, toleruję).

*Ja zawsze byłam osobą, która integruje każdego z każdym, i pamiętam, że chciałam Anię [nową] **jakoś do naszej klasy zbliżyć**. Pokazałam jej szkołę, zapoznałam z dziewczynami z klasy no i opiekowałam się nią na początku. (...) Z czasem wychodziło, jaka jest naprawdę, i zaczęła trzymać się z Adą i Karoliną.*



*I wtedy byłam świadkiem, jak nieświadome, że wszystko słyszę, obgadywały mnie w łazience. Zrobiło mi się bardzo przykro, że ja chciałam jej pomóc, a one mnie obgadywały. Nie mówiły nic o mnie osobistego, w sensie o moim charakterze, czy zachowaniu, tylko o ubiorze. Dlatego tym bardziej zrobiło mi się przykro, bo ja bardzo nie lubię takich tematów. (...) Na początku serio mnie irytowała, taką panienkę z siebie robiła, ale już jest ok. Znaczy to nie tak, że ją jakoś lubię, po prostu toleruję, nie mamy jakichś zgrzytów [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].*

Jednostka może być bardzo zaangażowana, ale jej działalność nie jest pozytywnie wartościowana i ceniona, jeśli postulaty tej osoby nie znajdują większego odzewu, nie ma ona poparcia, zwolenników. Wkład organizatorów jest dyskutowany, wartościowany, porównywany. Jak w poprzednim podrozdziale próbowałam pokazać, w tej społeczności każdy jest oceniany i porównywany. Jednak dopiero tutaj koncentruję się na tym, iż uczniowie analizują działania w kategoriach statusu. Ranga jest narzędziem analitycznym, podobnie jak ewaluacja. Nikt tu nie jest anonimowy, mogą kogoś nie lubić, nie akceptować, ale każdego identyfikują (oznaczają) – wartościując i nadając mu rangę.

*Julita była chyba przez trzy kadencje, przepraszam, dwie kadencje skarbnikiem. Dość rygorystycznym, ściągła wszystkie długi nawet przy użyciu przemocy (śmiech) [Piotr, IV klasa technikum].*

*Skarbnik z niej jest dobry, bo przynajmniej potrafi wymusić gotówkę, kiedy trzeba (śmiech) [Paweł, II klasa technikum].*

*Ona jest całkiem spoko przewodniczącą klasy, nie wywyższa się, troszczy się o ogół klasy [Agata, I klasa liceum; liczebność klasy: 34 osoby].*

Wiele tu dowodów krytyki i antyuznania zasług, kompetencji społeczników klasowych. Badani wielokrotnie portretują klasowych działaczy jako pieniaczy, kabli, kłótliwców wszczynających tylko awantury, tchórzliwych arbitrów, kiepskich negocjatorów, osoby uważane za faktycznie nadzorowane z zewnątrz i niemające nic do powiedzenia. Tych punktów widzenia, ale i ustosunkowań do konkretnych osób pełniących daną rolę, jest tu niebywale dużo. Status może być rozmaicie interpretowany, w zależności od tego, czy osoba ta stanowi część składową kręgu towarzyskiego osoby oceniającej.

*Na ten moment jedynym liderem jest Jarek, ponieważ jak trzeba coś załatwić, pójsć do dyrektora, spytać się o jakieś zastępstwo, to właśnie on zawsze idzie (...) kiedyś liderem była Kinga, ponieważ strasznie chciała zapunktować w oczach innych ludzi, przez co właśnie chciała wszystkim pomagać i dogadzać im. Niestety było to bardzo sztuczne i nikt jej nie uwierzył [Marysia, VII klasa; liczebność klasy: 24 osoby].*

Ranga osoby nie zależy tylko od zaangażowania w działania animatorskie. Istotne jest to, czy ta osoba staje się ośrodkiem tych działań, czy umie stworzyć w zbiorowości płaszczyznę współdziałania, stworzyć krąg (rodzaj rady, starszyny plemiennej). Budowanie statusu jest więc niemożliwe bez posiadania umiejętności wchodzenia w interakcje. Budowanie kręgu zwolenników sprawia, że więcej osób uznaje wkład danego członka za wartościowy, jego wkładu (zasług) w społeczności się nie podważa. Zdobywanie autorytetu jest wynikiem akceptacji jego dokonań.

Nie bez znaczenia jest jednak fakt, kto dokonuje akceptacji statusu danej osoby. Większą rangę mają więc jednostki cieszące się w określonym momencie uznaniem członków ważnych, stojących wyżej w hierarchii, szanowanych. Osoby cenione w zbiorowości potwierdzają rangę, definiują dane działanie jako zasługę, powodują tym samym, że pozostali zaczynają traktować działania społecznika jako wartościowe. Ma zatem znaczenie, czy ktoś potrafi sobie zaskarbić uznanie konkretnych członków społeczności, cenionych przez pozostałych.

Uczniowie podkreślają w wypowiedziach, że w obrębie świata społecznego osoba pełniąca funkcję nie musi być traktowana jako autorytet przez wszystkich członków. Nieustannie ścierają się różne perspektywy, stąd status danej jednostki jest wysoki wyłącznie w obrębie jednego kręgu, co powoduje, że osiągnięcie prestiżu w społeczności jest ograniczone, a działalność osoby mało się ceni. Mimo kompetencji pełniący funkcje organizatora nie musi zasłynąć jako dobry organizator.

Badani krytykują nadużywanie zajmowanej pozycji do forsowania swojego punktu widzenia. Niektórzy aktywiści nie pozwalają uczestniczyć w dyskusji wszystkim na równych prawach. Wykorzystują swój status do narzucania swoich poglądów w sposób przesadny. Wykorzystywanie uzyskanej rangi do dyskredytowania innych jest bardzo negatywnie oceniane.

Z wypowiedzi przebija szereg oczekiwań odwołujących się do etosu „integratora”. Odnoszą się (poza wykazaniem się skutecznością w animowaniu współdziałania) przede wszystkim do kwestii reagowania na krytykę i porażki (błędy). Dobry przewodniczący potrafi sobie poradzić z pretensjami oraz krytyką w przypadku niepowodzenia, pełni funkcję swoistego ochronnego bufora, okazuje troskę o samopoczucie innych, powodując, że obciążenia są odczuwane jako mniej intensywne. W trudnych sytuacjach wpływa na zacieśnianie więzi i harmonizowanie relacji, nawołuje do wyrozumiałości. Stwarza warunki do większego wysiłku i zaangażowania w działania, dbając o klimat kontaktów międzyludzkich.

### 3.4. Wspólnota przeżyć i doświadczeń: zawieszenie statusu życia codziennego

W pierwszym odczytaniu narracji uczniów udało mi się zobaczyć wiele dystansów społecznych, a także prób zamykania się w odrębnych mikroświatach i budowania „wyspowych” enklaw prywatności. Struktury towarzyskie (towarzysko-przyjacielskie) nie są jedyną przestrzenią współdziałania wewnątrz społeczności. Wspólnotowość jest obecna na wielu poziomach wykraczających poza podgrupy „my”, choć trudno ją uchwycić.

Trudno też wyraźnie oddzielić, które sytuacje opisane w przytoczonych przez badanych przykładach odnosiły się do jakiej sfery życia we wspólnocie. Oczywiście podstawowym kierunkiem poszukiwań było to, o czym chciał opowiedzieć badany.

Ale materiał daje o wiele bogatsze możliwości interpretacji przedstawionych szczegółów dotyczących wspólnego życia. Wiele opisanych zdarzeń i epizodów pokazuje życie codzienne w różnych wymiarach jednocześnie: odsłania problem, który powstał w społeczności lub został dostrzeżony, pokazuje, jak jest rozumiany, uwiadczenia też sposoby radzenia sobie z nim czy podjęte próby rozwiązania trudnej sytuacji, ujawnia sposoby ewaluacji zdarzeń i ich uczestników, budowania autowizerunku itp.

Wspólnotowość w tych społecznościach jest obszarem trudno dostępnym badawczo, wymykającym się procesowi poznania naukowego. Badacz niejednokrotnie doświadcza bezradności, próbując odpowiedzieć na pytanie: W jakich obszarach ta formalna grupa celowa spędza codzienne życie „razem”? Nie widać tu bowiem żadnych działań „razem”. W wielu opisanych klasach wyjście do kina jest jedynym momentem, kiedy ta grupa wychodzi ze szkoły w składzie obejmującym całość (wszystkich członków). Wycieczka w tych społecznościach, jak się okazuje, nie jest jednak czasem „bycia razem”, bo uczniowie trzymają się w utartych konstelacjach (mikrowspólnotach), co jest powodem niskiego stopnia zaangażowania w rozmaite formy interakcji na gruncie całości grupy. Wagary też są często indywidualne (uczniowie fizycznie są poza grupą, pojedynczo lub w parach). Dopiero później uczestnicy „ucieczek” konsolidują się z innymi, bo muszą mieć od kogo wziąć dobre notatki. Te społeczności nie mają właściwie żadnych własnych uroczystości, nie mają wspólnych dyskotek, prawie wcale wycieczek. Odnosi się wrażenie, że wydarzenia kulturalne, rozrywkowe oraz rekreacyjno-sportowe albo się nie odbywają, albo w postrzeganiu klasy nie są czymś istotnym, co według nich łączy zbiorowość, co daje im poczucie tworzenia więzi, pozwala na regularne uczestniczenie w rozmaitych formach życia zbiorowego. Badani mówią np. o jednorazowym wyjściu do kina z nauczycielem, ale nie jest to wspólne przeżycie, nie staje się wydarzeniem zapewniającym członkom dostęp do tego wymiaru życia społecznego. Badani wskazywali też na szereg szkolnych wydarzeń kulturalnych (zawody, konkursy), w których możliwość partycypowania mieli pojedynczy członkowie lub miała część społeczności (ulubieńcy nauczycieli), w ich opinii nie umożliwiały one doświadczenia integracji społecznej klasy jako całości w ramach wspólnej aktywności społecznej. Aktywność społeczna realizowana poprzez sport, rajdy rowerowe, kółka zainteresowań nie była pod egidą klasy szkolnej, zatem niejednokrotnie nie była związana bezpośrednio z badanymi tu grupami.

*Nie było żadnych, a przynajmniej żadna nie zapadła mi w pamięci [Eryka, II klasa liceum].*

Badani widzą jednak, że momentami poczuli się klasą, mocniej poczuli „życie się” podczas wspólnych „wygłupów”. Picie w szatni przed wuefem („zakazane”, stanowiące naruszenie regulaminu) jest integrujące, „bo się żeśmy tam zgrały”. Równie wspólnotowym przeżyciem była radość z tego, że dokuczylimy „facetce od religii” (my–klasa), mimo że „one” (tamte) to zrobiły. Ale „my” prześladowani

przez nauczycieli mamy satysfakcję, że udało się jej „pocisnąć” (dopiec). Jest ciekawie, bo powstała afera „przeciwko nauczycielce”. Kiedy mówią: „Była akcja: dziewczyny się poskarżyły na wychowawczej, że Iza się nie myje” akcent pada na to, że jest bomba (news), afera, coś wyjątkowego, ekscytującego, świetny ubaw („każdy miał polewkę”). Wychodzenie na szlugi jest również momentem integracji społecznej. Uczniowie muszą się chować, ukrywać, ale też tworzą platformę do zachowań prześmiewczych, kwestionujących istniejący ład, np. ujawniania parodystycznych treści na temat nauczycieli.

Możemy tu obserwować rozszerzanie kręgów uczestników, przechodzenie z pozycji: „oni” do „my–klasa” (od podziałów i separacji „my–oni” do otwartości i budowania wspólnot ponad podziałami). Mamy tu wskazaną charakterystyczną płaszczyznę spójności. Uczniowie nazywają ten rodzaj integracji „akcją” i „montowaniem akcji”. Na ogół określeniem tym nazywane były angażujące emocjonalnie zdarzenia, dostarczające pozytywnych wrażeń, ekscytacji, stymulacji. Mimo iż były inicjowane przez pojedynczych członków lub podgrupę, te wywołane emocje, wrażenia, miały charakter wspólnotowy, integrujący (nasze wspólne). Rozróżba, niecodzienne zamieszanie, głośna sprawa, widowisko działa jak magnes, rozbudza zaangażowanie społeczne i jednoczy wokół tego zdarzenia lub głównej postaci.

Wspólna rozrywka, przygoda, zabawa, ożywienie może budować więzi lub wywoływać takie wrażenie poprzez tworzenie czegoś na kształt wspólnoty. Dostarcza momentów doświadczania bycia większą całością (wszyscy, całą klasą, nasze wspólne). Uczniowie tworzą w tych momentach grupę ze względu na czynność (wygłupy, popisy, ubaw, pajacowanie). Ta czynność ich łączy, jest podstawą poczucia wspólnoty. Może być to iluzoryczne, tymczasowe doświadczenie integracji, trwające do momentu, kiedy wygaśnie swawolny nastrój, zabawowa atmosfera.

Często owa wspólnotowość bazuje na dychotomii „my–oni”, czyli jest oparta na gromadzeniu się razem przeciw wspólnemu wrogowi, winowajcy. W tym wypadku jako wroga uczniowie najczęściej traktują nauczyciela i reguły, które reprezentuje. Inicjowanie działań wymierzonych w porządek społeczny przyczyniać się może do poczucia wspólnoty. Uczniowie poprzez zabronione wspólne czynności (picie, palenie, łamanie zasad) zyskują poczucie zintegrowania się. Niedozwolone rzeczy są integracyjne. Uczniowie spędzają czas razem. Wspólne działanie, ale też ukrywanie się wyzwała ekscytację i ożywienie, to ich łączy. Mają również poczucie, że „robimy” psikusy nauczycielom, razem broimy i razem „trzymamy sztamę” wobec nauczycieli.

Przy okazji jest przygoda, jakaś fajna afera, atrakcja, rozrywka (radocha). Te w swej istocie grupy celowe w tych ułamkach codzienności tracą swój lokalny charakter, a doświadczenia stają się źródłem poczucia „my–klasa”. Ta ludyczna aktywność jest opisywana z perspektywy uczestniczenia w działaniu o charakterze grupowym. Trudno czasem mówić o działaniu, mogą to być spontaniczne reakcje, gdy jakiś wybryk staje się centralną sprawą w społeczności, angażuje wszystkich. Afera,

awantura, błaznowanie, osobliwe zajście, jakaś rewelacja, popisy czy pociśnięcie komuś może się rozgrywać jako sprawa „ich” (między nimi), ale staje się „nasza”, gdy stanowi rozrywkę w „naszej” społeczności. Zdarzenia opisywać można na dwa sposoby: jako obserwator-widz, osoba z zewnątrz, albo uczestnik wspólnego życia w grupie. W pierwszym wypadku często kwestionowane są wzorce funkcjonowania „ich”, w drugiej sytuacji pojawia się poczucie zjednoczenia, które pozwala te podziały wewnątrzgrupowe zawiesić.

Aktywność ludyczna uczniów może być też inicjowana odgórnie. Koordynowane przez nauczyciela spotkania (np. wyjścia do kina, wigilie), stawiane wyzwania (np. gry) mają zaplanowany charakter prointegracyjny. W swej istocie również są rozrywką, bawią, jednak są one elementem pracy wychowawczej. Szkoła jest instytucją, systemem wychowania młodzieży, ma wpajać etos, wpływać na przyswojenie określonych cech, wskazuje drogę postępowania. Zjawiska typowo ludyczne w ramach tak organizowanego życia kulturalno-rozrywkowego społeczności nie służą zabawie, ale bardziej są nastawione na przekazywanie wzorów kulturowych.

Działania takie wynikają z realizacji projektów, przedsięwzięć, które są częścią kalendarza, harmonogramu – jako takie mają wydzielony dla siebie czas, mają też przypisaną sobie przestrzeń. Panująca w trakcie spotkań towarzyska, zabawowa atmosfera ma charakter tworzenia świata alternatywnego do codzienności. Prointegracyjne przedsięwzięcia odbywają się epizodycznie (od czasu do czasu), gdyż takie miejsce dla zabawy przewiduje obowiązująca kultura oficjalna (proszkolna).

Śmiech, żarty oraz efekciarstwo (popisy) jako elementy grupowości, scalania, życia towarzyskiego podgrup, styl funkcjonowania, a nawet pewne postawy wobec zdarzeń pojawiły się już w analizach w poprzednich podrozdziałach. Można je rozpatrywać jako praktykę realizowaną w relacji interpersonalnej z jedną osobą, czasem w obrębie małej własnej mikrowspólnoty albo w wymiarze współdziałania w większej całości, uogólnianej jako „wszyscy”, „większość”. Tu chciałabym spróbować odnieść się do tych sytuacji, kiedy tworzy się poczucie większej całości, większej niż krąg przyjacielski. Interesuje mnie, jak wokół zjawisk typowo ludycznych stworzony w ramach zabawy świat społeczny staje się elementem doświadczenia i przeżycia wspólnotowego.

#### 3.4.1. Na fali przeżywania wspólnego i inicjowania epizodów oporu: *Wygłupy, przypały i montowanie akcji*

Śmiech i żarty na lekcjach („śmieszkowanie na lekcjach i wspólne wygłupy”) to element codzienności. Są tu dwie kategorie uczestnictwa: śmieszki klasowe i śmieszki bardziej w swoim towarzystwie. Żarty mają charakter sytuacyjny, ale są tu również liczne dowcipy słowne, dialogowe żarty, szyderstwa, drwiny i parodie. Nawet żart określany jako „słaby”, nieudolny oraz mało błyskotliwy (nieudany, mało śmieszny, oklepany, marny, kiepski, głupi, banalny, niskiego lotu, ciężki,



ofermowaty) był postrzegany jako narzędzie tworzenia i utrzymywania różnych wspólnot śmiechu. Śmiech (nawet z tych lichych żartów) jednoczy odbiorców, wznieca i kumuluje przeżycia zbiorowe, buduje wspólnotę, społeczność śmieje się bowiem także z nadawcy lub sytuacji, a nie tylko z samego żartu. Wyróżnikiem tych sytuacji społecznych jest zaangażowanie członków społeczności, ponieważ nie pozostają oni jedynie biernymi obserwatorami występów innych, ale stają się ich częścią.

Powtarzalność epizodów śmiechu silnie wpływa na ocenę jakości atmosfery emocjonalnej. Śmieszne sytuacje sprawiają, że nie jest nudno, wprowadzają pewne zamieszanie. Ubaw oraz rozochoconie ogarniające grupę jest też źródłem przyjemności i wspólnotowości.

*Moja klasa jest bardzo fajna i śmieszna i często mamy głupie pomysły [Sylwia, VI klasa].*

*To chłopaki, i oj, z nimi to mamy naprawdę, tyle rozrywek nam zapewniają, że nie wiem (śmiech) [Mirka, III klasa technikum].*

*[w naszej klasie jest czterech chłopców o imieniu Kacper] (Bardzo dużo macie tych Kacprów). Noo, czasem jest śmiesznie na lekcji, jak pani prosi Kacpra do tablicy i każdy wstaje (haha) [Julia, VII klasa].*

*[grupa 3 chłopców] To są takie śmieszki klasowe, zwłaszcza Miłosz. Wydaje różne dźwięki na lekcji i robi żarty z nauczycieli, ale na poziomie. Wszyscy w klasie ich lubią, bo jest zabawnie z nimi (...) tacy bardziej ze śmieszkowych, tych, co robią przypały;*

*[grupka 4 chłopców] też są śmieszki, ale już bardziej w swoim towarzystwie. To są takie trochę debile klasowe, nigdy nic nie wiedzą, ściągają ciągle, ale są lubiani, bo śmieszkują ciągle [Ola, II klasa gimnazjum].*

Czasem rozrywka jest nieumiarkowana, ma rozpasany charakter. Swoboda przejawia się w wulgaryzacji, pewnej przesadzie dotyczącej formy humoru. Żarty mieszają się z kpina i sarkazmem, ironią, aluzjami. Zasada hedonizmu oraz ekscytacji nieograniczonej zakazami sprawiała, że w ocenie uczniów były to niejednokrotnie zachowania kontrowersyjne, wykraczające poza konwenanse oraz przyjęte normy społeczne i etyczne. Przybierały postać „wybryku” („przypał”, „wygłup”, „zadyma”, „dokazywanie”, „brawura”), a nie tylko śmiesznego występu błaznów klasowych (traktowanego jak kabaret, komedia, kino, teatr).

W wypowiedziach badani zwracają uwagę, iż w społeczności są mistrzowie humoru i żartów (stymulowania śmiechu), a podejmowane przez nich działania rozrywkowe są powtarzalne („robią żarty”, „śmieszkują” ciągle). Śmiech jest dla niektórych synonimem wolności i pełni życia, nawet gdy niefortunność żartu zamiast rozbawienia wywołuje u niektórych pewną konsternację, wzbudza politowanie, zakłopotanie. Poszukiwanie uciechy, jaka towarzyszy rozrywce, jest dla uczniów bardzo ważne. Niemniej bycie bohaterem dnia, o którego swawoli lub rozróbie jest głośno, traktowane jest jako sposób pozyskiwania uznania. Uczniowie często konkurują, co wzmacnia efekciarskie popisy pajacowania.

Ważne jest też gromadzenie wokół siebie osób, które poddają się inspiracji, potrafią zapalić się („zajarać się”) do pewnego pomysłu, mają podobne poczucie

humoru, nie traktują zbyt poważnie tych spraw, których zdaniem uczniów nie należy traktować poważnie. Rozrywka jest istotna („mam niezły ubaw”), ale liczy się też spędzanie czasu na realizacji pomysłów, planowaniu („nasze wymysły”, „śmieszne akcje”), wzajemna stymulacja. Ponadto, aby zrozumieć i odpowiednio odebrać komizm/humor, trzeba należeć do danej „wspólnoty śmiechu”. Śmiech należy do sfery „wspólnoty języka” i pozwala odróżnić, kto „jest taki nasz”. Zaan-gażowanie w epizody żartów oraz błaznowania potwierdza wspólnotę, z której wykluczeni są ci, co owej swawoli i rozrywki nie rozumieją, uważają ją za niepoważną. Uczestniczenie w zabawie wymaga poddania się jej regułom, traktowania ich serio, aby nie zostać „popsujem-zabawy” (Huizinga 1985, s. 21, 26).

[*kolekdy o genialnym poczuciu humoru*] Często sikamy po gaciach z Piotrkciem, kiedy siedzimy z Oliwią [Mikołaj, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób].

[*od razu znaleźliśmy wspólny język*] bo Adrian jest taki nasz (śmiech) (Co masz na myśli?) No lubi to, co my, ma podobne poczucie humoru, porozumiewamy się w podobnym języku, o ile mogą to tak nazwać (śmiech) [Konrad, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób].

Adam mówi: „jak my zrobimy jakąś akcję, to wszyscy się śmieją”, a tamtym „nie wychodzi”. Wspomina również, iż ostatnia ławka daje mu dobrą pozycję, aby schować się przed okiem nauczyciela, dla którego realizacja głupich pomysłów jest sprrowadzaniem kolegi na „złą drogę”. Jedni nauczyciele na pewne wybryki „przymykają oko”, niektóre zaś szalone pomysły stają się źródłem „przypału”, czyli kończą się mniej przyjemnie (kłopotami w postaci kary wyznaczonej przez nauczyciela).

Ja to się [od IV klasy] raczej trzymam z Krzyskiem i Maćkiem. To tacy moi najlepsi kumple (...). Maciek, on ma często **szalone pomysły** i często mamy przez niego kłopoty i dostajemy kary, np. sprzątanie sali. Ale przynajmniej jest śmiesznie (śmiech). W takich **głupich pomysłach** zawsze pomaga mu Krzysiek, chociaż jest raczej cichy. Pani mówi, że „sprowadzamy go na złą drogę”, ale Krzyskowi to się raczej podoba (śmiech) (...) Zawsze siedzę w ostatniej ławce, więc mam **dobre miejsce, żeby robić sobie żarty** z Krzyskiem i Maćkiem (śmiech) [Adam, 14 lat, klasa VIII; położenie szkoły: miasto ok. 6 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 19 uczniów; średnia ocen na koniec ubiegłego roku szkolnego: 4,00].

Śmieszni i zabawni poprawiają atmosferę, jaka jest odczuwana na co dzień. Są za to cenieni oraz lubiani. Badani często też powtarzają: „robimy psikusy nauczycielom”, „śmiejemy się z nauczycieli”. Śmiech z nauczycieli świadczy o odwadze. Ekscesy te nie zawsze są potępiane przez nauczycieli, mimo że są wyrazem nieposłuszeństwa, zaburzają porządek. Dopóki śmiech jest sferą wydzieloną z codzienności, zakłóceniem tymczasowym, tylko na jakiś czas zawieszeniem zwykłych spraw dotyczących codzienności, akceptują go. Nie wszyscy, lecz większość przyjmuje wygłupy z przymrużeniem oka, pobłażliwością, nawet gdy żarty są niewybredne, prostackie czy ordynarne. Cechą, która utrudnia innym życie, jest zdaniem uczniów kłótność (pyskowanie). Ktoś wulgarny, lecz także odważny, prostolinijny, kto potrafi „wygarnąć”, jest szczerzy, ale jednocześnie umie wyrazić swoje uwagi

i komentarze „na wesoło”, spotyka się z bardziej przyjazną oceną niż osoba o ponurym usposobieniu, ze skłonnością do narzekania („robi z wszystkiego dramy”) i awanturowania się. Kłótnia przynależy do sfery powagi. Żart przeciwnie, zdaje się należeć do sfery zabawy, do kultury śmiechu. Obiekt kpin również podlega regule poddania się nastrojowi rozrywki (i nieobrażania się).

[Tomek] w sumie kolegów ma mnóstwo. Może dlatego, że zawsze się z niego śmieją, a jak jest jakiś przypał, to zwalają na niego [Grażyna, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 20 osób].

Spotykamy tu opowieści o psikusach typu: „nabroiliśmy, ale kara nas nie miała”, jak również „kombatanckie” historie o bohaterstwie, poświęceniu, rezygnacji ze swojego bezpieczeństwa czy przywilejów na rzecz obrony kolegów. Bohaterowie tych zdarzeń sprawiają wrażenie, że kieruje nimi czysty hedonizm, ale i umiłowanie silnych doznań, sensacji, ubaw z wywołania szoku (przeżyć jak najwięcej przygód, ekscytacji, zrobić zamieszanie). Emocje związane z ryzykiem (dezaprobatą), ironiczny dystans, balansowanie na granicy norm społecznych konstytuują i spajają te wspólnoty. Dopasowanie polega na wzajemnym stymulowaniu się do działań rozrywkowych (może mieć postać konkursu, rywalizacji, licytowania się, wyścigu). Ich uczestnicy bawią się, ale mają też świadomość pewnego widowiska (spektaklu, przedstawienia, gwiazdorstwa), swoistej misji społecznej swojego komizmu, który ma zabawiać innych, wywołać doznania, stworzyć atmosferę imprezy. Można trafić na prawdziwego mistrza (showmana) improwizacji, zajmującego się tym właśnie typem twórczości humorystycznej ukierunkowanym na wywołanie reakcji rozbawienia. Gromadzi on publiczność, która ożywia się przy jego popisach, ale też zostaje wytracona z rygoru lekcyjnego. Uczniowie zwracają uwagę na pewną odświętność, tymczasowe rozluźnienie, nadzwyczajność takich incydentów. Świat zabawy tworzony przez uczniów jest rzeczywistością odrębną wobec codziennych zdarzeń (Huizinga 1985, s. 21).

Robienie kebabów (polegające na zapinaniu plecaków lub piórników na odwrót) i rysowanie organów płciowych ukazuje hedonistyczno-rekreacyjne nastawienie. Obiektem żartu mogą być również nauczyciele.

Hubert. *Taką ma straszną manię robienia kebabów, to znaczy, że wyjmuję wszystko z plecaka bądź z piórnika, zależy, bo też się robi i z plecaków i z piórników u nas, wyjmuję wszystko, przekłada to na lewą stronę, w sensie taki plecak, wrzuca wszystko, co tam było w nim, i zapina. I później trzeba tak to przekładać znowu, bo przecież szelki wszystkie są schowane i tego nie da się założyć. To to robi albo rysuje różne dziwne yhym rzeczy w zeszytach, albo w książkach, albo na piórnikach. (Co na przykład?) Na przykład męskie genitalia, yy tak (śmiech), ale nie, mimo tego, no lubię gościa [Iza, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 23 osoby; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,5].*

Na przerwie przed lekcją języka polskiego znalazłyśmy w piórniku jednej z dziewczyn zwykły cukierek czekoladowy. *Wpadliśmy na pomysł, żeby podłożyć pani na krzesło ten cukierek i tak też zrobiliśmy. Gdy pani weszła do klasy, zauważyliśmy, że ma białe spodnie! Bardzo było nam wtedy wesoło haha. Więc pani usiadła na krzesło i się nawet nie zorientowała, że coś na nim leżało. Gdy nadszedł koniec lekcji, pani zauważyła cukierka i powiedziała do nas: „Dzieci kochane, a kto mi tu tą plastelinę podłożył?” Myśleliśmy,*

*że umrzemy ze śmiechu* [Oliwia, 13 lat, VII klasa; liczebność klasy: 8 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

*W drugiej klasie pani na biologii zawsze kazała dyżurnym moczyć gąbkę do tablicy. Patryk chętnie pobiegł do łazienki i jak wrócił, to strasznie się śmiał. Przyniósł bardzo mokrą gąbkę, z której aż ciekło, kiedy pani wycierała tablicę. Tylko chłopaki bardzo się śmiali, bo nikt inny nie wiedział, o co chodzi. Później się okazało, że Patryk wymoczył gąbkę w sedesie, do którego najpierw nasikał. Po tej sytuacji pani od biologii już nigdy nie wycierała tablicy* [Arek, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 uczniów, 13 dziewczyn i 10 chłopców].

Uczniowie poproszeni o przywołanie epizodów związanych z ich klasą opisują zdarzenia, które postrzegają jako ważne. Opowieść o klasie składa się z kilku spektakularnych historii, które są śmieszne, anegdotyczne: jak one „ciskały” sobie (bójka), jak cieszyli się razem, gdy „pocisnęli” nauczycielce (popłakała się, wybiegła) itp. Na tej wspólnej arenie mają miejsce wielkie bitwy. Są postrzegane jako afera (frajda, ubaw). To angażuje całą klasę, mimo że większość występuje w roli obserwatorów. Uczniowie uczestniczą w zdarzeniu jako śmiejący się. To są momenty, w których nie ma podziału na my–tamci. Czynnikiem łączącym tak różne podgrupy są „przeciwnicy” (w postaci nauczycieli). Cieszą się, że przyłożyli tym, których nie lubią (bo obie podgrupy nie darzą ich sympatią). Respondentka mówi: „ciśniemy wychowawczyni całą klasą” („ciskać” oznacza tu rodzaj riposty deprecjonującej i ośmieszającej). Działania przedstawiane są jako realizowane wspólnie („my”).

Narratorka jednej z takich opowieści identyfikuje się z tym, co ktoś zrobił. Mówi: „nie lubimy facetki od religii”, „ja nie lubię tej kobiety” (my wszyscy wspólnie nie lubimy). Nieważne, kto to zrobił, ważne, że każdy się śmiał. Nikną podziały. Liczy się efekt, fajnie, że tamtej się dostało. „One” wpadły na pomysł i go zrealizowały (nie my, tylko one), ale dla wszystkich było śmiesznie („my” nie lubimy nauczycielki, „my” wszyscy się śmialiśmy).

Istnieje też rodzaj integracji poprzez naruszanie norm szkolnych (alkohol), wspólne picie integruje. Jednak nie jest to stały czynnik integrujący. To samo zachowanie może być dodatnie lub ujemne. W szatni przed wuefem („piłyśmy w szatni od wuefu”) to wspólne przedsięwzięcie „przeciwko” regulaminowi zainicjowało istnienie grupy: „bo się żeśmy tam zgrały”. Ale ta sama społeczność podzieliła się podczas „wyjścia klasowego”. Rozrywka nie była postrzegana przez uczniów jako wydarzenie jednoczące (tamte „za bardzo przegięły”, „poodwalalo im”, „przegięły totalnie”). Po dwóch latach respondentka wspomina to samo zdarzenie w podobny sposób.

*Wiśnia, Patrycja, Ola i Arleta spily się w tym, w kinie się spily. To bylo już przegięcie. No wiesz, ja już wybaczę, no można się tam napić, wiadomo po kinie, no nie, kulturalnie. Niech sobie idą i niech sobie rzygają gdzie indziej, ale kurde. A nie dwie godziny siedzieć w tej sali z nimi, to przegięły totalnie. (śmiesz) (A co nauczyciel na to?) Udawał, że nie widzi* [Ola, II klasa technikum żeńskiego; położenie szkoły: miejscowość wielkomiejska; liczebność klasy: 30 osób].

*Kiedys byliśmy w kinie w drugiej klasie, na Annie Kareninie, to tak się najeb... i zarzygały sałę, no całą no, a potem powiedziały, że się zatręły McDonaldem. Oczywiście nasza wychowawczyni ówczesna nie*

zorientowała się [Ola, IV klasa technikum żeńskiego; położenie szkoły: miejscowość wielkomijska; liczebność klasy: 30 osób].

Czasem ambiwalencję budzą zachowania, które są pomiędzy żartem a próbą przypodobania się. Niemniej dla widzów jest to atrakcyjne, wprowadza do lekcji element zamieszania, zburzenia pewnego ładu, jest rodzajem rozróby. „Robienie z siebie głupka” to rodzaj nie tylko występu, lecz także strategii uzyskania lepszej oceny. Pochwały mogą być kpina lub schlebaniem. Dla obserwatorów ta granica jest bardzo cienka.

*Mateusz zawsze dodaje od siebie jakieś kilka groszy. Pani coś powie, to musi to powiedzieć, musi skomentować to, albo jak pani mówiła, że na następnej lekcji będziemy wyciągać karteczki, będziemy pisać kartkówkę, to on zaczął flirtować z panią... od fizyki, która miała, około, gdzieś tak właśnie wyglądała na 40–50 lat. Więc przesadził. Pani od polskiego mówi, że jest ładna, albo „O, pani ścięła włosy!? Jak pani w nich do twarzy” itd. Żeby tylko mieć jakąś ulgę na lekcji. Bo pani coś mówi, a on takie „Dokładnie”. (...) On lubi, jak cała klasa się śmieje z jego żartów, dlatego robi z siebie takiego głupka, że tak to ujmę [Zuzanna, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców; średnia ocen na świadectwie: 3,8].*

Trudno wyraźnie postawić granicę i rozpoznać, czy dane działanie wymierzone w nauczycieli jest „dla zabawy”, czy stanowi element walki. Celem zabawy jest przyjemność, ale i dezorganizacja istniejącego ładu, zanegowanie rygorystycznych zakazów respektowanych w przestrzeni publicznej, zakwestionowanie porządku hierarchicznego, reguł życia społecznego formowanego według oficjalnych zasad proszkolnych (instytucjonalnych). Parodie, jak również prześmiewcze degradacje osób wysoko postawionych w tradycyjnej hierarchii społecznej są przejawami kultury śmiechu, ale też świadczą o zrozumieniu rzeczywistości i ambiwalencji wobec niej (Huizinga 1985; por. Kłocińska 2012; Dudzik 2005). To, co nie jest dopuszczalne w obrębie codzienności, w ramach karnawału jest możliwe (Kłocińska 2012, s. 120). Przejawem karnawalizacji jest chwilowe odwrócenie codziennego porządku społecznego, zniesienie granic, zawieszenie reguł, antyteza codzienności (Dudzik 2005, s. 44). Tym samym żarty wskazują, jakie mankamenty „zwykłej” rzeczywistości szkolnej są dostrzegane przez uczniów, z którymi polemizują, z czym się nie zgadzają, walczą. To rodzaj rebelii, przywracania równowagi, komentarza społecznego do formalnego ładu.

Nie jest to całkowite porzucenie hierarchii i struktury świata codziennego, lecz raczej zawieszenie go, przypominające przebywanie w fazie liminalnej (Turner 2010). Liminalność dotyczy środkowego etapu rytuałów przejścia, którego cechą jest chwilowe wyłączenie z życia codziennego, z zależności będących elementem życia w społeczeństwie: hierarchii, statusu, struktury (tamże, s. 117). Przebywanie w fazie liminalnej w koncepcji *communitas* powinno jednak prowadzić do zmiany jakościowej w strukturze (*societas*) po powrocie do życia codziennego. Cechą wspólną aktywności uczniów wydaje się raczej społeczny charakter wydarzeń powstających „dla zabawy”. Uczniowie podlegają socjalizacji, przyswajają określone cechy. Jest



to jednak raczej efekt uboczny aktywności ludycznej niż ukierunkowania na pracę nad sobą.

Możliwość przeżywania emocji w tym samym miejscu i czasie powoduje, że w zatowiszowanej, licznej i wewnętrznie zróżnicowanej społeczności klasy szkolnej zawiązuje się wyjątkowe poczucie wspólnoty. Śmiech pełni tu funkcję integracyjną (gromadzenie się wokół rozrywki, uczniowie mogą być też skupieni wokół jakiejś gwiazdy, jednej centralnej postaci), choć nie ma tu trwałego, znaczącego identyfikowania się z uczestnikami powstających tymczasowych ugrupowań. Zawiązuje się pewna wspólnota wynikająca z buntu i niezgody, wyrażenia postaw, frustracji, podobnej ekspresji, konstytuująca się wokół dezaprobaty dla norm proszkolnych. Wspólnota ta powstaje wskutek współuczestnictwa w zabawie nieznażącej barier społecznych, znoszącej dystans oraz kulturowe podziały. Jest ona tymczasowa, nietrwała. Chwilowość spójności społecznej wynika tu z przemijająącej dynamiki samej zabawy.

Uczestnictwo we wspólnotie śmiechu jest często jedyną aktywnością wspólnotową, której uczniowie czują się członkami. Czasem widzą to oni jako performans, w którym biorą udział jako konsumenci dawki rozrywki albo członkowie wspólnoty zaangażowani w działanie (zabawę). Z innymi uczestnikami łączy ich aktywność (zabawa, przyjemność, satysfakcja). Ma to dla nich wymiar integrujący, wspólnotowy. Gromadzenie się wokół wspólnych przeżyć, zainteresowań, działań jest istotą ugrupowań, które jak w przypadku nowoplemion (Maffesoli 2008) mogą być efemeryczne. „Plemiona” nie są trwałymi ugrupowaniami, są tymczasowe, trwają do momentu realizacji założonego na początku celu bądź tak długo, jak długo trwa wśród członków podobny nastrój, wspólna pasja i zamiłowanie, podzielany przez wszystkich członków styl bycia, wyrażania emocji, sposób wystawiania, ekscytacji rewelacjami itd. Są one budowane, jak pisze Michael Maffesoli, według nowych zasad solidarności, innych norm budowania tożsamości. Nawet jeśli jest to jedynie uczestnictwo oparte na „pośmianiu się z tych samych rzeczy”, jest to rodzaj wspólnoty. Może być ona bowiem czymś „społecznie doświadczanym w działaniu”, jak również „czymś psychicznie przeżywanym” (Starosta 2003, s. 136–137).

Czasem uczniowie są bardziej wśród tych, co bawią innych, a niekiedy są zabawiani. Spoiwem może być sama radość współprzeżywania, poczucie „nieukierunkowanego bycia razem” (Maffesoli 2008, s. 80 i nast.). Młode osoby łączą się niekoniecznie po to, by osiągnąć jakiś cel. W każdej chwili można się wyłączyć (bariery wejścia i wyjścia są w tych ugrupowaniach niskie). Uczniowie mogą się wycofać (zupełnie lub częściowo) lub zaangażować się, mogą podjąć decyzje dotyczące udziału w tej tworzącej się wspólnotie. Dowodem partycypacji w aktywności traktowanej jako wspólna jest ukierunkowanie na pozostałych członków. Aby okazać zaangażowanie, należy innym dać odczuć, że ich działania są ważne, i wykorzystać tę inicjatywę w konstruowaniu społecznej wymiany. Kształtowanie oraz podtrzymywanie wspólnoty emocjonalnej, atmosfery, określonych emocji wymaga pewnego wysiłku

ze strony wszystkich uczestników, w postaci zademonstrowania (zakomunikowania innym), że podzielają podobne przekonania, emocje, sposoby ekspresji. Ważne zatem jest to, czy uczestnicy podejmują te wzory zachowań, które pozwalają identyfikować ich jako uczestników, czy wykazują aktywność, żartują, śmieją się, wchodzą w interakcje, potwierdzając w ten sposób swoje miejsce w społeczności.

#### 3.4.2. Doświadczanie bycia większą całością: integracja formalna – *Wszyscy, całą klasą*

W życiu społeczności wyraźnie wyodrębnione są dwa typy odświętnych sytuacji: oprócz sytuacyjnych i oddolnie tworzonych epizodów zabawy (wydarzeń powstających „dla zabawy”) organizowane są działania prointegracyjne kierowane przez nauczycieli o charakterze proszkolnym.

Te drugie mają formę oficjalnego spotkania (wigilia, piknik, ognisko, impreza szkolna, rywalizacja między klasami) lub ceremonii (składanie życzeń solenizantom). Wszystkie te wydarzenia mają sprzyjać osiągnięciu wspólnotowości. Są okazją do tego, by zaistniały pewne formy uczestnictwa formowane według szczególnego wzorca zabawy, w związku z czym również ich cechą jest ludyczny charakter, rozluźnienie reguł. Uczniowie zwracają też uwagę na odświętny charakter tych wydarzeń, porównują je do święta ze względu na epizodyczność (święta te nie są liczne, aktywność jest tymczasowa) i wyjątkowy wzorzec aktywności. Zorganizowana zabawa jest symbolicznie oddzielona od życia codziennego: specjalny czas, specjalne odświętne stroje, rytuały. Działania te cechuje pewna powtarzalność, rytualność.

Zorganizowana integracja przynależy do sfery zabawy. Świadczy o tym tematyka spotkań, np. Dzień Sportu czy wyjazd klasowy zapowiada aktywność celebrującą czas spędzany razem w sposób odmienny niż w codziennej rzeczywistości, gdzie panuje oficjalny porządek. Te wydarzenia organizowane są po to, żeby odpocząć od pracy, nauki, życia codziennego, aby „wyszaleć się”.

Integracja społeczna ma dla uczniów dwa wymiary: towarzyski i funkcjonalny, odnoszący się do współdziałania o charakterze zadaniowym. Opisane w poprzednim podrozdziale zogniskowane interakcje wokół oddolnych inicjatyw śmiechu są zupełnie odmienną sytuacją społeczną niż uczestniczenie w grach, zabawach, konkursach, imprezach klasowych. Uczniowie przypisują im cel proszkolny, integrujący, który w ich ocenie realizowany jest na bardzo niskim poziomie. Momenty tworzenia większej całości, zjednoczenia się, poczucia przez chwilę, że jesteście „razem”, pojawiają się bardzo rzadko. Są to tymczasowe stany (nietrwałe) i nie przez wszystkich doświadczane jako bycie jednością. W wielu „opowieściach o naszej klasie” jest to raczej jednokrotny epizod niż stały element życia społecznego i historii społeczności. W niektórych opowieściach podkreślane jest, że „cała klasa” wzięła udział w takim prointegracyjnym działaniu, w innych spójność dotyczy jedynie pewnej części klasy. Z licznych wypowiedzi wyłania się dość krytyczna ocena,

jak mówią uczniowie, „niezgrania klasy”. Niemniej uczniowie mogą przywiązywać wartość sentymentalną do pewnych wydarzeń o potencjale integrującym. Stanowią one rodzaj oderwania (odskoczni, odcięcia), alternatywy, innego doświadczania spędzania czasu.

*Całą grupą nie spędzamy ze sobą czasu, nie spotykamy się poza szkołą, jak inne klasy. Jeśli już mamy wykonać jakąś pracę całą grupą, to są problemy, komuś coś nie pasuje, ktoś komuś nie odpowiada. Chyba tylko w miarę ogarnięci jesteśmy, gdy trzeba zrobić jakąś zbiórkę, np. teraz na święta paczka dla kombatanta chyba, czy jak to się tam nazywało [Daria, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób: 19 dziewczyn, 8 chłopców; położenie szkoły: Warszawa].*

Podobnie jak we wspólnotach śmiechu członkowie społeczności mogą interpretować członkostwo przez pryzmat kategorii uczestnictwa. Uczestnicy mogą opuszczać wydarzenia, traktując je jako nieobowiązkowe (nie na ocenę szkolną).

Poniżej zostały zestawione różne obszary zaangażowania, zgodnie z typem działań prointegracyjnych, inicjujących tę formę spędzania czasu razem.

Wigilie klasowe i dyskusje na temat jej organizacji

Wśród nielicznych imprez klasowych wigilie są często jedynym, na pewno stałym elementem „świętowania razem”. Postrzega się je również jako realizowane „całą klasą”. Są to spotkania z udziałem wychowawcy, pod jego nadzorem (lub niejako z jego inicjatywy) organizowane na terenie szkoły, wpisane w plan (harmonogram) działań instytucji.

Uczniowie nie kryją rozczarowania. Mówią o pozorach jedności. Postrzegają wigilie jako sytuacje sztucznie wymuszonego kontaktu ze wszystkimi członkami grupy, choć i w tej kwestii ujawniają się sposoby unikania udziału w spotkaniu.

*A uroczystości klasowe, takie jak np. wigilia, to są bardzo dziwne. Święto to kojarzy mi się z rodzinną, ciepłą atmosferą, a tymczasem znów tworzą się grupki i nawet nie wszyscy składają sobie życzenia. Tak było w zeszłym roku [Daria, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób: 19 dziewczyn, 8 chłopców].*

Podczas przygotowań do wigilii klasowej, jak relacjonują badani, dochodzi do kłótni na tyle burzliwej, że najczęściej wkracza w konflikt nauczyciel-wychowawca.

Obok wigilii niektóre społeczności kultywują zwyczaj obdarowywania się prezentem na mikołajki. Jednak zostawienie organizacji w rękach uczniów ukazuje tendencje wykluczające grup szkolnych. Badani przyznali, że nie zrobili „losowania klasowego”, uzasadniając tę decyzję niechęcią do kupowania nielubianej osobie prezentu. Wkroczenie wychowawcy (przydzielenie osoby nielubianej do „małej grupy”) jest także rozwiązaniem akceptowanym.

*Nie robiliśmy żadnych losów co do prezentów, wychowawczynie nam powiedziała, że jak chcemy, to mamy się sami tym podzielić. No i zorganizowaliśmy się w małych grupach, tak jak się trzymamy, nie robiliśmy losowania klasowego. Nie każdy każdego lubi i nie chcieliśmy kupować nielubianej osobie prezentu. Był problem z Patrykiem, no bo nikt nie chciał go w grupie – wychowawczynie przydzieliła go tam, gdzie było mało osób. Tym sposobem trafił do Gabriela, Adama i Wiktorii [Wioletta, 18 lat, I klasa szkoły zawodowej].*

Uroczystości wewnątrzklasowe: tradycja częstowania cukierkami w dniu urodzin i klasowego „Sto lat”

Magda szczegółowo opisuje przyjęty zwyczaj celebrowania urodzin członka klasy jako zwyczaj wspólnotowy, powtarzalny rytuał. Jednocześnie wskazuje na zaburzenie jego przebiegu i sposób interwencji wychowawcy. Zakłócenie to ujawnia, że pozorna jednocząca siła ceremonii nie rozwiązuje głębokich dystansów interpersonalnych.

*[jest dla mnie niemiłym wspomnieniem] Grzesiek miał urodziny, a w naszej klasie jest taka tradycja, że jak ktoś ma urodziny, to przynosi do klasy cukierki, osoby z klasy składają mu życzenia, a on rozdaje każdemu po cukierku. No i Grzesiek też wtedy przyniósł te cukierki. Akurat mieliśmy tego dnia wychowawczą, pani poprosiła Grzeska na środek, powiedziała do nas, żebyśmy zaśpiewali mu „Sto lat”. Wszyscy zaśpiewali. Następnie Grzesiek zaczął podchodzić do każdego po kolei i częstować cukierkiem. Każdy do kogo podchodził Grzesiek, brał cukierka i składał mu życzenia. Gdy Grzesiek podszedł do Janka, ten złożył mu krótkie życzenia, ale powiedział, że cukierka nie chce, bo się boi. Stwierdził, że Grzesiek słabo dba o swoją higienę i nie wiadomo, co jest w tych cukierkach. Stojąc obok widziałam, jak Grzeskowi zrobiło się smutno, ale nie chciał chyba tego pokazać i odszedł częstować innych. Co prawda wychowawczynie wezwała potem Janka do siebie, ale ten nawet nie przeprosił Grzeska za to, co powiedział. Nikt chyba nie chciałby czegoś takiego usłyszeć i to jeszcze w urodziny [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

W przestrzeni publicznej w sytuacji uroczystości dochodzi do deprecjacji solenizanta. Dzieje się to w milczeniu, przy braku reakcji społeczności. Rytuał został dopełniony, bo solenizant podjął taktykę zignorowania, demonstracji, że „się nie przejmuję”. Wyizolowani albo nie uczestniczą w uroczystościach wspólnotowych (jak Mikołaj z poniżej przedstawionego opisu), a jeśli uczestniczą, nie zabezpiecza ich to przed odrzuceniem, jakiego doznają na co dzień. W uroczystość jako działanie wpisana jest konwencja nakazująca podjęcie starań, aby być miłym, ale jak widzimy, nie wobec każdego w tej społeczności. Przejmująca historia tego zdarzenia opisanego przez Magdę wskazuje na podział społeczności. Dla Magdy to wydarzenie stwarza dysonans poznawczy (niemiłe wspomnienie, jedno z dwóch na przestrzeni 6 lat stażu w społeczności, drugie wspomnienie bezpośrednio jej dotyczyło).

Tzw. „wyjścia klasowe”: ogniska, wycieczki, wyjścia do kina, konkursy

Do tej grupy należą działania inicjowane przez wychowawców. Uczniowie zgodnie twierdzą, że są to nieliczne wydarzenia, nie mają bowiem zbyt wielu okazji, by wyjść poza mury „całą klasą”. Czasem nauczyciel w zakresie swojego przedmiotu (historia, język polski) narzuca wyjścia do kina czy do teatru. Dla nich jest to „fajny dzień, bo nie mieliśmy lekcji”. Natomiast w ramach pracy wychowawczej uczniowie nie wymieniają takich przedsięwzięć jako znaczących wspomnień, nie potrafią sobie ich przypomnieć. Ale też niektórzy wskazują, że były podjęte próby i ponieważ były one nieudane, to zaprzestano ich kontynuacji („nigdy nam te nasze spotkania nie wychodziły”, „nie zgraliśmy się z terminami”).

*[spotkania klasowe] Coś tam moja klasa kiedyś organizowała, ale z tego, co wiem, to mało osób przyszło. Nas [mnie i mojej przyjaciółki] nie było, bo my nie lubimy takich ognisk [Patrycja, III klasa gimnazjum, 14 lat,*

położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 uczniów, 4 chłopców, 8 dziewczyn].

Uczniowie podkreślają okrojony skład uczestników. Próby wyjaśnienia tej nieobecności członków klasy odnoszą się do kwestii „trudności w dogadaniu się” na poziomie społeczności. „Kto lubi gadać o szkole w czasie wolnym” – pyta jedna z uczennic. Rozmowy na wspólne tematy nie udają się, nie przynoszą satysfakcji, w przekonaniu respondentki miałyby sens, gdyby na poziomie towarzyskim udało się poczuć jedność. „Posiedzieć, porozmawiać ze sobą nie umiemy” – mówią uczniowie. Jednocześnie wysoko oceniają „zgranie się” odnoszone do skuteczności współdziałania (dogadania się w sprawach organizacyjnych).

*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. Nie wiem, nie mam pojęcia, dlaczego tak jest [Ania, II klasa gimnazjum].*

*(Czy spotykacie się czasami całą klasą?) Nie! Zdecydowanie nie!! Jedyne co, to widzimy się na wycieczkach, wyjściach do kina, ale to są wyjścia klasowe, a nie towarzyskie. (Dlaczego tak mocno to podkreśliłaś?) Ponieważ, tak jak już wcześniej wspominałam, nasze relacje są na różnym poziomie, mamy inne zainteresowania, poglądy, inaczej spędzamy czas wolny... yyyyy no i ogólnie chyba nie mielibyśmy o czym ze sobą rozmawiać... no chyba że na tematy szkolne, to wtedy może i by to miało sens... ale kto lubi gadać o szkole w czasie wolnym (śmiech) [Ała, III klasa gimnazjum, 14 lat, położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców, wywiady: przełom kwietnia/maja; liczebność klasy: 12 uczniów, 4 chłopców, 8 dziewczyn].*

Przez inną badaną osobę wspólne ognisko zapamiętane zostało jako bardzo jednoczące spotkanie, odczuwane jako czas zabawy (wspólne przeżycia) i społecznej inkluzji (zespolenie), „magiczna” chwila zapomnienia o animozjach, moment wyciszenia tego, co dzieli zespół. Dla wielu z uczniów był to moment krótkiego, ale namacalnego poczucia jedności pomiędzy osobami należącymi do odmiennych kategorii społecznych, podgrup. Moment, kiedy łączyło ich poczucie wspólnej tożsamości i doszło do osłabienia podziałów pomiędzy podgrupami. Dla uczniów istnieje wyraźna różnica między codzienną rutyną i odświeżającą integracją (zawieszenie kłótni, podziałów, hierarchii).

*Na koniec szóstej klasy zegnaliśmy naszą wychowawczynię i zorganizowaliśmy ognisko, na którym wszyscy razem świetnie się bawiliśmy. Pamiętam to, jak razem z panią i rodzicami graliśmy w piłkę ręczną. Kilka mam stało na bramce. Wtedy wszyscy się śmiali i każdy zapomniał o tym, że kogoś nie lubi. Było tak super, że wszystko trwało do bardzo późnej godziny. To było bardzo przyjemne wydarzenie, które będę zawsze pamiętał i wspominał [Michał, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 18 osób].*

*[Najprzyjemniejszymi wspomnieniami są oczywiście wycieczki] Nie było kłótni, nikt nie był gorszy lub lepszy dla nikogo. Robiliśmy dużo zdjęć i było bardzo fajnie. Mogłoby być więcej takich wycieczek. (...) Chciałabym, żeby klasa wróciła do stosunków, jakie miała za czasów ostatniej wycieczki, kiedy wszyscy byliśmy zgrani i mieliśmy dobry kontakt. Czasem mocno zauważa się podział na grupki i brakuje w klasie wspólnego języka [Żaneta, VII klasa; liczebność klasy: 21 osób, 8 chłopców, 13 dziewczyn].*



*Do bardzo przyjemnych mogę zaliczyć wyjazd integracyjny, na którym tak naprawdę lepiej poznałam całą klasę, bo spędzaliśmy ze sobą czas praktycznie przez całe cztery dni. Mieliśmy wtedy do wykonania wiele zadań, które musiała przygotować każda klasa, a później przedstawić. Jednym z takich zadań było napisanie piosenki i nagranie do niej teledysku, a innym przygotowanie w całości rymowanego przedstawienia razem ze strojami i dekoracjami. Wydaje mi się, że ten wyjazd bardzo zintegrował moją klasę [Arleta, I klasa liceum; liczebność klasy: 34 osoby].*

Z jednej strony, ze względu na bardzo nieliczne momenty życia kulturalno-rozrywkowego w klasie, taki wspólny czas bycia razem wzmacnia poczucie wspólnoty – „My”. Te momenty udanej integracji społecznej (nawet w mniejszych częściach owej całości) opisywane są z rozrzewnieniem, sentymentem, nieudane próby zintegrowania się przemawiają zaś za postawieniem diagnozy „niezgrania naszej klasy”.

*Na przykład pamiętam, jak całą klasą organizowaliśmy zawody sportowe na pierwszy dzień wiosny. Ile to wtedy było śmiechu, każdy miał mnóstwo śmiesznych pomysłów na to, jak to będzie wyglądać. Chłopaki [trzech] jak zwykle żartowali, śmiali się i dokazywali. To naprawdę miłe wspomnienie [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

*[otrząsiny pierwszoklasistów] udało nam się wygrać te zawody, dzięki czemu my organizowaliśmy je rok później. Wymyśliliśmy wspólnie śmieszne konkurencje, każda pierwsza klasa musiała przygotować taneczny układ i hymn o swojej klasie. Było dużo fajnych konkurencji, które dały nam dużo śmiechu [Arek, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 uczniów, 13 dziewczyn, 10 chłopców].*

Uczniowie zaznaczają, że upadają pomysły prointegracyjne (gdy chcemy zrobić coś wspólnie lub jak jest coś wspólnie do zrobienia). Za tym niezadowoleniem kryje się obrona wartości zbiorowego spędzania czasu.

*[powstają awantury] gdy chcemy zrobić coś wspólnie, np. był pomysł, żeby wspólnie pójść na pizzę, to grupa tych dobrze uczących się i ta grupa, gdzie jest Ewelina i Gabrysia [których nie lubię i przestałyśmy się do siebie odzywać], nie chciały wychodzić nigdzie. Tłumaczyły, że nie mają czasu [Mirka, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 25 osób, 16 dziewczyn, 9 chłopców].*

*W pierwszej klasie na początku byliśmy na pizzy, ale było słabo, jakoś nie mieliśmy za dużo tematów do gadania, a później była wigilia i było całkiem spoko, nawet śpiewaliśmy kolędy (uśmiech), ale później po świętach **wszystko było po staremu** [Iwona, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób].*

Wypowiedzi o tym aspekcie życia ujawniają również postrzegany rozłam, nie-spójność, pozorność jedności. Uczniowie zwracają uwagę na to, że „nie wszyscy” biorą udział, że stała część klasy (najczęściej kilkoro uczniów) wyłamuje się z organizowanych spotkań, „nie są tym zainteresowani”. Zauważają ich nieobecność, nawet gdy są świadkami praktyk wykluczających wobec nich. Uczestnictwo jest dla uczniów dowodem „zaangażowania w życie klasy”. Nie ma jednak przymusu uczestnictwa ani ostracyzmu względem tych, którzy się wyłamują. Jednak młodym osobom trochę jest żal, że nie tworzą spójnej całości.

*Poza kołem narysowałam Mateusza, który odkąd pamiętam, trzyma się zawsze z boku, nie rozmawia z nami, nie angażuje się w życie klasy, trudno go wyciągnąć na wycieczki, na wspólne wyjścia poza szkołę. Jest bardzo zamknięty w sobie i skryty i nie można z nim nawiązać kontaktu [Ula, II klasa liceum; liczebność klasy: 28 osób].*

Szczególnie przy kosztownych wyjazdach na zieloną szkołę (czy „płatnych wyjściach”) należałoby mówić o integracji między równoległymi klasami, a nie wewnątrz społeczności. W tej formie integracji uczestniczy na ogół tylko jej część.

*Na dłuższe wycieczki jeździmy raz w roku szkolnym, gdzieś dalej, np. nad morze. Ale nie jeżdżą wtedy wszyscy, tylko kilka, może kilkanaście osób. Zawsze jest z tym problem i trzeba dobierać osoby z innej klasy. Raz w miesiącu jeździmy do kina lub do teatru (...). Nie zawsze właśnie [wszyscy]. Szkoda, bo to byłaby szansa na to, żeby się lepiej poznać. Te płatne wyjścia niektórzy opuszczają [Daria, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców; położenie szkoły: Warszawa].*

Różnorodność propozycji wyjść jest bardzo ważna. Jednak z wypowiedzi nie wybrzmiewa, aby pomysły miały charakter oddolny. To nauczyciele wymyślają projekty działań prointegracyjnych. Pozostawienie uczniom wyboru, którą z propozycji nauczyciela wybierają (np. czy na zielonej szkole wolą zwiedzać zabytki czy spędzać czas nad jeziorem), pozornie aktywizuje i umacnia procesy integracyjne. Wiele tu krytycznych narracji, w których uczniowie sygnalizują rozbieżności w rozumieniu przez nauczycieli, co jest dla nich ważne.

Organizowane przez osoby z zewnątrz próby animacji w formalnej grupie są z reguły mało skuteczne w tworzeniu relacji, nie prowadzą do zwiększania poczucia członkostwa, wspierania uczestnictwa. Utworzone struktury okazują się chwilowe, tymczasowe. Odbędzie się piknik, jednak uczniowie spędzą razem wolny czas w swoich kręgach towarzyskich – w tych samych układach, w których funkcjonują codziennie, oddzielnych, z dystansem do innych. Nie wpływa to na życie danej społeczności, nie zapewnia uczniom poczucia bycia razem i nie znaczy nic więcej poza tym kontekstem. Daje jedynie tymczasową przyjemność (rozrywkę) tu i teraz.

*Inną sytuacją, którą bardzo dobrze wspominam, było dekorowanie naszej klasy przed świętami. Co prawda nie udało nam się wygrać konkursu na najlepiej udekorowaną klasę, ale byliśmy z siebie bardzo dumni [Agata, I klasa liceum; liczebność klasy: 34 osoby].*

Spotykamy narracje uczniów, którzy mówią, że takich działań wspólnotowych organizowanych przez nauczycieli praktycznie prawie wcale nie ma (poza wigilią). Nie widzą nic, co by ich wszystkich spajało, skonsolidowało, spowodowało, że spędzaliby czas razem, uznaliby społeczność za całość. Te grupy nie mają żadnych własnych uroczystości, imprez, wycieczek. Po lekcjach idzie się do domu lub do swoich przyjaciół. Bardzo wyjątkowa jest wypowiedź jednej z badanych, mogąca stanowić argument, że „wszyscy są zgrani”.

*Kiedy po lekcjach moi koledzy z klasy grają mecz, zawsze zdecydowana większość klasy zostaje, żeby im kibicować [Agata, I klasa liceum].*

Badani mają świadomość, że oferta konkursów szkolnych (np. zrobienie plakatu, napisanie piosenki, wiersza) koncentruje się na różnych formach pracy indywidualnej, które czasami są realizowane w grupie. Uczniowie wspólnie spędzają czas, ale poza placówką się nie spotykają. Ten rodzaj działań nie jest w ich interpretacji prointegracyjną ofertą dla całej społeczności.

Osoby, które są wycofane, doświadczające trudności w kontaktach społecznych, o negatywnej tożsamości społecznej nie zawsze mają miłe wspomnienia. Na spotkaniu „integracyjnym” odtwarzane są wzory interakcji spotykane na co dzień w warunkach swobodnych, niestrukturalizowanych kontaktów społecznych (ekskluzji). Inny jest tylko temat rozmów, przedmiot współdziałania. Brakuje impulsu do wejścia w interakcje ze wszystkimi członkami grupy. Niektórzy są wykluczani lub sami się wykluczają.

*Jak byliśmy na tygodniowej wycieczce klasowej, dziewczyny z innych pokoi wymyślały hasło, żeby ona [Ania] tam nie wchodziła, w postaci pukania. (Czyli, żeby wejść do pokoju, musiałaś mieć jakieś hasło, a ona go nie знаła, bo dziewczyny jej go nie podały?) Tak, nie chciały, żeby tam była [Laura, 12 lat, VI klasa; liczebność klasy: 24 osoby].*

*Jakieś nikołajki, wypadły do kina. A jak na imprezy, to większość osób chodzi, no ale zawsze ktoś się wyłamie, bo nie może albo coś. No i w sumie Julek i Tomek to raczej nie przychodzą, bo jak zwykle grają na kompie albo siedzą z nosem w telefonie. A i jeszcze Adam, on wiecznie się wymigiuje od takich spotkań [Artur, I klasa technikum; liczebność klasy: 25 osób].*

*[Opisuje postaci na rysunku] o ostatnich dwóch chłopakach nie mogę powiedzieć za dużo. Są to chłopcy, którzy trochę jakby odstają od reszty klasy. Mikołaj to typ samotnika, jest cichy, bardzo mało się odzywa, zawsze siada sam w ostatniej ławce, nie przychodzi na nasze klasowe ogniska i nie chce jeździć z nami na wycieczki. Grzeska nikt nie lubi, bo jak to powiedzieć... no zwyczajnie, od niego zawsze jakoś tak nieładnie pachnie. Chłopaki się z niego śmieją, często wyzywają od brudasów i śmierdzieli. Ale mam wrażenie, że Grzesiek się tym nie przejmuje, on i tak żyje w swoim świecie [Monika, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

### Zdjęcie klasowe

Testem jedności jest dla uczniów sytuacja fotografowania się razem. Wskazują oni na brak harmonijnych interakcji w trakcie przygotowań. Jest to dla nich doświadczenie braku scalenia na poziomie relacji wewnątrzgrupowych. Uśmiech tylko pozornie sprzyja oddalaniu od siebie statusu „obcego”. Antagonizm, jak się okazuje, można czasowo zawiesić. Jest to jednak tylko chwilowe poczucie swojskości, ale nie jedności.

Jeden z uczniów, poruszając temat wspólnego zdjęcia, podkreśla, że on z grupą jedynie kooperuje, lecz nie jest jej uczestnikiem.

### Spotkania po szkole: urodziny, imprezy

Uczniowie dostrzegają w spotkaniach z okazji urodzin potencjał integracyjny (spajający). Na ogół jednak zaproszeni są jedynie najbliżsi koledzy i urodziny obchodzone są w okrojonym składzie. Jest to moment otwarcia na zewnątrz – mieszania znajomych z naszej klasy z tymi spoza niej. Ta społeczność nie jest odgradzona od otoczenia społecznego (niektóre osoby z zewnątrz mogą do niej wkraczać po uzyskaniu odpowiedniego pozwolenia ze strony organizatorów). Selekcja członków społeczności jest celowa, nie ma tu przypadkowych decyzji.

*Ale pamiętam też kiedyś, jak Luiza wyprawiała swoje urodziny i zaprosiła tam sporo osób z naszej klasy. To chłopaki wzięli pompki i pompowali żaby w stawie [To było strasznie śmieszne, to było dla mnie fajne] [Paulina, VI klasa].*

*Na początku tego roku szkolnego, jak jeszcze było ciepło, Wiktoria zaprosiła całą naszą klasę na swoje urodziny. Byłam zdziwiona, nie spodziewałam się tego po niej, myślałam, że zaprosi tylko Olkę i chłopaków, ale się pomyliłam. To miłe wspomnienie, Wiktoria zorganizowała ognisko, były kielbaski, mnóstwo słodkości. Gdy zrobiło się ciemno, wszyscy usiedliśmy przy ognisku i śpiewaliśmy piosenki, potem rozmawialiśmy i wspominaliśmy nasze wspólne przygody. Uśmieiałam się wtedy za wszystkie czasy. Było naprawdę super, aż nie chciało się wracać do domu [Martyna, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

Wyraźnie zaznaczany jest integracyjny charakter takich zdarzeń. Spotkanie w odświętnych okolicznościach w prywatnej przestrzeni pozaszkolnej może pomóc w zawiązaniu silniejszych relacji lub być tylko „fajnym” spotkaniem, jak jednorazowe wyjście do wesołego miasteczka.

*Jakoś w piątej klasie poprawił się mój kontakt z Marleną, Wiolą i Olą. W sumie zaczęło się od tego, że Marlena zaprosiła mnie i Marysię [moją przyjaciółkę] na swoje urodziny. Poszliśmy, fajnie się bawiliśmy i w sumie od tamtej pory jakoś więcej zaczęliśmy rozmawiać z tymi dziewczynami. (...) [Obecnie nadal] Ograniczamy się raczej do kontaktu w szkole [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

Powtarza się opinia, iż podczas spotkań poza szkołą „jest miło i fajnie”. Są to jednak nieliczne epizody (czasem, rzadko), na ogół w małym gronie.

*[poza dwiema osobami] Raczej z innymi osobami nie spotykam się za bardzo po lekcjach. Jedyne co, to na przykład jak są czyjeś urodziny lub po prostu mamy jakąś małą imprezkę czy coś. No to wtedy można powiedzieć, że spotykamy się nawet w kilka lub w kilkanaście osób [Mateusz, II klasa gimnazjum].*

*Styczeń, impreza sylwestrowa. Zaprosiłam znajomych, z którymi mam bardzo dobry kontakt [wymienia 9 osób] i jeszcze parę osób, ale w sumie to nie pamiętam kogo, byli to znajomi znajomych. Piliśmy, tańczyliśmy, śpiewaliśmy, narobiliśmy mnóstwo zdjęć. Każdy przyniósł coś do jedzenia, picia i popitki. Zabawa wyszła świetnie, siedzieliśmy do rana. W lutym miała być osiemnastka Igora, ale nie wyszło – każdemu powiedział, że jest chory, nie da rady, a tak naprawdę nie miał po prostu chęci robić tej imprezy. (Dlaczego tak myślisz?) Sam mi to powiedział w szkole [Wiktoria, I klasa szkoły zawodowej; liczebność klasy: 27 osób].*

Takie działania mają jednak również duży potencjał wykluczania. Zapraszanie na spotkania na gruncie pozaszkolnym traktowane jest jako coś, co przynależy do sfery prywatnej, z którą wiąże się prawo do selekcji.

*[Karo] on za każdym razem pod koniec roku w czerwcu organizuje imprezę na zakończenie roku tak jakby. (I ty też tam chodzisz?) W sensie w IV i V klasie nie byłam. Może w tym roku mnie zaprosi. (A czemu nie byłaś tam wcześniej?) Bo... się kolego wałam z taką Natalią i no.. eh.. I tak jakby... noo... (I nie chciał was zaprosić?) Tak jakby, można tak powiedzieć. On mówił, że tak jakby by zaprosił, ale reszta chłopaków by wtedy nie chciała przyjść [Bogna, VII klasa].*

#### Wagary klasowe

Wagary w pierwszym dniu wiosny kojarzą się z rytualnym łamaniem porządku. Są elementem tradycji, dziedzictwa kulturowego, należą do głęboko zinternalizowanych obyczajów uczniowskich. W badanych społecznościach były postrzegane jako możliwość legalnej niesubordynacji, ale też wyrwania się spod opieki nauczyciela

i samodzielnego funkcjonowania grupy formalnej poza instytucją. Uczniowie zwracają uwagę, że sposób wypełnienia tego zobowiązania w społecznościach jest znaczącym testem spójności grupy. Wyłamywanie się odzwierciedla niechęć do spędzania razem czasu w takim całościowym składzie (wszyscy), ukazuje napięcia wewnątrz całości i dezintegrację.

Z opisów wyłania się zróżnicowanie w podejściu do takiej wspólnej „wycieczki” dającej szansę podtrzymania jedności przez spędzanie razem czasu. Słowo „wszyscy” jest stosowane przez uczniów do diagnozy kondycji klasy jako całości, ale też do określenia indywidualnej satysfakcji i doświadczanej przynależności do większej całości. Mamy tu szeroki wachlarz opisów: rozproszenie zbiorowości, niezgodność przy podejmowaniu decyzji odnośnie do tego, jak spędzić czas razem, rozłam w obrębie całości (na tych, co wagarują, i tych, co poszli na lekcje) lub spędzanie tego dnia w domu bądź w małych kręgach. Te wspomnienia uczniów są w tej kwestii szalenie różnorodne.

*Jak oni na wagary, to on zostaje* [Ewelina, III klasa gimnazjum, liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

*Może jeszcze opowiem, jak byliśmy w tym roku na wagarach u Damiana. Poszliśmy do niego, bo to był pierwszy dzień wiosny i było bardzo zimno. I tak było mało osób w szkole, więc już od samego rana szykowaliśmy się, że uciekniemy, tylko za bardzo nie wiedzieliśmy gdzie. No i skończyło się na tym, że właśnie do Damiana pójdziemy. I właśnie wtedy było bardzo fajnie. W sumie to było takie spotkanie, na którym dość bardzo się wszyscy zintegrowaliśmy. Fajne też było to, że wszyscy wtedy do niego poszliśmy, a nie tylko część klasy, a reszta została. Co prawda mieliśmy wtedy trochę problemów u pani od polskiego, bo robiła nam na następny dzień kartkówkę z tego, co teoretycznie powinniśmy przerobić na poprzedniej lekcji, czyli jak poszliśmy na te wagary, no i oczywiście każdy dostał jedynekę, bo nic nie umieliśmy. Ale wtedy było naprawdę fajnie. Zresztą zawsze są miłe zdarzenia, kiedy się ze sobą integrujemy* [Andżelika, I klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 osoby; położenie szkoły: duże miasto; staż członkostwa w klasie: niecały rok (marzec); miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska].

Wypowiedź Andżeliki ukazuje zachowania członków różnicujące jednolitą grupę, ale też odmienne podejścia przedstawicieli instytucji (mniej lub bardziej srogie konsekwencje przekładające się na wzrost poczucia zagrożenia w relacjach klasa–instytucja). Narratorka podkreśla, że takie działanie było momentem zespalającym (wszyscy), łączącym poprzez wspólne przeżycie (było fajnie), wysiłek, ryzyko i poniesienie konsekwencji (każdy dostał jedynekę).

Opisy przebiegu wagarów klasowych bardzo wiele mówią o samoorganizacji społeczności (ten wątek będzie rozwijany w kolejnym podrozdziale): demokracji, przywódcach (liderach), podejmowaniu decyzji, porozumiewaniu się w obliczu rozbieżnych propozycji, sposobach wyrażania sprzeciwu, podziałach międzygrupowych i animozjach między nimi, o satysfakcji z bycia razem itp.

Są to również namacalne momenty, dające uczniom poczucie współdecydowania o losach całej grupy (bez udziału nauczycieli) oraz możliwość kroczenia własną drogą, podejmowania decyzji o dobrowolnym byciu całością we wspólnym działaniu przez krótki, ale istotny czas.



### 3.5. „Nasze” i „wspólne” sprawy społeczności – samoorganizacja i autonomia

Badacze małych grup społecznych zwracają uwagę na granice między nimi a ich otoczeniem, wyznaczające ich odrębność. Konstruowanie swojej własnej przestrzeni społecznej obejmuje codzienne ustawianie granic pomiędzy „nie-nami” a „nami”. Wyrazem tego jest utrzymywanie opozycyjnych napięć i odróżnień – tego, co „u nas”, i tego, co „u nich” – a także klasyfikowanie osób jako przynależnych do kategorii *in-group* lub *out-group*.

Próbując określić, gdzie nauczyciel (wychowawca) jest umiejscowiony w zbiorowości w kategoriach wewnątrz-zewnątrz, trzeba wyraźnie powiedzieć: outsider jest identyfikowany jako „nasz” (swój), a **nauczyciel nie ma statusu członka społeczności**. Nie należy do świata społecznego klasy, tylko do świata „obcych”, utożsamianych z wrogością, innością, niedostępnością, zewnętrżnością. Jego pozycja społeczna nie jest osiągnięta, tylko formalnie przypisana. Jako obcy może funkcjonować w grupie, jednak na wyraźnie odrębnych zasadach, innych niż jej członkowie.

Klasa szkolna jest dla uczniów społecznością „bez nauczyciela”. Niechęć, deprecjacja wartości i konflikt nie są tu wcale istotnym wskaźnikiem podziału światów (granic) i obcości wobec siebie, choć ukazują relacje klasa-wychowawca (nauczyciele) jako złożone, niezwykle skomplikowane, niejednorodne, wielopłaszczyznowe. Uczniowie są świadomymi obserwatorami oraz analitykami własnego świata i konstruują jego możliwie pełny, całościowy obraz. Zgodnie z obserwacją Barbary Smolińskiej-Theiss (1993, s. 16–23) przestrzeń codziennego życia uczniów może być „miejszem przeciwko dorosłym” i „miejszem bez dorosłych”. Analizy ujawniają jednak także inne formy obejmujące kontinuum rozmaitych stadiów pośrednich, złożone i mniej wyraziste czy oczywiste dla osób dokonujących oglądu zjawisk oraz procesów z zewnątrz.

Chociaż wśród członków „naszej klasy” nie ma nauczycieli, to szczegóły wielu zdarzeń odnoszą się do takich kwestii, jak ukryte, niewidzialne działania (w oczach nauczycieli), działania w opozycji do nich, przeciwko nim, jawnie ich ośmieszające. Postać nauczycieli pojawia się na ogół w tle opisywanych zdarzeń, niejako na marginesie, czasem jako dygresja. Mamy tu dwa obrazy:

- 1) Codziennosci (normalności) w funkcjonowaniu społeczności, w której te dwie struktury, choć odrębne, to dość harmonijnie powiązane są ze sobą różnymi zależnościami, współpracują; akceptując dominację i kierowanie pewnymi sytuacjami przez nauczyciela, uczniowie separują się od niego w wielu sprawach „naszej klasy”;
- 2) Przerwania, zakłócenia codziennej rutyny (przez napotykanne problemy lub „montowanie akcji” przeciw nauczycielom).

Społeczność niejako balansuje w kierunku „od” i „do” nauczycieli, opisy ujawniają bowiem kilka kierunków dążeń uczniów. Mamy tu zarówno separowanie się, jak i walkę (konflikt, bunt, ośmieszenie) oraz jakiś rodzaj współdziałania między członkami społeczności (bądź jej przedstawicielami) a nauczycielami/wychowawcami, głównie o charakterze instrumentalnym (załatwienie sprawy).

Spojrzenie na zewnętrzne granice i obszary wpływu (osób z zewnątrz) na społeczność stało się dla mnie inspiracją do refleksji oraz uporządkowania wiedzy na temat tego, które obszary toczącego się życia społecznego członków klasy są całkowicie poza okiem i kontrolą dorosłych, które zaś są w jakiś sposób wspólne czy nawet integrujące (scalające) społeczność z nauczycielami.

Drugą kategorią analityczną jest tutaj samoorganizacja. Zdolność do samoorganizowania się społeczności jest warta osobnej analizy z wielu powodów. Z jednej strony ujawnia postawy partycypacyjne (działania dla dobra wspólnego), a z drugiej pokazuje, gdzie społeczność stawia granicę oddzielającą od otoczenia zewnętrznego, czyli które sprawy uważa za „nasze” (wyzwalając je spod kontroli dorosłych). Jednocześnie mamy szansę uzyskać pełniejszy obraz społeczności, gdyż analiza inicjatyw zaradczych ukazuje, które działania w obrębie społeczności są definiowane jako problem (przedmiot troski). Oddolne i odgórne inicjatywy stanowią bowiem odpowiedź na doświadczane co dzień trudności, rozbieżności, spory i antagonizmy, zidentyfikowane potrzeby.

W ramach każdej zbiorowości powstają problemy, nad rozwiązaniem których należy pracować. Problemy te mogą mieć mniej lub bardziej trwały charakter. Czasem są one czasowe, np. ostre konflikty mogą pojawiać się tylko w zależności od sytuacji. Mogą być one określane przez uczniów lub obserwujących ich dorosłych (wychowawców) zobligowanych do bieżącej diagnozy wychowawczej. Jednak to sposób działania ujawnia, jak członkowie społeczności sygnalizują problemy (trudności), czy współdziałają w ich rozwiązywaniu z innymi, czy rozwiązują je sami, a także czy są kierowani przez innych bądź pozostają autonomiczni, a także jak dochodzi do podejmowania decyzji o sposobie działania na rzecz wspólnoty i z myślą o niej.

Autonomia społeczności do jakiegoś stopnia wydaje się przyjęta i respektowana przez wychowawców. Nierozzerwalnie wiąże się z różnymi, ukształtowanymi historycznie i kulturowo formami kontaktów między uczniami a nauczycielami: od głębokiej odrębności oraz wzajemnej separacji do prób współdziałania. Rozdźwięk światów społecznych uczniów i nauczycieli ma wiele wymiarów. Trudno je wszystkie ująć w jednym opracowaniu. Przytoczone tu przykłady oraz analizy nie są – bo nie mogą być – systematycznym wykładem całości tego zagadnienia. Są zaledwie wstępnym szkicem problemu, zachęcającym do dalszych poszukiwań badawczych. W założeniu stanowią one próbę ułożenia mozaiki z różnych elementów.

### 3.5.1. Uczniowie kontra nauczyciel – epizody konfliktu i oporu

Opisom pogłębiającej się odrębności i towarzyszącej jej wzajemnej separacji towarzyszą opinie uczniów na temat nieudolności nauczycieli. Wyraźnie pojawia się tu ambiwalencja i deprecjacja. Nauczyciele generalnie są postrzegani jako „nieogarnięci” i „głupi” (to znaczy mający trudności natury poznawczej z interpretowaniem sygnałów, ale też z samą ich percepcją, zauważaniem). Zdaniem uczniów nie widzą, nie słyszą, nie rozumieją, a przez to ich działania są nieadekwatne. Czasem krytyka obejmuje całościowo sposób wywiązywania się z roli wychowawcy. Opisy ujawniają podział odpowiedzialności i jawność zobowiązań wychowawców/nauczycieli (rolę koordynatorów współdziałania, strażników norm, opiekunów – gwarantujących bezpieczeństwo) w relacjach z uczniami. Badani podkreślają, że te dwie grupy ludzi zajmują zróżnicowane pozycje. Uczniowie doświadczają w sposób namacalny, że klasa jest to oparta na przymusie i na strukturze władzy formalna grupa społeczna, kierowana przez sprawującego autokratyczną władzę dorosłego. Poza „głupotą” („nieogarnianiem” spraw uczniów) wskazują na zakłamanie nauczycieli, które przejawia się w tym, że deklarują oni cele, które w znacznym stopniu odbiegają od realizowanych celów, ukrywają faktyczne normy i wzory zachowań regulujące w istotny sposób życie uczestników grupy. Uczniowie mówią, że po pewnym czasie odkryli, że zasady życia nie odnoszą się w równy sposób do wszystkich uczestników instytucji/społeczności. Do tego ich zdaniem nauczyciele faworyzują uczniów, nierówno (niesprawiedliwie) dzielą nagrody i motywują członków do bardziej intensywnej pracy na rzecz nauki oraz działań na rzecz grupy, a jednocześnie charakteryzują się wysokim poziomem władzy, uznaniowości.

*[wychowawca] pani zwracała bardziej uwagę na te osoby, które sobie dobrze radzą. Na przykład na taką Ninę, to pani chwaliła i w ogóle, a jak na przykład Błażej coś powiedział, to robiła takie „Dobrze, okej, idziemy dalej” [Zofia, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,8].*

*Zuzia jest bardzo lubiana przez nauczycieli. Może dlatego, że jej mama koleguje się z niektórymi nauczycielami [Ola, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób; średnia ocen na świadectwie: 5,67].*

*[grupa sportowców] jeżdżą na jakieś głupie zawody i mają przez to łatwiej w klasie, bo nie łączą na lekcje, a mają to usprawiedliwiane, a mało tego, wszyscy nauczyciele naciągają im oceny, bo to takie nasze gwiazdy Hollywood, nawet jak mają bójkę na przerwie, to potem i tak mają dobre zachowanie na koniec roku, taka to sprawiedliwość (uśmiecha się) [Irena, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; liczebność szkoły: ok. 120 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,09].*

Pogadanki wychowawcze uznawane są za ideologiczną paplaninę, a sami nauczyciele postrzegani są jako ludzie myślący w kategoriach narzuconego systemu i mówiący określonym, przygotowanym do tego celu językiem, powielający slogany oraz preferujący u uczniów postawy bierne, zależne. Uczniowie wskazują szereg rozbieżności (nieszczerości), ale też wiele manipulacji, których doświadczają. Widzą instytucję wraz z jej pracownikami jako miejsce, które nie ma nic do zaoferowania

poza pracą dydaktyczną na lekcjach. Jedni opisują rygor, inni kontrolę liberalną, której główną cechą jest brak większego zainteresowania i całkowita osobność tych dwóch światów.

*Potem druga klasa, w zasadzie końcówka, no masakrę mieliśmy z ocenami. Piętnaście osób było chyba zagrożonych, w tym tylko ja miałam jedno zagrożenie, reszta więcej. I Gocha [wychowawczyni] zrobiła zebranie z rodzicami i z nami i była taka masakra po prostu, rodzice na nas się darli, Gocha, że już ona nie wie, co z nami robić! Nam wstyd, ale i trochę się śmiałyśmy, bo Gocha mówi, że też zachowanie marnie, że nauczyciele się skarżą, a matka Klaudii, żeby się chłopaki uspokoiли na lekcjach i nie gadali. A my takie: „O co chodzi?!” [Magda, 18 lat; III klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość miejska; liczebność klasy: 22 osoby; średnia ocen na świadectwie: 3,7].*

*[fizyka] Ja bardzo nie lubię tego przedmiotu, nie wiem czemu w sumie. Może dlatego, że mamy głupią nauczycielkę, zresztą też się stresuję przed tymi lekcjami fizyki, bo ta pani jest taka stresująca i może dlatego nie lubię tego przedmiotu też [Ania, I klasa gimnazjum].*

*[polonistka i wicedyrektor w jednej osobie] uważała, że dobrze myśli ta osoba, która myśli tak, jak pisze w książce, tak jak jest napisane w książce, i każde inne myślenie było złym myśleniem. No i ja tak właśnie źle myślałam [Kinga, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska powyżej 10 tys. mieszkańców; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 5,07].*

*I średnio trzy, cztery razy w tygodniu jestem na dywaniku u pani dyrektor. (A dlaczego?) Różnie. Dajmy na to dlatego, że pani od polskiego ma okres i ma zły humor i chce się na kimś wyladować. To już jest kwestia typowo uprzedzeń. (...) No dajmy na przykład ostatnią sytuację. Wchodzę sobie do szkoły, zauważyłam, że w szatni, która nie jest zamykana, bo nie mamy możliwości jej zamknąć, ukradli mi trampki, tak. No to nie mam jak przebrać butów, wchodzę w zimowych butach, no i podeszłam do tablicy, gdzie jest napisane, gdzie mam lekcję, sprawdzam, gdzie mam, i słyszę po prostu od drzwi pokoju nauczycielskiego krzyk: „Kinga!” No i już wiem, kto mnie woła i dlaczego. Pani od polskiego mówi: „Kinga, dlaczego znów nie przebrałaś butów!”. Ja mówię: „No zdarzyło mi się to pierwszy raz”. „No to dlaczego nie masz butów!?” „No bo mi ukradli”. „To co, mamy nie stać na buty?” Ja mówię: „Dzięki Bogu, jeszcze stać. Ale trochę ciężko, że jak dzisiaj mi ukradli, to trochę ciężko, żeby rano dymała do miasta i kupowała nowe buty, zanim mi się lekcje zaczną”. No to zostałam osądzona o pyskowanie, o używanie niegrzecznych słów w stosunku do nauczyciela i wysłana do pani dyrektor na dywanik [Karolina, III klasa liceum].*

Wszystkich podobnych problemów opisanych przez uczniów nie zdołamy oczywiście prześledzić. Warto jedynie zaznaczyć, że lista zarzutów (ocen postępowania nauczycieli/wychowawców) jest długa, do tego pewne typy zachowań są bardzo silnie nacechowane emocjonalnie. Warto na koniec zaznaczyć, że w tych opisach nauczyciele okazują się nie tylko „głupi”, lecz także bezkrytyczni i niekompetentni w swej roli, gdy jednostka poszukuje rozwiązania istotnych dla niej problemów i wsparcia. Uczniowie zarzucają im również nieszczerłość w okazywaniu zainteresowania oraz emocjonalnego wsparcia.

*Ciśniemy wychowawczyni. No i ona też jest taka nieogarnięta i w ogóle dogadać się z nią nie można i nigdy nic nie wie. No bo ja się jej pytam o coś, a ona na to: „A skąd ja to mogę wiedzieć?! Ja mam chore w domu, mam chore dzieci”. Ona ma chore dzieci? Ona ma chorą głowę, a nie dzieci [Ola, II klasa technikum].*

Uczniowie są wyraźnie zawiedzeni i rozczarowani. Mimo krytyki rzadko oczekują większego zaangażowania się wychowawców w wypełnianie swojej roli (interwencji, pomocy). Stawiają na zaradność i samowystarczalność a nie wsparcie ze

strony dorosłych. Zapewne w pewnym stopniu wynika to z traktowania nauczycieli jako nieudolnych wychowawczo i z obaw, że narobią więcej złego niż dobrego w trakcie takiej interwencji (jak słoń w składzie porcelany).

Szereg opisów pokazuje kłótnie (konfrontacje) w trakcie lekcji. Najczęściej jest to pokazane jako przekraczanie pewnych granic przez uczniów. Czasem taka odwaga „bycia niegrzecznym” imponuje innym, pozwala pozyskać uznanie (zabłyśnięcie w klasie). Uczniowie te zdarzenia widzą w kategoriach dwóch przeciwstawnych grup: nauczyciele i uczniowie. Nie zawsze jednak opozycja oraz niechęć daje poczucie wspólnoty. Poniżej zestawiono przykłady wskazujące, że działania te są podejmowane w pojedynkę i konsekwencje również są ponoszone indywidualnie. Klasa natomiast dystansuje się, co znajduje oddźwięk w warstwie wartościującej wypowiedzi uczniów.

*[Wojtek jest bardzo śmieszny] jest naprawdę śmieszny, tylko niektórzy nauczyciele tego nie rozumieją. Zresztą wcale im się nie dziwię, bo Wojtek czasami chce zabłyśnąć w klasie i powie coś, co na miejscu nauczyciela też by mi się nie spodobało. (...)*

*A Kamil jest strasznie odpyskliwy, zawsze ma na wszystko odpowiedź do nauczycieli i do nas też (...). Gdy jakiś nauczyciel go wywoła do tablicy i on nie umie czegoś zrobić, to zaraz jest zły i obrażony na cały świat. Pamiętam właśnie taką sytuację kiedyś na chemii, że właśnie tak było. Powiedział wtedy, że on nic nie będzie robił, bo on tego nie umie i nikt mu nie umie tego wytłumaczyć [Ania, I klasa gimnazjum].*

*Kamil razem z Hubertem i Kubą bardzo dużo przeszkadzają na lekcjach i dają się we znaki nauczycielom (...).*

*[Ania] jest to bardziej podziw dla niej, bo Ania jest bardzo odważna, nie boi się mówić, co myśli, potrafi odpowiedzieć nauczycielom, zawsze ma na wszystko odpowiedź. Jest też przez to dosyć niegrzeczna, jej mama często jest wzywana do szkoły. Ale naszej klasie to chyba imponuje, bo lubią Anię [Wanda, VII klasa].*

Konflikt najczęściej ma pasywną postać, wyraża się krytyką i deprecjacją nauczycieli jako obcych, wrogów (przeciwników). Uczniowie są zanurzeni w świecie podzielonym na uczniów i strażników, którzy współlistnieją, czasem bardziej harmonijnie, a czasem wchodząc w tarcia. Niezgoda na propozycje działań i rozbieżność dotycząca sposobu widzenia świata jest na porządku dziennym. Niekiedy jednak uczniowie mocniej zaznaczają swoje odmienne stanowisko (co zostało w przytoczonych wyżej wypowiedziach nazwane odpyskiwaniem, dawaniem się we znaki, odwagą-niegrzecznością, śmiesznością, której dorośli nie potrafią odczytać). Opozycja znajduje ujście albo w świadomych próbach zaznaczania niezgody na ład i porządek narzucony przez nauczycieli (niesubordynacja), albo w działaniach, których ostatecznym celem jest ukaranie nauczycieli oraz ich ośmieszenie. Próba sił nie może być realizowana z pozycji symetrycznej (jak przeciwnicy na ringu), przyjmuje zatem postać ataków bardziej pośrednich, starć partyzanckich, szkodenia sobie wzajemnie w ukryciu, niejawnie. W tajemnicy, anonimowo, chroniąc się przed identyfikacją (i jej skutkami), uczniowie-spiskowcy starają się dotkliwie dokuczyć tym, których uznają za wrogów.

Akcji wymierzonych w porządek społeczny instytucji reprezentowany przez nauczycieli mamy tu na każdym kroku wiele. Są one często indywidualne. Uczniowie



widzą je jako realizowane na własną rękę. W ich wyniku można zdobyć uznanie lub spotkać się z potępieniem kolegów. Natomiast akcje wymierzone przeciwko nauczycielom są grupowe, integrujące, budujące wewnątrzgrupowy konsensus wobec „tamtych”. W opozycji do nich umacniana jest tożsamość grupowa. Nawet jeśli spisujących jest wąskie, nieliczne grono (dopuszczonych do wykonania ataku, planowania i realizacji akcji), to działania i tak traktowane są przez obie strony jako atak wspólnoty klasowej. Satysfakcja zostaje przez uczniów osiągnięta, gdy nauczyciel doświadcza publicznie ośmieszenia, zostaje zawstydzony. Przez ośmieszanie grupy radzą sobie z dominacją nauczycieli. Ze względu na swój zabawowy charakter (robienie kawału) sytuacje te zostały częściowo omówione w poprzednim podrozdziale (3.4.1). Tu warto jeszcze raz do nich wrócić ze względu na oddolne inicjowanie (samoorganizację) oraz zaznaczanie odrębności światów.

Uczniowie mówią, że robią „coś fajnego”, dla nauczycieli zaś jest to dowodem „niepełnosprawności umysłowej”. Ola, wzorowa uczennica, wyraźnie jest zadowolona z podjętej inicjatywy.

*Innym śmiesznym zdarzeniem jest taka historia: Pod koniec lekcji stwierdziliśmy, że musimy zrobić jakąś gazetkę. Wpadliśmy na pomysł, żeby zrobić śmieciową gazetkę. Wiem, że to obrzydliwe, ale tak było. Więc wyjęliśmy różne śmieci z kosza: jakieś papierki po cukierkach, skórka od banana itp. I powiesiliśmy na gazecie. Następnego dnia pierwszą lekcją, jaką mieliśmy, był język polski. Gdy pani weszła do klasy, była oszołomiona. Mówiła nam, że to nieestetyczne i obrzydliwe. Dla nas to było coś fajnego. Nazwaliliśmy to ekogazetką. Pani od polskiego poszła po innych nauczycieli i mówiła, że jesteście niepełnosprawni umysłowo. Bardzo dobrze wspominam te zdarzenia. Był to czas, który spędzaliśmy wszyscy wspólnie [Ola, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska; średnia ocen na świadectwie: 5,67].*

Nie zawsze sama inicjatywa ma charakter zbiorowego działania. Członkowie społeczności włączają się do działań, przechodząc z pozycji obserwatora (dystansu) do roli śmiejącego się z kawału zrobionego nauczycielom. Jeśli pojawia się problem, jest konflikt z nauczycielami – stają się grupą. Jak mówi Olga, na „genialny pomysł” wpadły „tamte” dziewczyny. Dziewczyna ma świadomość, że opisane zachowanie jest „dokuczaniem” (ciskaniem), przekształca się jednak we wspólne działanie klasowe. Uczniowie tworzą jeden front w stosunku do nauczycielki.

*Dziewczyny dokuczały nauczycielom i że cisną, to znaczy ciśniemy, chociaż ja w sumie to tak nie cisnę, no ale ciśniemy wychowawczynie. Takie w sumie pozytywne. Ale to mam powiedzieć, jak jej ciśniemy? (Tak, dokładnie).*

*No to dziewczyny, nie lubimy facetki od religii i tak w ogóle, no i ona sobie gdzieś tam wyszła, a wszyscy wiedzą, że ona taka cnotka niewydymka jest i w ogóle, i tak dalej. No i genialne koleżanki z klasy wpadły na pomysł, żeby zrobić jej jakiś kawał. Więc, no więc, co zrobiły. No ale w każdym bądź razie wzięły tam i posmarowały, co one posmarowały, a tampona posmarowały czymś czerwonym. Namoczyły go w jej prywatnej kawie, którą zostawiła na biurku, i jej wrzuciły do torebki. (Wrzuciły namoczonego w kawie tampona ubrudzonego czymś czerwonym?) (śmiech) Znaczą pomalowały go mazakiem albo szminką jakąś, albo czymś takim. (A jakie były konsekwencje?) Facetka się popłakała i wyszła, ale nic, nie było przypału. Nawet nie poszła do naszej babki. (I oceniałas to wydarzenie jako pozytywne?) (śmiech) No, było śmiesznie [Olga, II klasa technikum].*

Inna badana opisuje, jak przebiegała interakcja, gdy wyjaśniana była kwestia napisu na ścianie. Mamy tu zarówno wyraźny antagonizm („nauczyciel taki wkurz od razu na twarzy, a ja z trudem opanowałam śmiech”), jak i uboczny skutek w postaci uzyskania poparcia w społeczności (zyskania nowych kumpli). Akt wandalizmu nie tylko nie został wyjaśniony, rozwiązany, lecz także nie doszło do pozyskania sojuszników w uczniach. Wypowiedź zawiera wyraźną deprecjację pracowników szkoły i proskolnych metod działania.

*Dalej była śmieszna sprawa, kiedyś po weekendzie wracamy do szkoły, a tam na ścianie sali gimnastycznej wielki napis „Ola, Łukasz, Kamil” i tam jeszcze jakieś mazaje. Pośmialiśmy się i poszliśmy na lekcje. W czasie lekcji zostałam wywołana na dywanik do dyrektorki, okazało się, że ponieważ jestem jedyną Olą w całym gimnazjum, to jestem oskarżona o napisanie tego, a wraz ze mną dwóch chłopaków z klasy wyżej, bo ich imiona to Kamil i Łukasz, a na dodatek się lubimy. Ja w śmiech, dyrektorka wkurz, pyta, co mnie tak cieszy, no to mówię, że bardzo mi przykro, ale akurat ten weekend spędzałam w Radomiu u kuzynki i wyciągam jej z kieszeni skasowany bilet, mówię, że jak chce, to niech do domu zadzwoni, rodzice potwierdzą. Dyrektorka niezadowolona, bo jej główna i jedyna podejrzana odpadła, chłopaki też coś tam się jakoś wymiksowali, i pyta nas, czy nie mamy wrogów, którzy chcieliby nam zaszkodzić w ten sposób. Myślałam, że tam padnę, naprawdę. Z trudem opanowałam śmiech i mówię, że nawet jeżeli takowi są, to nie mam pojęcia, kto to taki. I dała mi spokój. Przez tydzień byliśmy gwiazdami wśród uczniów, no i znów zyskałam nowych kumpli. Więc plus, jak najbardziej (śmiech)* [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,03].

### 3.5.2. Separacja, unikanie, oddolne działania samopomocowe w obszarze autonomii społeczności: *Nasze sprawy bez dorosłych*

Analizie warto poddać obszar, w którym społeczność nie podlega wyraźnym wpływom (osób z zewnątrz). Pojęcie autonomii odnosi się do tych działań, kiedy społeczności organizują się i zaczynają szukać rozwiązania na własną rękę. Społeczność określa problemy wymagające rozwikłania, a następnie inicjuje, organizuje, koordynuje proces ich rozwiązywania. Cele działań muszą być wyznaczone przez członków danej społeczności.

Działania te stanowią odpowiedź na doświadczane na co dzień przez grupy trudności, w tym wzajemne niechęci lub konflikty. Mogą również wskazywać na słabość instytucjonalnych propozycji oraz działań w ramach interwencji wychowawczej na rzecz i z udziałem uczniów. Uczniowie wypracowują rozwiązania na korzyść interesów swojej grupy, organizując się oddolnie, dając sobie wsparcie, dzieląc się zasobami.

Samopomoc to szczególnie obszar działań. Jest narzędziem zmiany, aktywizacji społecznej, może też obejmować przejmowanie kontroli nad własnymi sprawami, zwiększanie poczucia samostanowienia i podmiotowości. Dotyczy między innymi niezależności, zarządzania swoimi zasobami oraz sprawami, pozyskiwania na ten cel niezbędnych środków i sojuszników. Samopomoc można rozpatrywać w różnych sferach życia i w odniesieniu do jednostek, grup, a także instytucji. Ma ona na

celu wywołanie zmiany, poprawę funkcjonowania, uczynienie życia społeczności lepszym, bardziej satysfakcjonującym.

Potrzebne jest jeszcze jedno ważne zastrzeżenie. W relacjach międzyludzkich normą jest pomoc osobie określonej jako najbliższa. Tutaj nas jednak interesuje pewna solidarność ze społecznością. Dlatego samopomoc, chociażby wstępnie rozumiana, może być operacjonalizowana poprzez deklaracje otrzymywanej i oferowanej pomocy, podejmowanie działań na rzecz każdego przynależącego do społeczności członka (pomocy wykraczającej poza krąg przyjacielski) oraz definiowanie się w kategoriach wspólnotowych. Przykładów troszczenia się realizowanych w bliższym kręgu mamy mnóstwo. Przyjęte tu stanowisko zmierza w stronę analizy **działań i zachowań realizowanych dla dobra wspólnego rozumianego szerzej niż na rzecz swoich przyjaciół z kręgu towarzyskiego**. Tak definiowana samopomoc przybiera dwie odrębne, czasem komplementarne formy realizacji: bez nauczycieli i razem z ich pomocą/udziałem. Ta pierwsza forma będzie przedmiotem analiz w tej części pracy, a ta druga – w dalszej.

#### Samoorganizacja w zaniku

Działania inicjowane „oddolnie” (wewnętrznie) i autonomiczne w społeczności zespołu klasowego przede wszystkim dotyczą wsparcia w nauce, które uczniowie rozumieją jako dzielenie się pracą domową i umożliwianie innym ściągania podczas sprawdzianów. Ten rodzaj solidarności będzie omawiany w odrębnym podrozdziale (3.6).

Samopomoc traktowana jako autonomiczne działanie (obszar poza wpływem osób z zewnątrz) realizuje się również poprzez inne formy pomocy na rzecz kolegów z klasy. Bardzo niewiele jednak można znaleźć ich przykładów. Jedna z wypowiedzi odnosi się do pomocy materialnej (składki finansowe). Narrator zbił mienzurkę podczas zajęć z chemii, za którą musiał zapłacić 300 zł, a pochodził z rodziny rolniczej (sześcioro rodzeństwa, rodzina niepełna). Pozytywnie ocenia okazaną solidarność wobec niego (szacuje, że około 60–70% osób zrzuciło się, okazało się „spoko”). Podkreśla, że inaczej już patrzy na członków klasy po tym, jak zrobili zrzutkę. To jest dla niego ten moment, kiedy solidarność jest doświadczana, namacalna. W ocenie grupy i relacji z nią ten gest jest wskaźnikiem integracji społecznej. Nie wiemy, kto zainicjował to, że każdy się „dorzucił”.

*Rurka, którą potłukłem, która była warta trzy stówki i to było no. Przez dwa miesiące szukaliśmy tego enerdownskiego sprzętu. Tego nigdzie się nie dało znaleźć, ale jak znaleźliśmy, no to klasa się okazała w miarę wiesz, to znaczy wiesz, może niecała, tam sześćdziesiąt, siedemdziesiąt procent klasy okazało się w miarę spoko, każdy się coś tam dorzucił. No i pod tym względem to wiadomo, inaczej się już na te osoby patrzy. Inny stosunek. [ja rozjeb...m, kasy trochę jednak poszło] [Piotr, II klasa technikum; położenie szkoły: miasto ok. 100 tys. mieszkańców].*

Kolejny opis dotyczy okazania solidarności (przyznania się) w sytuacji, kiedy kolega zostaje przyłapany przez nauczycieli (przypał z alkoholem). Jego wina się

poniejszyła i rozłożyła na grupę, ponieważ inni też wzięli ją na siebie. Gdy sprawa się wydała, prowadzone przez wychowawcę „śledztwo” wskazało najbardziej winnego Patryka (kupił alkohol i przyniósł go), on sam zresztą wziął winę na siebie. Narratorka opisuje, że kolegę prawie wyrzucili ze szkoły. Działali w grupie czteroosobowej. Ewelina czuje się prawie pochwalona za okazaną lojalność. Jako swoją zasługę poczytuje to, że było ją stać na taki gest wobec członków klasy, nawet gdy nie należeli do kręgu przyjaciół. Negatywnie odnosi się do kolegi, który tej odwagi cywilnej nie miał, a ona miała. Ten, który się nie przyznał, został zganiony. Narratorka pokazuje, że poniósł dużo gorsze konsekwencje niż ci, co się przyznali. Ewelina nie dostała w skórę ani od rodziców, ani od nauczycieli (mama krzywo patrzyła, bo córka dała się podpuścić, pogroziła placem, a w szkole obniżono jej ocenę z zachowania).

*Przypał z alkoholem (śmiech). Ktoś wpadł na głupi pomysł, tak, ale to było tak, że ja, Natalia, Andżelika i Patryk się przyznaliśmy, a Jarek się nie przyznał i tak jakby mu się yy no i to też nas rozdzieliło, że my mieliśmy odwagę się przyznać, a on jednak nie i właśnie to tak trochę upadło do niego, jakiś taki szacunek właśnie, że on się nie przyznał, a my jednak byliśmy odważniejsi i dlatego się przyznaliśmy. (...) Na przykład Bartek, jemu się udało akurat, nikt nic nie wiedział, że on tam ten. Yy **dużo poszło na Patryka**. Bo to był jakiś taki plan, nie wiem. No to sobie wymyśliliśmy jakoś, że nie wiem, że Patryk to kupi jakoś i on to przyniesie, no i w sumie później Patryk tak dużo wziął na siebie, on w ogóle to wszystko chciał wziąć na siebie, ale my się właśnie przyznaliśmy, no bo jemu groziło, że go wyrzucą ze szkoły i tak dalej. I my właśnie z dziewczynami powiedziałyśmy właśnie, że my się przyznamy i tyle. No a Jarek właśnie, właśnie się nie przyznał. (I dzięki temu, że się przyznałyście też wy, to Patryk został?) Tak, miałyśmy jakieś mniejsze kary i tak ten, tylko tam po zachowaniu i jakieś dodatkowe kary. A Jarek miał jakieś zakazy, nie wiem, już nie pamiętam, na choinkę chyba nie mógł przyjść i na zawody jakieś nie mógł jeździć, no i jakieś, no po prostu jakoś tak nauczycielki przestały mu bardziej jakoś wierzyć. A my jednak tak mieliśmy w jakimś sensie nawet pochwałę, że się przyznaliśmy, także [Ewelina, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 uczniów; liczebność szkoły: 115 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

Można mieć wątpliwości, czy to opisane doświadczenie jest integrujące, dające poczucie wspólnoty, jak również współodpowiedzialności. Narratorka zaznacza, że czuje satysfakcję, widzi korzyść, gdyż przekonała się, „kto jest taki” (na kogo można liczyć, kto się przyzna, kto jest odważniejszy, a kto właśnie „tylko chowa tak głowę w piasek”). Przykład ten również pokazuje, że inicjatywy realizowane są przez pojedyncze osoby, małe podgrupy.

Innym wyrazem zainteresowania sprawami członków grupy było dodawanie otuchy i pocieszanie. W wielu wypowiedziach pojawia się opis udzielania wsparcia emocjonalnego osobie skrzywdzonej oraz przeżywającej trudne sytuacje (pochodzącej spoza kręgu towarzyskiego). Przedstawiane to było jako „ważna sprawa”. Jednak nie zawiązywała się wspólnota, pomoc nie przekształcała się w bardziej trwałe strategie działania. Dowodem otrzymania realnej pomocy było też np. załagodzenie konfliktu (z członkiem klasy lub z nauczycielem). Sojusz zawiązywano spontanicznie, lecz był jednocześnie nietrwały i zanikał po rozwiązaniu sprawy. Dbłość o czyjeś sprawy (kogoś spoza kręgu towarzyskiego) miała raczej charakter spontanicznych, okazjonalnych interwencji, np. w postaci podejścia do płaczącej

osoby. Wypowiedzi dotyczące osób ośmieszanych w grupie pokazują specyfikę przestrzegania problemów etykietowania niektórych członków. Społeczne naznaczenie jest sprawą ogromnie ważną w szkolnej codzienności. Jest jednak sprawą, z którą osoba piętnowana musi się sama mierzyć.

Uczniowie często dzielą się też własną historią. Te opowieści dzielą się niestety na te, w których został wyrażony zawód (rozczarowanie), i te, gdy w trudnej sytuacji inni członkowie klasy okazali współczucie, solidarność, pomoc. Otrzymywanie pomocy uczniowie wiąźali z poczuciem bezpieczeństwa czy ogólnie satysfakcji z życia w danej klasie, z zaufaniem, które dla nich oznacza możliwość otrzymania wsparcia. Wypowiedzi ujawniają oczekiwanie komfortu w klasie, który wynika z poczucia oparcia, zrozumienia i akceptacji, uzyskania potwierdzenia słuszności co do podjętych decyzji i działań. Spektrum takich oczekiwań oraz niezaspokojonych potrzeb, jakie ujawniają uczniowie, jest duże. Zawodzą przede wszystkim osoby z kręgu towarzyskiego, zatem oczekiwanie wsparcia nie dotyczy całej społeczności.

Uczniowie nie pozostają obojętni na zachowania, które uznają za niewłaściwe, jak łamanie nieformalnych zasad i regulaminów. Na ogół jednak, gdy dotyczą one osób nienależących do kręgu towarzyskiego, pozostają bierni. Najwięcej tu opisów spontanicznych czy samoistnych reakcji o charakterze indywidualnym w obronie bliskich członków. Podejmowane interwencje obejmują też okazjonalne słowne upominanie osób zakłócających porządek czy łamiących przepisy (np. hałas w czasie lekcji). Do popularnych oddolnych form wpływania na otoczenie należą działania dyscyplinujące kolegów do przestrzegania zasad współżycia, stosowania zwrotów grzecznościowych itp. Próby osiągnięcia tego zakazami (lub grożeniem o powiadomieniu wychowawcy) zwykle też nie przynosiły pożądanych skutków, na co uczniowie zwracali uwagę.

Mamy tu również szereg opinii na temat życia społecznego w zbiorowości, oczekiwań i pomysłów zmian. Stanowią one wyraz zainteresowania sprawami społeczności. Pozostają one jednak na poziomie zamiaru, życzenia (pragnienia). W wypowiedzi Igi mamy charakterystyczny „pomysł na zmiany” poprzez usunięcie (zniknięcie) irytujących osób. Ta narracja ukazuje brak optymizmu i nadziei na podejmowanie działań, zarówno przy współpracy z dorosłymi, jak i w ramach społeczności. Chodzi nie tylko o to, że do końca roku szkolnego zostało kilka miesięcy, lecz także o głębokie przekonanie, że trzeba sobie samemu radzić. Świat uczennicy to małe podgrupy, w obrębie których funkcjonują na co dzień („każdy sobie żyje swoim życiem”). Stwierdzenie „trzeba razem coś zrobić” odnosi się dla niej do wigilii szkolnej i śpiewania razem kolęd, nie ma tu oczekiwań dotyczących poprawy jakości relacji wewnątrz. Nie ma również nadziei na skuteczne działanie dorosłych.

*(Jeśli byś mogła coś zmienić w swojej klasie tak, aby te ostatnie miesiące upłynęły spokojnie, co to by było?) (upija łyk kawy) Wyjebałabym z klasy Adriana i te głupie kujonki (śmiech) i wtedy by był spokój. No, może wystarczyłoby, gdyby trochę zluźowali majty i dali żyć normalnie człowiekowi.*



(...) (Dużo mówisz o tym, że często występują konflikty, czy rozmawiacie o tym z rodzicami, wychowawcą, innymi nauczycielami?) (chwila zastanowienia) *A co oni by zrobili, trzeba sobie samemu radzić. Raz wychowawczynie próbowała nam pomóc, to wyszedł większy kwas, bo po rozmowie wychowawczej chłopaki umówili się na ustawkę po szkole i jeden trafił do szpitala ze złamanym nosem. (Więc w jaki sposób radzicie sobie z konfliktami w grupie?) No, normalnie, dajemy sobie po ryju i jest spoko jakiś czas. (...)* [relacje z wychowawczynią] *No takie nijakie, raczej nie mamy, często jej nie ma, bo ma swoje dzieciaki* [Iga, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,09].

Interpersonalny konflikt z Adrianem, który zakończył się w postaci rękoczynów, Iga uważa za swoją sprawę. Po „spinie” w II klasie „znajomość się zakończyła”. Idze zabiera to spokój („gdyby nie było Adriana, byłoby lepiej, ale to ostatni rok, to przeżyję to”). Jednak nie widzi potrzeby rozwiązania konfliktu:

(Opowiedz mi, jak rozwiązała się sytuacja z Adrianem?) *No jak?! Daliśmy sobie w mordę i po krzyku. (I uważasz, że sprawa jest rozwiązana?) (łyk kawy, chwilę myśli) A nie!? (Rozmawialiście ze sobą, próbowaliście to jakoś wyjaśnić?) Już mówiłam, nie ma co gadać na ten temat* [Iga, 18 lat, III klasa liceum].

Ugrupowania nie konsolidują się wokół działań, raczej wokół przekonań na temat zjawisk w społeczności postrzeganych jako dysfunkcyjne, dezintegrujące. Wiele poglądów ma charakter reformatorski, modernizacyjny, sprzyjający zmianie rzeczywistości społecznej, tak żeby była ona bardziej przyjazna. Życie codzienne w klasie szkolnej dostarcza problemów, które nie są uczniom obojętne. Są definiowane jako „sprawy wspólne”. Uczniowie nie mają problemu z ze wskazaniem szerokiego zakresu spraw, które obejmuje troska o społeczność. Takich diagnoz potrzeb społeczności, ale i pomysłów na przeciwdziałanie pogłębianiu się problemów jest wiele. Nie ma jedynie inicjatywy, faktycznego uczestnictwa, zawiązywania grupowych form wspólnoty, swoistych kooperatyw, grupowej formy dyskusji i działania.

Z narracji wyłania się obraz skonfliktowanych społeczności, z nawarstwiający mi się problemami, których jej członkowie są świadomi. Niektóre sprawy są podzielane jako ważne przez jakąś większą liczbę osób w danej społeczności. Większość diagnoz jest jednak indywidualna i subiektywna. Uczniowie zwracają uwagę, iż w społeczności istnieje rozbieżność w nadawaniu wagi zdarzeniom, sprawom, pomysłom. Działania są powodem napięć i podziałów w społeczności. Widać tu wyraźnie odmienne sposoby wartościowania pomocy oraz samozaradności kolegów. Działania samopomocowe reprezentantów jednej grupy są negatywnie oceniane przez osoby należące do innej podgrupy czy ugrupowania.

Wymiar i sposób uczestnictwa uczniów w sferze działań samopomocowych, których celem jest wywołanie zmiany, poprawa funkcjonowania klasy oraz jej członków, zależy od indywidualnych potrzeb i przekonań, a także nawyków. Przy czym warto zaznaczyć, że bierność jest sporadycznie postrzegana jako zjawisko negatywne czy problematyczne. Małe zaangażowanie jest również wyjaśniane brakiem rzeczywistej możliwości dokonywania wyborów i działania w sposób dla siebie

najbardziej odpowiedni. Źródło tego problemu uczniowie widzą w zróżnicowaniu społeczności i poniekąd akceptują to, że nie da się z pewnymi osobami dogadać.

Badani zwracają też uwagę, iż mają swoich „dyżurnych działaczy”. Czasem inicjatorem działań (np. wprowadzanie nowego ucznia do klasy) jest jedna i ta sama osoba w danej klasie. Jej funkcja jako organizatora nieformalnych działań się utrwała. Badani w indywidualnych charakterystykach zwracają uwagę na powtarzalność pewnych zachowań prospołecznych i występującą w różnym nasileniu tendencję do pomagania innym. Taka otwartość na udzielanie pomocy osobom spoza własnego kręgu społecznego jest w społeczności na ogół doceniana, choć perspektywy uczniów znacznie się tu mogą różnić, ze względu na preferencje, sympatie, style funkcjonowania w społeczności i nadawanie wagi poszczególnym epizodom pomocy.

Również trudno doszukać się w całym materiale przykładów podejmowania działań zmierzających do „ocieplania” miejsca, czucia się u siebie. O braku poczuwania się do bycia gospodarzem i podejmowania takiej roli świadczy to, iż uczniowie rzadko dokonują zmian w swojej przestrzeni, uważają, że urządzenie klasy nie należy do nich, traktują działania instrumentalnie, np. podejmują się czegoś za podwyższenie oceny z zachowania lub inne nagrody. Nie czują się współwłaścicielami miejsca ani współgospodarzami. Nie ma tu mowy o planowaniu zagospodarowania tych miejsc, troszczeniu się, by nikt z zewnątrz nie zniszczył ich pracy, samoistnej troski o jej wizerunek. Ekogazetka, która powstała z inicjatywy uczniów, stała się podstawą komentarzy o niepełnosprawności umysłowej.

Integrująco na wspólnotę wpływa element konkurencji. Do działania skłania uczniów motywacja pochodząca z zewnątrz, np. organizowane w szkole konkursy na najładniejszą klasę, gazetkę ścienną. Jednak to mobilizuje do działań czy wyzwala „dumę właściciela/gospodarza” na krótko, ponieważ zanika, te praktyki nie są czymś stałym, trwałym w życiu szkoły, nie powtarzają się.

Zatajanie z rozmysłem informacji przed dorosłymi: *Do nauczycieli nie chodzi się kablować, a rodzice interesują się, ale jak to rodzicom, nie wszystko mówię*

Najwyraźniej poddanym refleksji przez uczniów zjawiskiem odnoszącym się do relacji z nauczycielami było niewtajemniczenie nauczycieli (dorosłych) w „nasze sprawy”. Z wypowiedzi wyraźnie przebija satysfakcja z autonomii osiągananej właśnie za pomocą niewłączania wychowawcy w świat społecznych spraw klasy. Uwidaczniają się tu tendencje separujące, próby chronienia „naszych spraw” przed nauczycielami. Życie toczy się za kulisami, jeśli sceną miałyby być wspólna przestrzeń uczniów wraz z współprzebywającymi w pomieszczeniach nauczycielami. Wskazuje na to struktura komunikacyjna. O separacji świadczy różnica liczby informacji dochodzących do nauczycieli i liczby kanałów wiążących ich z członkami społeczności klasy. Tylko niektórzy z nauczycieli znają prawdziwe zamiary klasy. Nie są wtajemniczani w pewne sprawy dotyczące grupy, sposobu życia jej członków,

pojawiających się problemów i trudności w relacjach wewnątrzgrupowych, niekiedy też zdrowotnych, losowych czy materialnych. Są one celowo ukryte, a dostęp do nich jest chroniony. Uczniowie z rozmysłem zatajają istotne informacje.

Wiedza nauczycieli-wychowawców w bardzo nikłej części osiąga poziom wiedzy posiadanej przez uczniów na temat sfery życia prywatnego i rodzinnego, głęboko osobistych, życiowo doniosłych wyborów, zawodów miłosnych, porażek, marzeń, obaw, relacji rodzinnych i aktualnych problemów członków społeczności. Niektórzy wychowawcy, zdaniem uczniów, nawet nie usiłują zgromadzić jak najwięcej informacji o członkach klasy, nie znają żadnych szczegółów poza adresem czy numerem telefonu rodziców. Stan wiedzy wychowawców badani oceniają bardzo nisko.

Nie można mówić, że uczniowie są opuszczeni, osamotnieni, pozbawieni wsparcia dorosłych (nauczycieli, rodziców). Oni twierdzą, że mówią rodzicom tyle, ile sami chcą. Należałoby odczytać to jako pewne tendencje do autonomii, która przejawia się świadomym zawężaniem grona osób, z którymi dzielą się swoimi przeżyciami, i wyłączeniem z niego dorosłych, także rodziców.

Życie społeczne jest bogate w różne przeżycia, ale to nie z dorosłymi się o tym rozmawia. To nie są osoby, do których można pójść po pomoc. Oni są na zewnątrz. Rodzice też są w tej samej grupie – zapytają o stopnie, czy dobrze im poszła klasówka. To się powtarza.

Badani często podkreślają, że w trudnych sytuacjach, aby się uspokoić, słuchają muzyki, biegają. Tylko nieliczni zwracają się do zaufanego przyjaciela.

*Lubię biegać w parku, szczególnie jak jestem wkurw..., to daje mi spokój. (Często biegasz?) No, jak mnie ktoś wkurw..., czyli parę razy w tygodniu (śmiech)* [Iga, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; liczebność szkoły: ok. 120 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,09].

Pedagog szkolny, psycholog również są obcy. Nie są to może wrogowie, ale jak mówi jedna z badanych: „nie mogłabym się jej wygadać, zwierzyć, wolę z rówieśnikami”.

Do informacji o trudnych sprawach w „naszej klasie” nie mają dostępu również rodzice. Bardzo podobne są wypowiedzi badanych o stanie wiedzy rodziców, którzy nie pytają, a i uczniowie nie lubią im mówić. Młode osoby nie czują się opuszczone, nie mają żalu. Postrzegają to jako naturalne i powszechne: inni też tak mają.

*(Co wiedzą?) Nic. (Nie opowiadasz?) Nie. (No, ale rodzice wiedzą o tym, jakich masz znajomych w klasie?) Nie. (Aha, nie wiedzą). No nie. „Co tam w szkole?” – „A nic” i na tej zasadzie* [Ola, II klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

*Nie, raczej ja nie lubię z osobami dorosłymi rozmawiać, raczej wolę z rówieśnikami, na takie, no takie problemy gadać i tak dalej. (...) [Rodzice] Mało, bardzo mało [wiedzą] (śmiech). (...) Hm, raczej nie pytają, to, co ja im powiem, to raczej tyle, tak. Mama raczej pyta tylko „Co było, co tam w szkole i jak tam oceny?” i tak dalej* [Ewelina, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

*[w sytuacjach trudnych czy można uzyskać pomoc] Ja nigdy nie miałam takiej potrzeby, zawsze radzimy sobie we własnym gronie uczniów. (...) [stosunek rodziny] Oni bardzo się tym interesują. Zawsze pytają, co*

*i jak. Oczywiście najbardziej interesuje ich nauka (śmiech), ale też zawsze dopytują o moich kolegów z klasy. Jak nie chcą czegoś powiedzieć, to nie naciskają, ale zawsze są ciekawi* [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska].

*W sumie mało wiedzą, tyle, co im powiem. Interesują się, pytają, ale jak to rodzicom, nie wszystko mówię (śmiech)* [Monika, 18 lat; III klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

Zwrócenie się do wychowawcy lub rodziców ze skargą lub prośbą o pomoc uczniowie traktują jako ostateczność (w sytuacjach absolutnej konieczności), a kiedy jest nadużywane (czyli podejmowane bez takiej „wyższej” konieczności), postrzegają jako zdradę. Tej kwestii poświęcam cały kolejny podrozdział (3.5.3), gdyż praktyki te należą do sfery samoorganizacji grupy oraz uzyskiwania wsparcia z zewnątrz (ze strony wychowawców). Jednym z aspektów takiej oddolnej inicjatywy na rzecz poprawy swojego środowiska jest poszukiwanie sojuszników (w tym wychowawcy, rodzica). Wypowiedź Julii odzwierciedla jednak separacyjne dążenia i zaznaczanie granicy, co stoi w sprzeczności z ideą współdziałania.

*Generalnie to każdego wkurzała. (Co masz na myśli?) No bo wiesz, córka nauczycielki. Przy niej niektórych rzeczy się po prostu nie mówiło, bo się zawsze baliśmy, że powtórzy mamie* [Jola, 12 lat, klasa VII; liczebność klasy: 26 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska].

*Ola niestety jest taką plotkarką i zawsze lubi na kogoś donieść do pani, albo jak ktoś coś zrobi* [Marysia, 14 lat, VII klasa, położenie szkoły: miejscowość wiejska].

W jednym z wywiadów respondentka opisuje zdarzenie, które ujawnia, jak ostro piętnowani są konfidenti, donosiciele („co latają i skarżą”). Jest oburzona, że stała się „podejrzana o kablowanie”. Jednocześnie mamy w tym przykładzie wszystkie elementy, na które wcześniej zwracałam uwagę: traktowanie zdarzeń jako zabawnych (megaafery), publicznych („w naszej klasie”), ocena zbiorowa (uczniowie podejrzewali, że koleżanka jest klasowym kablem), rozwiązywanie problemu w formule „dostała megaochran” (od wychowawczynie), pretensje, że uczniowie używają pseudonimów (ksywek), utrwalona w środowisku nieprzepuszczalność granicy światów (nauczyciel dopiero w tej megaafery dowiaduje się, jak go nazywają uczniowie).

*Następne wydarzenie to megaafery w naszej klasie. Byłam chora i Bogusia zawsze, jak mnie nie było, pisała mi list, a w nim lekcje i też co się działo, i przekazywała przez moją młodszą siostrę. I napisała list, ten list przechwycił Paweł, dał Gacowi, a tam było coś o naszej wychowawczynie i zamiast nazwiska była ksywa, Mietla. I chłopaki podejrzewali wtedy Bogusię o to, że jest klasowym kablem. Jak się okazało kablem była Bazylia, a Bogusia dostała megaochran od Mietli za to, że tak ją nazywa. Mietla pytała Bognię, kto wymyślił tę ksywkę, a wiadomo, ksywka powstała kilka lat przed naszym przyjściem i nie wiadomo, kto to rozpoczął. (Co było z Bogusią?) W sumie nic, co miała Mietla jej zrobić. Miała świadomość tego, że nie my to wymyśliliśmy. My się strasznie na chłopaków wkurzyliśmy, bo znaliśmy się tyle lat i podejrzewać nas o kablowanie! Masakra!* [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,03].

Do nauczycieli przez przypadek dociera informacja o tym, jaki pseudonim nadany w społeczności szkolnej funkcjonuje w codziennym użyciu. Konfrontacje

w formule „ochrzczania od nauczycielki” nie są przyjemne, ale dla uczniów jest też zupełnie jasne, po której stronie stanąć.

W innej narracji osoba, która zwraca się z indywidualnym problemem dotyczącym spraw szkolnych, jest degradowana. Skarżenie „na kogoś z klasy” urasta do rangi „afery” i spotyka się z potępieniem zbiorowym. Narratorka wyznała, że trzymała stronę kolegów, których zachowanie nie było interpretowane jako cyberbullying, co więcej, usprawiedliwiano je, mówiąc, że zostało sprowokowane. Nie dziwiło jej też planowanie odwetu na donosicielu.

*[Patryk]A teraz powiem, czemu wszyscy w klasie go nie lubią. Była taka sprawa, że chłopaki: Paweł, Piotrek, Michał i Dominik założyli grupkę na Messengerze i go tam wyzywali. Dawali zdjęcia jego i przerabiali na memy. Pewnego razu się popłakał, poszedł do wychowawczynie. No to chłopaki wylądowali u dyrektorki i psychologa i się wykręcali, że to nie oni. On [Patryk] wszystko pokazał, miał zdjęcia, co oni o nim pisali i jakie zdjęcia przerabiali. Chłopaki musieli usunąć tą grupę. Po tym chłopaki nie odzywali się do Patryka, w sumie cała klasa się nie odzywała – no bo iść do wychowawczynie skarżyć na kogoś z klasy i się popłakać przy niej... (krzywi się z niesmakiem).*

*(...) Teraz powiem o tej aferze, co była z Messengerem – chamsko się zachowali chłopaki, ale jak dowiedziałam się, że Patryk poskarżył się na chłopaków, to zrobiło mi się ich szkoda. No bo Patryk się popisywał przed nimi, ich to denerwowało, mówili mu, żeby przestał. Z tego, co wiem, przerobili jedno jego zdjęcie, później założyli rozmowę na Messengerze i go tam dodali. On widział to zdjęcie. Ja go nie widziałam, była zamknięta grupa i mnie nie dodali – nie zdążyli, bo wyszła ta afera u wychowawczynie. Po tym nikt do Patryka się nie odzywa do tej pory. Chłopaki pewnie jeszcze coś zrobią, żeby dokuczyć Patrykowi [Wioletta, 18 lat, I klasa szkoły zawodowej; położenie szkoły: miasto; liczebność klasy: 27 osób].*

Opisywana sytuacja miała miejsce w listopadzie, a więc 3 miesiące po utworzeniu grupy. To zdarzenie jest źródłem niechęci, która ma trwały charakter, oraz wykluczenia (nikt się do ucznia nie odzywa, a w grudniu podczas klasowych mikołajek „był problem z Patrykiem, no bo nikt nie chciał go w grupie – wychowawczynie przydzieliła go tam, gdzie było mało osób”). W innych momentach wywiadu Wiola opisuje też, że Patryk „skarżył kilka razy”, że ci sami koledzy „robią z niego bekę”. Doniósł również „na Konrada, że go wyzywa”. Dziewczyna podkreśla, że „Konrad bardzo lubi wyzywać Patryka” i robi to, bo ten naskarżył.

Interakcje społeczne między członkami są sprawą wewnętrzną. Skarżenie jest wyjściem na zewnątrz. Jest również w opozycji do społeczności.

### 3.5.3. Oddolne i odgórne inicjatywy pracy na rzecz społeczności – udział wychowawcy w rozwiązywaniu problemów

W tym podrozdziale chciałabym przyjrzeć się interpretacjom uczniów odnoszącym się do tego aspektu życia społecznego, jakim jest praca na rzecz społeczności i z myślą o niej realizowana w koalicji z wychowawcą, a zatem zawierająca jakiś element współdziałania z nauczycielami. Warto podkreślić, że wiele opisanych zdarzeń ma nierozstrzygnięty status czy należy do samoorganizacji (inicjatyw oddolnych) bądź narzuconych działań (odgórnych), np. zbiórki pieniędzy na kwiatki dla



nauczycieli. Łączy je jednak udział wychowawcy. Trudno nazwać to udzielanym wsparciem, jakoś tego uczestnictwa nauczyciela nie zawsze bowiem ma jednoznacznie pozytywne oceny (dla uczniów może jawić się jako inwazja, wtrącanie się, nakaz). Nie zawsze też inicjatywa współpracy należy do społeczności (zaproszenie nauczyciela do współdziałania, w którym cele działań są wyznaczone przez członków danej społeczności). Sojusze z wychowawcą mogą być również tworzone pod przymusem. Niemniej stanowią one odpowiedź na trudności w życiu zbiorowym klasy szkolnej dostrzegane jako wymagające rozwiązania.

Takie rozumienie różnych sposobów włączania się wychowawcy i zaangażowania w działania społeczności zgodne jest z przyjętym w literaturze podziałem na „pracę ze społecznością”, a także „pracę dla społeczności” (zob. Nózka 2019a, 2019b). W kontekście szkolnym ten pierwszy rodzaj odnosi się do działań podejmowanych po zidentyfikowaniu potrzeb oraz problemów społeczności niejako „z zewnątrz” (diagnoza zewnętrzna) albo w wariacie „razem z” (opartym na uzgadnianiu bieżącej diagnozy i ustalaniu sposobu interwencji razem ze społecznością). Pojęciem pracy „dla społeczności” określane są działania podejmowane przy niewielkiej wiedzy o zjawiskach oraz procesach w zespołach klasowych. I jeden, i drugi rodzaj działań może być inicjowany, a także podtrzymywany zewnętrznie (odgórnie) lub wewnętrznie (oddolnie) oraz realizowany w różnej atmosferze (od zgodnego współdziałania do buntu czy konfliktu).

Mamy zatem zarówno sytuacje, gdy to właśnie społeczność inicjuje interwencję wychowawcy, jak i działania zapoczątkowywane pod nadzorem dorosłego oraz proponowane przez niego (bardziej lub mniej) autorytarnie. Jednak w wypadku „pracy ze społecznością” działania nauczyciela stanowią w większym stopniu odpowiedź na oczekiwania uczniów. Odwołuje się on w swoich propozycjach do ich opinii, oczekiwań i pomysłów. Formułowanie diagnozy, zidentyfikowanie potrzeb oraz problemów społeczności jest bardziej oddolne, konsultacyjne. Działania interwencyjne oparte są przynajmniej na uzgodnieniach co do podstawowych kwestii, niezależnie od tego, która ze stron je inicjuje.

Odnosząc się do ustaleń, jakie wynikają z dotychczasowych analiz, można stwierdzić, że z opisów wyłaniają się różne postaci przebiegu procesu rozwiązywania problemów i organizowania się na rzecz interesów przy zaangażowaniu danej zbiorowości oraz udziale nauczycieli. W materiale znajdujemy niewiele inicjowanych oddolnie sytuacji współdziałania z nauczycielami. Nauczyciel najczęściej jest zupełnie obok (pozostaje niewtajemniczony), tylko w ostateczności zostaje włączany w pracę na rzecz spraw bliskich uczniom jako ich pomocnik, a nawet wykonawca pewnych zadań (formułowanych w akcie prośby). Uczniowie zaznaczają, że współpraca z wychowawcą jest kolejnym etapem poszukiwania sposobu rozwiązania jakiegoś problemu.

Interwencja odgórna najczęściej traktowana jest jako inwazyjna, nie uzyskuje akceptacji większości klasy. Niestety w opisach rzadko pojawia się przykład realizacji partycypacyjnego planowania interwencji przez nauczyciela, podejmowanej

w oparciu o wcześniejsze poznanie opinii członków klasy na temat oczekiwań i pomysłów na zmiany, w tym akceptowanej przez społeczność formy udziału dorosłych w rozwiązywaniu problemów.

Nauczyciel może być traktowany jako sojusznik zespołu, częściej jednak nakazuje działania z punktu widzenia uczniów zupełnie niepotrzebne, nieadekwatne do rzeczywistych problemów, nieudolne lub opresyjne. Zamiast uruchamiać procesy budowania współpracy i umacniania integracji, generuje napięcia i konflikty. Tym opiniom towarzyszą silne emocje.

W ocenie uczniów wychowawcom na ogół nie udaje się dotrzeć do sygnalizowanych przez nich problemów, realizować swojej roli poprzez bycie blisko uczniów i z nimi, blisko ich spraw. Wymaga to bowiem umiejętności identyfikowania (zauważania, usłyszenia) rzeczywistych potrzeb, dylematów. Krytyczne uwagi wobec działań wychowawczych zostały wcześniej zaprezentowane (3.5.1). Potwierdzają one zasadność nie tylko prowadzenia badań i przyjęcia perspektywy uczniów jako sposobu uzyskiwania wiedzy o sprawach ważnych dla społeczności i o życiu w niej na co dzień, lecz także refleksji wokół interwencji wychowawczych.

Takim ciekawym sposobem inicjowania interwencji wychowawczej w sposób pośredni jest strategia dzielenia się problemem z rodzicami. Niekoniecznie jest to zaplanowane i przemyślane w skutkach rzeczniczo interesów uczniów („napuszczenie rodziców przeciw nauczycielom”). Uzyskanie zaangażowania rodziców w rozwiązywanie problemu społeczności jest działaniem z perspektywy uczniów ryzykownym i ze względu na mechanizm *perpetuum mobile* nigdy nie wiadomo, jak się zakończy, jakie skutki przyniesie. Warto tylko wspomnieć, że odwołują się oni do rodziców (zwracają się do nich), podobnie jak do wychowawcy, w ostateczności, w sytuacjach uznanych za krytyczne. Uczniowie deklarują, że nie rozmawiają z rodzicami ani z pracownikami szkoły o swoich problemach w relacjach z rówieśnikami. W ich ocenie rodzice są nadmiernie wyczuleni na zgłaszanie przez uczniów potrzeby bezpieczeństwa. Natomiast nauczyciele – co wynika z narracji uczniów – w ogóle nie są zainteresowani wzmacnianiem relacji wewnątrzgrupowych (np. rozwiązywaniem problemów takich jak wzajemne niechęci lub konflikty), nawet gdy problemy te są wprost artykułowane w sposób określany jako „zgłaszanie problemu wychowawcy” (np. dręczenie kolegi). Uczniowie pokazują, że potrzebne są wyspecjalizowane działania wychowawcze będące odpowiedzią na wykluczający charakter społeczności, że dotychczasowy sposób działań nie przynosi efektów, gdyż nie udaje się stworzenie przyjaznego i egalitarnego środowiska.

Z wypowiedzi uczniów wybrzmiewają oczekiwania dotyczące podjęcia przez wychowawców działań kontrolnych i prewencyjnych. Zapewne formalnie należą one do roli dorosłego (strażnika norm), ale wydaje się również, iż przerwienie na osoby z zewnątrz troski o wspólnotę świadczy o tym, że szkoła pełniąca funkcję wychowawczą traktowana bywa jako instytucja świadcząca usługę. Uczniowie zresztą głośno mówią, że takie interwencje z zewnątrz są chybione, pozorne, nie

stanowią odpowiedzi na potrzeby uczniów. Tak naprawdę nie integrują, nie poprawiają warunków życia, są z reguły mało skuteczne w tworzeniu relacji i przeciwdziałaniu przemocy, funkcjonują na zasadzie opieki i wykonanej usługi. Ścierają się tu trudne lub niemożliwe do pogodzenia interesy: dążenia separacyjne (wypychające dorosłych poza obszar współdziałania) i oddania się pod ich opiekę (przy braku zaufania co do ugodności wychowawczej). Przerzucanie na instytucje odpowiedzialności za jakość przestrzeni społecznej (estetykę) (por. Wojtczak 2014) postrzegać należy również jako przejaw formalizacji, zaniku grupowej formy dbałości o dobro wspólne.

Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że działań inicjowanych z udziałem nauczyciela jest zdecydowanie więcej niż tych bez niego. Oznacza to, że uczniowie mają pewien potencjał, gotowość do zaangażowania, i pod kierunkiem oraz nadzorem dorosłych te projekty prospołeczne mogą skutecznie realizować. Czasem działają w małych podgrupach, stałych aktywistów (pupili nauczycieli), a niekiedy potrafią kooperować w większym składzie (włączyć, zapalić do działania innych). W większości przypadków oznacza to oddanie niezależności, kontroli i bierność (wykonawstwo według wytycznych). Instytucjonalna oferta aktywności nie jest duża, są to działania na marginesie codzienności. Nie kojarzą się uczniom z rozwiązywaniem bieżących trudności, tylko bardziej z akcją (np. przygotowaniem zestawu konkursów na Dzień Patrona Szkoły, składką pieniędzy, zob. podrozdział 3.4.2. i 3.3.3.).

Zgromadzone rodzaje współdziałania z nauczycielami ukazują również, że społeczność reguluje dostęp do informacji o sprawach trudnych w „naszej klasie” i nie traktuje instytucji jako wspomagającej integrację społeczną, jednak nie widzi przeszkód, by być w jakiś sposób otwarta na otoczenie instytucjonalne w sprawach organizacyjnych. Wielu uczniów opisuje takie sytuacje współdziałania „z władzą”.

Niewątpliwie możliwe są różne ścieżki interpretacyjne i kierunki dalszej analizy. Nie podejmując dyskusji nad rolą wychowawcy, kieruję uwagę jedynie na oczekiwania formułowane w badanych wypowiedziach odnoszące się do pracy wychowawczej jako formy profesjonalnego wsparcia, a także kryjącego się za nią potencjału w rozwiązywaniu problemów indywidualnych i społecznych uczniów, jak również całej społeczności. Uczniowie oceniają adekwatność oraz skuteczność metodycznych rozwiązań, a także poziom wiedzy i faktycznej wrażliwości na kwestie zgłaszane przez samych uczniów. Są tu gorzkie oceny niedostępności oraz podejmowania działań pozornych i ich zdaniem wadliwych.

Problemy w społeczności są swego rodzaju wyzwaniem dla praktyków. Podejmowane działania są osadzone zarówno w formalnych regulacjach, jak i nieformalnych uzgodnieniach. Zobaczmy najpierw, jakie potrzeby i sprawy uczniowie postrzegają jako te, w przypadku których konieczna jest „pomoc nauczyciela”. Następnie zostanie ukazane, które problemy społeczności stały się impulsem do

samoistnego zaangażowania się wychowawcy. I wreszcie warto spojrzeć na te obszary współdziałania w ramach realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego, które stanowią teren funkcjonowania razem (np. organizacja wigilii).

Pójście na skargę (po pomoc): *Nasze sprawy, z którymi idziemy do naszej babki (wychowawcy)*

Zgłaszanie osobistych problemów wychowawcy w języku uczniów nazywane jest pójściem na skargę (kablowaniem). Nie odnosi się to do sygnalizowania dorosłym problemów, które mają wymiar indywidualny, lecz do spraw postrzeganych jako wspólne dla członków społeczności (działania dla dobra wspólnego).

Jeszcze raz warto wrócić do pojęcia działań inicjowanych oddolnie, czyli inicjatyw zaradczych ukierunkowanych na rozwiązanie problemów uważanych za „nasze”. Są to doświadczane w zbiorowości trudności, rozbieżności, spory i antagonizmy, potrzeby, a także problemy identyfikowane przez uczniów jako wymagające rozwiązania, nad zmianą których należy pracować.

Przykłady inicjowania przez uczniów interwencji wychowawczej pozwalają zidentyfikować postrzegane z perspektywy uczniów działania, nad którymi ich zdaniem dorośli powinni mieć pieczę (przejąć kontrolę). Zaproszenie wychowawcy do ingerencji jest również symptomem wyczerpania możliwości zarządzania własnymi sprawami i poprawy funkcjonowania społeczności na własną rękę.

Analiza zdarzeń opisanych przez uczniów nasuwa wiele pytań dotyczących aktywizacji społecznej. W czym imieniu uczniowie zwracają się do wychowawcy? Czy wywołanie zmiany jest celem jednostek, podgrup, społeczności? Jak przebiega podejmowanie decyzji o włączeniu wychowawcy w działania na rzecz wspólnoty, czy jest przedmiotem debaty? Czy ich zamiarem jest to, aby wychowawca został sojusznikiem społeczności (z jego pomocą chcą zrealizować własne cele), czy chodzi o przerzucenie odpowiedzialności (oddanie sprawy w jego ręce)? Czy taka inicjatywa konsoliduje społeczność, pozwala uczniom na definiowanie się w kategoriach wspólnotowych? Jak wdrażają swoje zamiary? Jakie stosują techniki wywierania wpływu?

Diagnozy dokonywane przez uczniów nie są budujące. Troszczenie się o dobro wspólne, mające postać ustnej petycji zbiorowej wobec wychowawcy (żeby coś z tym zrobić), odnosi się do takich kwestii, jak: niesprawiedliwe oceny, agresja czy odrzucenie członka grupy. Manifestuje się w postaci kłótni oraz skarg do wychowawcy (poza plecami członka klasy, którego dotyczy treść skargi) i ma głównie charakter instrumentalny (załatwienie sprawy).

Pewną odmianą skargi do wychowawcy jest zgłaszanie problemów instytucjom. Można wpływać na swoje otoczenie także za pośrednictwem protestów i petycji, np. w formie agitowania osób z klas równoległych i zbierania podpisów, pisania pism do dyrektora szkoły czy protestowania (żeby zlikwidować jakieś zajęcia). Takie próby wywierania wpływu mogą konsolidować społeczność. Tym narzędziem

najczęściej posługują się rodzice. Nie ma tu właściwie żadnych spraw, w które zaangażowałyby się uczniowie, inicjując współdziałanie na tym poziomie.

Kilka zebranych opisów dotyczy skargi na kolegę, który w ocenie uczniów nie przestrzegał zasad higieny (śmierdzi). Sygnalizowanie problemów miało formę dyskusji z nauczycielem na godzinie wychowawczej lub bardziej poufnej rozmowy między wychowawcą a przedstawicielami klasy. Celem tej drugiej formy działań było zachowanie incognito, uniknięcie konsekwencji jawnego omawiania.

*Ostatnio właśnie była z nią akcja, nie było jej w szkole i dziewczyny się na wychowawczej, wiesz, poskarżyły, że się nie myje, że jebie od niej i to ostro, że nie wiem tam od ciuchów czy od niej, ja dokładnie tam nie wiem, nie wiedziałem, o co chodzi, ale po prostu to skarżyły się i ostro i potem nie było jej tam przez dwa czy trzy dni i potem już podobno problem ustąpił [Piotr, II klasa technikum].*

Można patrzeć krytycznie na ten rodzaj działania, ze względu na jego wykluczający wydźwięk. Jednak nie wolno zapominać, że w istocie jest to dowód samopomocy w sferze życia, która jest dla uczniów niezwykle istotna. Stanowi narzędzie zmiany, poprawy życia społeczności, aktywizacji społecznej inicjowanej oddolnie. Jest również wyrazem poczucia samostanowienia, przejmowania kontroli nad własnymi sprawami, zarządzania problemami dotyczącymi społeczności przez pozyskiwanie na ten cel niezbędnych środków i sojuszników.

Zastrzeżenia może jedynie budzić grupowość działań, gdyż zaangażowanie w wielu przypadkach odnosi się do jednostek i małych podgrup. Ten rodzaj aktywności będzie jeszcze analizowany w odniesieniu do interwencji uczniów „w sprawach szkolnych” (niesprawiedliwych ocen) (zob. podrozdział 3.6.2). Charakteryzując społeczność, musimy przyznać, że to właśnie w takim aspekcie zaangażowania wyraża się często jedyna wspólnotowa samopomoc dla dobra wspólnego, które zawiera w sobie element poczucia solidarności z większością członków (przeciw outsiderom).

Uczniowie przyznają, że udaje im się określić problemy wymagające rozwiązania, ale brakuje im samoorganizacji. Nie wypracowują rozwiązań. Nie potrafią wspierać się nawzajem.

#### Współdziałanie przez przedstawiciela klasy

Wytypowany ze społeczności przedstawiciel reprezentuje ją w sprawach wymagających uzgodnień, sojuszy z nauczycielami. Była o tym mowa wcześniej (w podrozdziale 3.4.3), choć interesowałam się tym wtedy pod kątem zdobywania pozycji. Teraz poddany jest analizie dostrzegany aspekt samoorganizacji społeczności.

Uczniowie zgłaszają pewien niedosyt demokratyzujących działań. Z tego obrotu nie wyłania się społeczność mająca struktury samorządowe. Przedstawiciel najczęściej obejmuje rolę formalną, jest na stałe pośrednikiem w kontaktach nauczyciele–społeczność. Jego zakres decydowania jest nisko oceniany. Mediowanie pomiędzy wychowawcą, który dość autokratycznie kieruje życiem społecznym klasy, a uczniem–pośrednikiem (np. w roli skarbnika, przewodniczącego klasy) ma



charakter pozornych działań samopomocowych, gdyż faktyczną odpowiedzialność przejmuje nauczyciel. Wiele wspólnych inicjatyw realizowanych pod auspicjami wychowawcy przez samych uczniów opisywanych jest jako wynik odgórnych poleceń. Troskę, zainteresowanie sprawami, poczucie odpowiedzialności widzą jako motywację indywidualną pojedynczych osób. Zwracają też uwagę na zanikającą grupową formę wykonywania inicjatyw. Przekłada się to na satysfakcję z efektów wysiłku, który nie jest odbierany jako wspólny, tylko jako wynik indywidualnych starań. Uczniowie krytycznie odnoszą się do kwestii dbałości o sprawy wspólne i braku mobilizacji wspólnoty (zbiorowej odpowiedzialności).

Mamy też inną ścieżkę typowania osoby do reprezentowania interesów klasy, kiedy sprawa staje się dolegliwa i oddolnie grupa inicjuje działania. Jednak i tutaj jako kontekst działań podkreślane są podziały, różnice perspektyw, preferencje, sympatie, animozje („niezgranie klasy”), zatomizowanie społeczności. Funkcję organizatora działań prospołecznych czasem pełni jedna i ta sama osoba. W charakterystykach indywidualnych badani zwracają uwagę na powtarzalność pewnych zachowań prospołecznych i występującą w różnym nasileniu tendencję do pomagania innym. Wskazują, iż jedne osoby więcej się angażują niż pozostali, przy czym jedne bardziej są inicjatorami działań, inne zaś pomocnikami nauczycieli. Uczniowie potrafią zjednać społeczność do działań lub działają w pojedynkę, ewentualnie zawiązując sojusze z paroma członkami do czasu rozwiązania sprawy. Bardzo wyraźnie podkreślają, iż postawy partycypacyjne (działania dla dobra wspólnego) dostrzegają u nielicznych osób. Zidentyfikowane potrzeby nie są jednak poddawane debacie w społeczności. Taki samozwańczy społecznik częściej działa niejako we własnym imieniu, niż rozwiązuje „nasze sprawy” (wyjątek stanowią kwestie szkolne opisane w kolejnym podrozdziale 3.6). Jeśli uczniowie sygnalizują problemy nauczycielom, wtedy na własną rękę ryzykują reputację (mogą zostać uznani za kablą).

Wielu opisanych organizatorów podejmuje działania inicjowane przez dorosłych. Sprawy nie muszą być uznawane za ważne przez jakąś większą liczbę osób w danej społeczności. Realizacja zadań uzgodnionych z wychowawcą nie musi mieć też formy grupowej. Zbyt aktywny przewodniczący wręcz jest postrzegany jako źródło ograniczania działań samopomocy do małych, kilkusobowych grup. Najczęściej przy akceptacji tego podziału w społeczności na biernych i nieliczną grupkę aktywnych.

Jeśli chodzi o strukturę takich wspólnot tworzonych wokół przedstawiciela klasy, zwłaszcza gdy jest to jedna i ta sama osoba w danej klasie, to te podgrupy celowe są dość trwałe, nie zanikają po rozwiązaniu sprawy. Przedstawiciel klasy często buduje wokół siebie nieformalną podgrupę. Powtarzalność działań w tym samym składzie nie musi utrzymywać tego sojuszu, jeśli ich motorem jest chęć wykonywania poleceń nauczyciela, a co za tym idzie, zyskiwania punktów, ocen. Rozbieżne wartościowanie w społeczności oddaje klimat panujący wokół pomagania innym, a także sympatie i antypatie interpersonalne.

Bardzo ciekawy przykład delegowania przedstawiciela klasy do rozwiązania problemu, który pojawił się w trakcie lekcji matematyki, przedstawia Ania. Jej klasa została utworzona jako nowa, z uczniów z odrębnych instytucji. Ania wyraźnie identyfikuje się ze społecznością, choć widzi winę konkretnej osoby (nazywa ją „bardzo chamską czasami”, nieznośną). Definiuje problem (trudny moment) jako wspólny. Niestety przykład ten eksponuje bezradność i bierność społeczności oraz brak demokratycznych mechanizmów typowania osoby, która „wiedziałyby, co ma z tym z robić”.

*Ale ostatnio pamiętam taki trudny moment, bo mieliśmy matematykę, a pani od matematyki to nasza wychowawczyni. No i jak to zawsze na początku są omawiane jakieś sprawy organizacyjne. I Kamil wszedł w jakąś sprzeczkę z panią i już nie pamiętam, co on jej powiedział, ale było to coś niemilego i pani wyszła z klasy i się popłakała. I zupełnie wtedy nie wiedzieliśmy, co mamy z tym zrobić. No i w końcu Paulina wyszła do niej, jako że przewodnicząca naszej klasy. To był chyba najtrudniejszy moment w naszej klasie. No ale to nie jest coś takiego, z czym nie wiem, jak sobie poradzić, bo to głównie Kamil ponosi za to całą winę, a nie na przykład ja. Choć jako jedna z osób w klasie, to nie wiedziałam wtedy, jak sobie mam z tym poradzić [Ania, I klasa gimnazjum; położenie szkoły: duże miasto; staż członkostwa w klasie: niecały rok (marzec); miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 21 osób, 11 chłopców, 10 dziewczyn].*

Wychowawca jako uczestnik lub rozjemca w trakcie grupowego podejmowania decyzji: *Kłótnie klasowe, zbiórki pieniędzy*

Wiele spraw wspólnych wymaga grupowego podejmowania decyzji. Są one jednak na ogół aranżowane przez wychowawców, w trakcie godzin wychowawczych. Dyskusja niejako jest narzucana, to dorosły stawia przed grupą zadanie podjęcia decyzji. Społeczność może też odwracać sytuację i stawiać zadanie wychowawcy (aby wymyślił rozwiązanie sprzeczki, zadecydował o rozstrzygnięciu kłótni). Mamy tu płynne przekształcanie decydowania w oddawanie „zadecydowania”, co niekiedy nie odczuwane jest jako niekorzystne.

*Hm, pamiętam, jak mieliśmy przebrać się na dzień wiosny i część klasy chciała być strażakami, a część muzykami rockowymi. To była taka jedyna sytuacja, że ciężko nam było się dogadać. Zrobiliśmy więc głosowanie i wtedy każdy się dostosował [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów; wysoka średnia ocen].*

*Sytuacje konfliktowe rozwiązuje raczej nasza wychowawczyni, bo myślę, że sami byśmy nie doszli do porozumienia. Zawsze rozmawia z tymi osobami, a ci, którzy zawinili, dostają minusowe punkty. Nigdy nie zdarzyło się tak jeszcze, żeby ktoś z nas wymyślił rozwiązanie sprzeczki. Na przykład, jak kłóciliśmy się, jak ma wyglądać nasza wigilia, jedni chcieli, żeby były wszystkie potrawy, drudzy woleli zwykły poczęstunek, były też osoby, które nie chciały w ogóle w niej uczestniczyć. Dziewczyny poinformowały panią o wszystkim i ona wysłuchała naszych uwag, po czym zrobiła głosowanie i zadecydowała, że na wigilii będą wszystkie potrawy. Myślę, że my sami nie potrafimy się zorganizować [Michał, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 18 osób, 10 dziewczyn, 8 chłopców].*

Z wielu narracji wynika, że taka kłótnia podczas uzgadniania spraw organizacyjnych dowodzi zgrania lub niezgrania klasy. Jest to koronny, sztandarowy dowód

w sprawie spójności, używany jako argument w globalnej ocenie integracji społeczności. Im bardziej sprawnie przebiega zakończenie konfliktu, tym mniejsze są zastrzeżenia do spójności klasy jako całości. Kłótnie, jak mówią uczniowie, wcześniej czy później ustępują na skutek wypracowania porozumienia. Jednak dość często kończą się ingerencją wychowawcy.

Wypowiedź Michała zawiera diagnozę zaradności społeczności („my sami nie potrafimy się zorganizować”) oraz autonomii („sami nie umiemy znaleźć kompromisu”). Sytuacja konfliktowa ujawnia niedemokratyczne zasady leżące u podstaw procesów podejmowania decyzji w sytuacjach dyscyplinowania. Mamy tu wyraźne zwrócenie uwagi na to, że rozmowa z osobami będącymi w konflikcie kończy się przyznaniem minusowych punktów tym, co zawinili. Nauczyciel przedstawiany jest tutaj jako arbiter wkraczający między strony konfliktu (sprzeczki). Natomiast w sytuacji kłótni o charakterze organizacyjnym dotyczącej wigilii wychowawca aranżuje głosowanie, którego wynik uczniowie przyjmują za obowiązujący. W jednym i drugim przypadku dochodzi do oddania kontroli („nie umiemy bez pomocy z zewnątrz”). Wspólne decydowanie jest odczuwane jako realizowane „całą klasą”, z dominującą rolą dorosłego. Wspólnym doświadczeniem jest brak jedności i walka o swoje potrzeby („każdy składa winę na inną osobę z mojej klasy”; nie ma tak, że każdy staje w obronie każdego). Uczeń na koniec wywiadu jeszcze raz wyraża swoją ocenę: „mogłaby być lepiej zgrana”, „z pewnością moja klasa nie jest zgrana”.

Nieliczne wspólne działania na rzecz klasy dają dużą satysfakcję płynącą z poczucia autonomii względem nauczycieli, sprawstwa, integracji oraz efektywności działań zbiorowych. Działania (dekorowanie stołu wigilijnego, umawianie się, pomoc w nauce) doświadczane jako wspólne (wszyscy razem), bez wychowawcy, oceniane są jako uwolnienie się spod wpływu i kontroli nauczyciela oraz efektywna współpraca. Uczniowie traktują to jako pozytywną zmianę („kiedyś to by nie wyszło”). To, że „nie potrzebujemy do tego pomocy dorosłych, to takie dorosłe” – mówi badana. Nie zmienia to faktu, iż samo uzgadnianie odbywa się w obecności wychowawcy. Demokratyzacja, z wyjątkiem niewielkiej grupy wycofującej się, polega na poszukiwaniu rozwiązania, które jest „odpowiednie dla nas wszystkich”.

*Takie nasze wspólne prace, jak np. dekorowanie klasy na wigilię, ustalanie, co kto przyniesie. Wcześniej robiła to pani wychowawczyni, teraz możemy sami ustalać i to jest fajne* [Magda, VI klasa, liczebność klasy: 21 uczniów, 9 dziewczynek, 12 chłopców].

Wspólne decydowanie, mimo wskazywanego przez uczniów słabego punktu w postaci „trudności w dogadaniu się”, jest doświadczaniem udziału w podejmowaniu decyzji wspólnych dla klasy jako całości. Wypowiedź jednej z badanych pokazuje, że ma ona satysfakcję z takiej aktywności. Prawdopodobnie wychowawca postawił przed uczniami zadanie przedstawienia pomysłów dotyczących organizacji zawodów sportowych. W przestrzeni klasy społeczność stanęła wobec tego zadania z poczuciem realizowania go „całą klasą”:

*Każdy miał mnóstwo śmiesznych pomysłów na to, jak to będzie wyglądać [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

Sytuacje konfliktowe niejednokrotnie ujawniają niedemokratyczne zasady leżące u podstaw procesów podejmowania decyzji. Rozwiązania nie zostają wypracowane wspólnie. Są potwierdzeniem podziału świata na dorosłych, mających władzę, i uczniów, pozbawionych głosu oraz prawa do własnej inicjatywy. W pełni ukazują również, jak w ocenie uczniów działania samopomocowe rodzą napięcia i podziały w społeczności. Widać tu wyraźnie odmienne sposoby wartościowania pomocy, samozaradności, definiowania jej w kategoriach celów i sposobów działania. Propozycje reprezentantów jednej grupy są negatywnie oceniane przez osoby należące do innego ugrupowania.

Co ważne, wewnątrz społeczności mamy wiele przykładów pewnych procedur tłumienia oporu członków (przymus). Co więcej, ukryty sens (niepoddawany pod debatę) przedstawionej poniżej sytuacji pokazuje, że składka jest interpretowana jako rodzaj działań podejmowanych z inicjatywy uczniów. „Nakłanianie” przez skarbnika odbywa się za powszechną zgodą społeczności. Niepodporządkowanie jednostek jest ostro krytykowane jako nieposłuszeństwo, nie inicjuje jednak reformy praktyk i dyskusji. Mogłoby stać się dla grupy impulsem do refleksji nad odtwarzaniem narzuconej wizji wspólnoty, ale się nie staje.

*Pamiętam, jak w drugiej klasie chłopaki nie chcieli złożyć się na kwiaty na koniec roku dla wychowawczyni, a ja jako przewodnicząca musiałam ich nakłonić do tego. Trochę wtedy wyniknęła kłótnia, ale ostatecznie każdy się złożył [Gabrysia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 20 osób, 12 chłopców, 8 dziewczyn; położenie szkoły: mała miejscowość].*

*[Iga] ma buty za trzy stowy, ale na składki się nie chce dokładać, mówi, że biedna materialnie (śmiech) [Ewa, II klasa technikum].*

#### Inicjowanie przez wychowawców działań prospołecznych

Ten przegląd aktywności społecznej uczniów nie może pominąć akcji prospołecznych z udziałem uczniów na rzecz szerszej rozumianego środowiska szkolnego lub lokalnego. Uczniowie z dumą i przekonaniem o pochwalaniu tego zaangażowania przez nauczycieli podejmują się uczestnictwa w zbiórkach charytatywnych (zbieranie pieniędzy, darów, sprzedawanie na szkolnych kiermaszach swoich wypieków) na szczytny cel (dla domu dziecka, kombatanta). Nie są to niestety działania, których cele wyznaczone zostały przez członków danej społeczności. Zadanie jest raczej narzucone, określony jest również sposób działania. Wychowawca inicjuje, organizuje, koordynuje proces jego realizacji. Jednak poziom zaangażowania i satysfakcji daje podstawy, by przypuszczać, że jakaś część wykonawców mocno się angażuje, rozszerzając rozumienie działania poza pojęcie obowiązku (pod naciskiem). Impuls pochodzi z zewnątrz, ale faktyczne uczestnictwo wskazuje, że poziom gotowości do oddania się zadaniu jest duży. Oczywiście badani wspominają, że narzędziem motywującym jest ocena szkolna oraz zwalnianie z części lekcji („takie dwie pieczenie na jednym ogniu”).

*No tak szczerze, to wydaje mi się bardziej, że chodzi o zachowanie [ocenę] i wiesz, próby [występu] są często w trakcie lekcji, to mamy wolne tak jakby (uśmiecha się). Ja np. lubię swoją klasę i fajnie mi się z nimi robi takie apele, a że przy okazji jest wolne, to takie dwie pieczenie na jednym ogniu [Jagoda, VII klasa].*

Branie udziału w różnych przedsięwzięciach zapewnia im lepszą ocenę z zachowania lub jakiegoś przedmiotu. Daje również o wiele większą i cenniejszą satysfakcję w postaci spędzania razem czasu, kooperowania w nowych konstelacjach osobowych, innych niż na co dzień, wyjścia z sali lekcyjnej i kontaktu z członkami społeczności szkolnej w roli sprzedających, nakłaniających, a więc w roli dającej duże możliwości tworzenia interakcji zogniskowanych, których płaszczyzną jest sprawa (zadanie). Sprzyja to również zawiązywaniu niesformalizowanych, grupowych form wspólnoty, swoistych kooperatyw. Uczestnicy działań dzielą wspólny czas, budują w obrębie podgrupy kooperującej więzi, kolekcjonują miłe przeżycia, kojarzone z działaniem razem. Kiermasz czy zbiórka staje się miejscem spotkania większej grupy, w którym można więcej dowiedzieć się o nich, o innych, o czym mówią, o czym plotkują.

*Mieliśmy ogródek klasowy i fajnie było, bo na wychowawczej godzinie chodziliśmy tam i plewiliśmy, każdy o niego dbał, przynosiliśmy kwiaty, żeby zasadzić, i pamiętam, że dostaliśmy wyróżnienie od pani dyrektor za najładniejszy ogródek, fajnie było, byliśmy razem wtedy [Ela, VII klasa].*

Praca w sklepiku szkolnym jest zdaniem uczniów okazją do ćwiczenia kompetencji społecznych (nabywania pewności siebie, umiejętności radzenia sobie, gdy ktoś jest niemiły). Nagradzające jest też samo redukowanie czasu spędzanego w ławce szkolnej. Powstaje tu wiele kłótni i konfliktów, zazdrości. Sposób nominacji, wyznaczania pokazuje, jak warunkiem osiągnięcia atrakcyjnego w społeczności stanowiska jest „dobra opinia u nauczycieli”. Działanie wzmaga rywalizację, gdyż potrzebnych jest maksymalnie dwóch działaczy. Praca zespołowa czasem wiąże się z brakiem satysfakcji. Za to trzymanie się stanowiska daje podstawy, by sądzić, że jest ono atrakcyjne z innego powodu – możliwości tworzenia szerokiej sieci społecznej w środowisku szkolnym. Świadczy to o tym, iż uczniowie wysoko cenią takie obowiązki i przywiązują do nich pozytywny walor.

Podobnie widzą pełnienie funkcji w szkolnym radiowęźle. Wymaga ona pewnej współpracy z nauczycielem (który cenzuruje pomysły uczniów). Jednak kantorek staje się miejscem spędzania czasu w kręgu przyjaciół (paczka towarzyska).

*Trzymamy się razem taką paczką (...) My z Karoliną, Andrzejem i Szymonem bardzo często siedzimy na przerwach w szkolnym radiowęźle. To taki pokoik, gdzie wybrani uczniowie tworzą listę piosenek i puszczają przez szkolne głośniki, bo u nas w szkole na przerwach leci muzyka. Oczywiście ich listy muzyczne nadzoruje nauczyciel, ale i tak fajna sprawa. Ci sami uczniowie, którzy zarządzają tym radiowęzłem, zajmują się nagłośnieniem jakichś szkolnych imprez. No i właśnie tym radiowęzłem zarządza m.in. Andrzej i Szymon. Więc często tam razem jesteście [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].*

Uczniowie dostrzegają akty wandalizmu, a nawet wiedzą, kto jest ich sprawcą. Zgłaszanie problemów zostawiają nauczycielom. Buntują się, gdy narzuca im się



działania na rzecz estetyki szkoły, sali. Mogą zrobić co najwyżej gazetkę na ocenę szkolną.

Angażowanie uczniów w takie działania społecznie użyteczne nie służy kształtowaniu postaw partycypacyjnych (motywacji działania dla dobra wspólnego), ale takie przedsięwzięcia mogą tworzyć płaszczyznę do integracji. Przyjemne przeżycia o charakterze towarzyskim pełnią funkcję dodatkowego, bardzo silnego bodźca do angażowania się.

Opisy codzienności w narracjach uczniów ukazują również wiele dostrzeganych fasadowych inicjatyw i wspieranie pozornej demokracji w postaci dokonywania wyboru (czy na kiermaszu będziemy sprzedawać babeczki czy sernik).

Odrębną dziedziną jest przygotowywanie przedstawień na rzecz społeczności szkolnej. Nie są to częste inicjatywy. W narracjach przedstawiane są raczej jednorazowe sytuacje, narzucone („musieliśmy”). Są one jednak odbierane jako wartościowy czas konsolidacji. W niektórych klasach zgłaszają się (są typowani) do takich działań członkowie określani jako „pupile”. Przy okazji warto zaznaczyć, że w klasie Julii są dwie podgrupy „pupilek nauczycieli”, które ze sobą nie rozmawiają (od zawsze nie przepadały za sobą). Jedną z tych grup tworzą osoby, których talenty wydają się wykorzystywane częściej niż jednorazowo. Robią rysunki na apele i konkursy, biorą udział w występach. Oczywiście narratorka nie omieszkała wspomnieć, że są one faworyzowane przez polonistkę i gratyfikowane za swoje usługi.

*[Kasia ma mamę nauczycielkę] Kasia to mega gra na skrzypcach, zawsze gra na apelach czy jakichś tam występach. Raz nawet grała w kościele kolędy na święta. Lubi bardzo śpiewać i ogólnie muzykę. (...) Ona zawsze się trzymała z Asią, Magdą i Natalką. To tak, Asia też lubi muzykę, śpiewa na apelach i lubi być na scenie. (...) Magda ma megaladne pismo, chyba najlepsze w naszej klasie. Zawsze pisze te teksty na kartkach, co są na apelach. (...) Natalka lubi rysować, bardzo dobrze jej to wychodzi i ona też właśnie robi rysunki na apele albo na jakieś konkursy. I generalnie to właśnie ta grupka Kasia, Asia, Magda i Natalka nie lubią się bardzo z Patrycją, Julkami i Karoliną, nie gadają ze sobą prawie wcale [Julia, 12 lat, klasa VII; liczebność klasy: 26 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,9; miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska].*

Składki finansowe (lub inna pomoc materialna) na rzecz kolegi z klasy są raczej inicjowane przez nauczycieli, ale na ogół akceptowane przez uczniów.

Inicjowanie przez wychowawców działań na rzecz społeczności

W tej grupie opisów są przede wszystkim wszelkie próby poprawy funkcjonowania z inicjatywy wychowawcy. Czasem trudno je było rozdzielić od tych interwencji, które wyraźnie poprzedzała inicjatywa uczniów (sygnalizowanie problemu). Tutaj jednak chciałabym pokazać, co uczniowie sądzą na temat bieżącej diagnozy wychowawczej (dorosłych obserwujących) i wkraczania w sprawy społeczności bez wyraźnego zaproszenia do działania na jej rzecz.

Troska o dobro i interes członków społeczności odnosi się do dwóch kluczowych kwestii: wykluczania jednego z członków oraz podtrzymywania więzi z osobą przebywającą na dłuższym zwolnieniu lekarskim. Także większe trwałe przewlekłe

konflikty, ostre bójkі, wzajemne niechęci były w polu uwagi nauczyciela i wymagały interwencji wychowawczej.

Określane przez wychowawców problemy, które obligują ich do podjęcia interwencji, jak wynika z opisów uczniów, odnoszą się do skrajnych spraw widocznych w dłuższej perspektywie, trwałych trudności, rzadziej do sytuacji doraźnych. Warto przyjrzeć się, jak z perspektywy uczniów wygląda sposób działania: Czy współdziałają w ich rozwiązywaniu z innymi, czy rozwiązują je sami? Czy uczniowie i nauczyciele wspierają się nawzajem? Jaką rolę pełnią: inicjujących czy koordynujących? Jak dochodzi do określenia problemu i podejmowania decyzji o sposobie działania na rzecz wspólnoty?

Scenariusz tego współdziałania można opisać, cytując jedną z wypowiedzi: „wychowawca na nas narzekał, że są skargi od nauczycieli, że jesteśmy głośno na lekcjach itp.” (Jowita, VII klasa). Dyscyplinowanie agresywnych członków przez wychowawców i nauczycieli jest przedmiotem licznych refleksji. Tyle tu krytyki wobec osób kierujących zespołem, że kwestia ta niewątpliwie zasługuje na oddzielną rozprawę. Znamienny jest jednak akcent na to, iż nie ma tu współdziałania. Pojawia się działanie na rzecz wyjaśnienia konfliktu i wyciszenia go, jednak podejmowane jest ono indywidualnie, bez udziału uczniów. Nauczyciele sami wypracowują rozwiązania w związku z interesami grupy, bez wcześniejszej pogłębionej próby dociekania złożoności problemu.

Z narracji wyłania się obraz wychowawcy jako osoby o niskich umiejętnościach w zakresie rozpoznawania, wyjaśniania i rozładowywania zaistniałych konfliktów, aranżowania i organizacji wspólnych działań (wspólnych wycieczek, imprez kulturalnych lub sportowych). Jeden z badanych żartobliwie mówi, że nauczycielom „jedynka się należy z demokracji”. Inny zaś usprawiedliwia nadmierną apodyktyczność biernością podwładnych, mściwością czy złośliwością.

Nauczyciel organizuje, koordynuje proces rozwiązywania jakiejś sprawy, ale robi to w sposób autokratyczny, bez konsultacji, sam nakreślając wymagające rozstrzygnięcia sprawy. Interwencje wychowawcze, co było już podkreślane, mają dla uczniów wymiar dość żałosnej, koniecznej, rytualnej pogadanki („ochrzan”, „monolog”). Ten rodzaj dyskusji jest do tego stopnia codziennością, że dorośli nie liczą się ze społecznym odbiorem takiego podejścia, a uczniowie bacznie i krytycznie przyglądają się takim poniżającym praktykom.

Opisy ukazują styl zarówno autokratyczny (bezdyskusyjne narzucanie decyzji, nieuwzględnianie inicjatywy uczniów), jak i liberalny (nieingerujący), pewnego rodzaju bierność w stosunku do poczynań grupy, obojętność wobec artykułowanego przez uczniów problemu w osiągnięciu spójności społecznej.

*Przez to, że klasa była podzielona, często się kłóciliśmy i było dużo płaczu. (...) Nasz wychowawca nie wiedział, co robić, bo naprawdę parę dobrych lat kłóciliśmy się niemalże na każdym wuefie [Oliwia, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska; średnia ocen na świąteczwie: 5,67].*

Strategie służące rozwijaniu spójności grupy jako całości wyczerpują się na organizowaniu wigilii klasowej i wspólnym wyjeździe, co, jak było pokazane wcześniej, mało komu kojarzy się z integracją poza własnym „małym kręgiem”.

Uczniowie takie zadania jak troska o zdrowie kolegów odbierają jako narzucające. Ograniczają się one do pożyczania zeszytów czy informowania o realizowanym materiale. Nikt z badanych nie docenił wagi odwiedzania, podtrzymywania więzi, okazania zainteresowania. Nie jest to również działanie definiowane jako wspólny wysiłek, lecz jako zadanie indywidualne, wyznaczane ogólnie dla pojedynczego wykonawcy, np. odpowiedzialnym był przewodniczący lub osoba najbliższej mieszkająca. „To nie jest sprawa nasza, to jest sprawa jego ziomków” – mówią uczniowie. Jeśli jest outsiderem, wtedy zrozumiałe jest, że wkracza wychowawca, organizując społeczność.

Wychowawca przedstawiany jest również jako „fajny-nieobecny”. Wychowawczyni Arka przez pewien czas starała się zintegrować klasę (prowadziła wychowawcze rozmowy). Obecnie w ocenie chłopca uczniowie nie mogą liczyć na jej pomoc, rzadko ma z nimi kontakt. Wcześniej akceptowany był styl wychowawstwa od okazji do okazji, był on interpretowany jako przejaw troski.

*Mamy fajną wychowawczynię, panią Sylwię. W pierwszej klasie była bardzo pomocna, chciała, abyśmy się lubili, ale od drugiej klasy pracuje w kilku szkołach, rzadko jest w naszej. Już przestała nam pomagać, nie rozwiązuje klasowych problemów, a na godzinie wychowawczej zamiast z nami porozmawiać, robi nam angielski [Arek, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 uczniów, 13 dziewczyn i 10 chłopców].*

Ingerencja w integrację społeczną nie ma innych form poza próbami nacisku, żeby uczniowie działali razem, żeby się połączyli i starali się zmienić relacje. Niejednokrotnie dorośli grożą im oraz używają wobec nich siły.

Klasowe rewolucje zostały bardzo pozytywnie odebrane przez większość uczniów 18-osobowej społeczności. Enigmatycznie opowiadają oni o działaniach nauczyciela, za to widzą realne skutki takiej ingerencji w postaci poprawy relacji wewnątrzgrupowych. Należy przypuszczać, że „rewolucje” polegały na naświetleniu obowiązków dotyczących roli kolegi i przekonaniu uczniów o ich znaczeniu, pokazaniu wszystkim uczestnikom, jak bardzo są zależni od siebie nawzajem. Niewątpliwie pogadanki pozwoliły też na rozładowanie napiętej sytuacji.

Bardzo rzadko wychowawca przedstawiany jest jako życzliwy obserwator, mądry rozjemca/mediator. Kilka razy powtarza się określenie „fajna babka” i porównanie do innych nauczycieli, odwołujące się do takich wartości jak lojalność, zaufanie, niezawodność czy wzajemność. Większość wypowiedzi ma jednak ambiwalentny ładunek emocjonalny. Uczniowie niechętnie przychodzą do wychowawców ze swoimi problemami, również w sytuacjach krytycznych.

### 3.6. Klasa szkolna jako wspólnota losu i interesu – troska o sprawy szkolne jako fundament wspólnotowości

Manifestacje solidarności z innymi członkami społeczności spotykamy w działaniach, które zawierają się w dwóch dziedzinach aktywności grupy: działania związane z nauką i kształceniem, a także działalność prospołeczna, samopomocowa. Opisane przez uczniów sytuacje pomocy koleżeńskiej w nauce (a w języku uczniów nazywane jako „pomoc w sprawach szkolnych”) należą do praktyk silnie związanych z różnorodnością społeczności, jak również do sfery codzienności, w której przekazywane są zrozumiałe dla jej uczestników instrukcje sprawnego radzenia sobie i aprobowanych działań oraz przekazywane wzorce właściwych postaw. Zagadnienie to zostało jednak wydzielone z materiału, niejako „wyjęte” i z jednego, i drugiego podrozdziału (3.1. i 3.5.), gdyż warto, jak sądzę, poświęcić mu więcej uwagi. Jest to ciekawe badawczo zagadnienie dotyczące zakorzenionych w praktyce znaczeń nadawanych przez uczniów działaniom określanym jako udział w życiu grupy, zaangażowanie, aktywność na rzecz klasy.

Pomoc w „sprawach szkolnych” zaspokaja codzienne potrzeby członków, na ogół nie jest planowanym działaniem, ma również jak inne działania samopomocowe głównie charakter doraźny, spontaniczny. Jednak akty pomocy, okazywania solidarności, jedności społeczności w tej dziedzinie życia nieco różnią się od innych działań samopomocowych tym, że nie są one incydentalne, lecz mają bardziej utrwalony charakter. Społeczności budują niejako infrastrukturę wokół danej praktyki: tworzą własne normy, wypracowują sposoby kontroli zachowań w tym obrębie, charakterystyczne emocjonalne i wartościujące filtry interpretacji zachowań.

Fundamentem i katalizatorem działań społeczności w tym zakresie jest doświadczana i podtrzymywana na co dzień wspólnota interesu oraz losu. Interesu, gdyż korzyść wspólna przekłada się na korzyść indywidualną (własny sukces), a losu, ponieważ członków społeczności łączy podzielane doświadczenie „szkolnej oceny” (oceny częściowe, roczne, egzaminy końcowe). Pomoc w „sprawach szkolnych” jest praktyką, która ukazuje szerszy kontekst społeczności związany z celami edukacyjnymi instytucji oraz sposobem jej organizacji, w którym strategię oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów pełnią kluczową rolę. Są to czynniki, które wzmagają motywacje rywalizacyjne wewnątrz badanych społeczności. Jednocześnie jednak wyzwalają wspólnotową orientację, zwłaszcza wśród tych słabszych członków, zainteresowanych osiągnięciem indywidualnego celu (uzyskanie promocji na koniec roku, ale też doraźne cele – uzyskiwanie na bieżąco częściowych ocen pozytywnych) przy wsparciu innych członków. Aby ten cel zrealizować, w miarę możliwości w terminie, wszyscy muszą się postarać. Mogą robić to indywidualnie lub mogą w sposób szczególny współpracować i wspólnie zatroszczyć się o to, by

przejąć stosunkowo efektywnie wszystkie zagrożenia, trudne sytuacje, jakie stwarzają nauczyciele i szkoła.

Radzenie lub nieradzenie sobie z wymaganiami szkolnymi, spełnianie lub niespełnianie oczekiwań edukacyjnych to konkretny wymiar doświadczania „szkolnej oceny” w codziennych sytuacjach, ale też swoisty dowód sprytu i samozaradności rozumianej dwoiście, jako cechy indywidualnej, jak również kompetencji społecznej umożliwiającej korzystanie z zasobów innych oraz podejmowanie współdziałania z innymi na rzecz wspólnej sprawy.

Przedmiotem działań wspólnotowych, inicjowanych oddolnie, jest dystrybucja zasobów, jakimi są prace domowe i umożliwianie innym ściągania podczas sprawdzianów, ale też informacje (znajomość pytań, jakie mogą się pojawić na sprawdzianach), dzielenie się zasobami instrumentalnymi i materialnymi w postaci usług, pożyczania zeszytów z notatkami. Samopomoc realizuje się również poprzez udzielanie wsparcia w postaci korepetycji (tłumaczenia po lekcjach trudnych zagadnień z lekcji). Manifestacją solidarności są jednak także kłamstwa czy zmowa milczenia, zwłaszcza gdy mają na celu ratowanie kolegi, a także różne sposoby „ugadywania nauczycieli” (aby złagodzić wymagania lub odroczyli termin sprawdzania wiedzy).

Wydawałoby się, że uczniowie oceniają wspólnotowe i prospołeczne działania głównie w kategoriach „daje/nie daje spisywać”. Jednak wgłębienie się w ten problem pozwala zobaczyć, jak te podzielone, segmentowe i zatimizowane społeczności potrafią sprawnie koordynować akcję kradzieży pytań do klasówki i równie zręcznie rozpowszechnić je w grupie. Można dostrzec, ile emocji towarzyszy wypowiedziom o negocjowaniu terminu klasówek (odkładanie sprawdzianu na kolejną lekcję) i o osobach wyłamujących się z grupy jako całości, którą cementuje opór wobec nauczycieli oraz ich wymagań. Jednomyślność, jedność w tych kwestiach, wspólny front w sytuacjach, gdy nauczyciel energicznie wkracza z interwencją, jest wyrazem solidarności z innymi. Uczniowie potrafią również jednoczyć się, może nie tyle w działaniu, ile w przeżywaniu satysfakcji po „ukaraniu” nauczycieli czy skargach na nich u wychowawcy. W wymiarze emocjonalnym solidarność przejawia się też pod postacią współczucia, może prowadzić do jego okazywania tym, którzy zostali „skrzywdzeni” przez nauczycieli lub osoby, które nie wykazały solidarności.

Warto zaznaczyć, że wspólnota powstaje dla ochrony przed nauczycielami i ich władzą. Podział na „nas” oraz „ich”, czyli nauczycieli, jest tu bardzo widoczny i mocno przyczynia się do konsolidacji wspólnoty. Przynależność do świata podlegających opresji instytucji (ocenie osiągnięć) w opozycji do świata nauczycieli, jako tych, którzy stosują te opresyjne działania, jest fundamentem zrzeszania się, scalania, tworzenia sieci wsparcia umożliwiającej sprawne współdziałanie w tym interesownym celu, który staje się grupowy. Ze względu na cel można mówić o integrowaniu się destruktywnym – społeczności są zintegrowane wokół celów nieformalnych i zarazem sprzecznych z zadaniami wychowawczymi. Sieci kontaktów



i interakcji powstają tu niezależnie od formalnych przepisów oraz norm życia szkolnego. Oszustwa czy kłamstwa nie tylko nie spotykają się z sankcją w grupie, lecz także są dowodem odwagi i powodem do dumy.

Sieci wsparcia nie są tożsame z siecią kontaktów towarzyskich. Po prace domowe idzie się również do tych nielubianych i będących poza strefą codziennej wymiany emocjonalnej czy towarzyskiej. Uczniów nie muszą wcale łączyć wspólne tematy, zaufanie, możliwość zwierzenia się. Zaspokojenie potrzeb „szkolnych” kończy interakcję. Wspólnota daje jednak poczucie oparcia i bezpieczeństwa. Zaspokajają również potrzebę przynależności.

Zidentyfikowane praktyki w zakresie udzielania sobie wzajemnie wsparcia (w nauce) uznałam za istotne, gdyż ujawniają potrzeby społeczności i tkwiący w niej potencjał w interesującym nas tutaj zakresie działań inicjowanych na rzecz wspólnoty. Odkrywają również, jak społeczność radzi sobie w sferze działań całkowicie samodzielnych, bez nadzoru dorosłych. Jest to przecież praktyka wyłączenia dorosłych ze spraw grupy, a dostęp do tego obszaru życia jest szczególnie pilnowany. Osoby spoza społeczności jednoznacznie traktowane są jako intruzi, gdyż mogą realnie zagrażać w realizacji celów poszczególnych akcji. Jednocześnie samodzielność wspólnoty i zdolność do współdziałania testowana jest w trakcie realizacji. Uczniowie podczas zmagania z pojawiającymi się trudnościami muszą znaleźć sposób na wspieranie własnej inicjatywy. Wszelkie konflikty i niesnaski muszą oni rozwiązywać między sobą, nie angażując w to nauczycieli, jeśli chcą utrzymać w tajemnicy swoje poczynania.

Udzielanie sobie wsparcia (w nauce) nie zostaje wypracowane poprzez demokratyczne decyzje, uzgodnienia, niemniej jest silnie obowiązującą normą odwołującą się do solidarności wewnątrzgrupowej. Akcentuje ona również konieczność dostosowywania działań poszczególnych członków do całej społeczności. Ujawnia także, jak troska o własny interes wyzwala wspólnotowość w takim wymiarze **działania prowadzącego do poprawy własnej sytuacji, jak również pogorszenia sytuacji innego członka społeczności.**

Odpowiedź na pytanie, czy tak rozumiana wspólnotowość może być rysem całej społeczności, czy samopomoc obejmuje całą społeczność i jak silnie owa solidarność jest odczuwaną normą oraz doświadczanym realnie oparciem, jest złożona, subiektywna, uzależniona od osadzenia w społeczności inicjatorów działań czy narratorów. Niewątpliwie uczniowie przedstawiają swoją diagnozę, z której wyłania się świat podziałów. Każda społeczność ma swoich lizusów, pupili, skarżących nauczycielom i tych angażujących się w samopomoc, liderów, tych najbardziej odważnych, ale też tych korzystających (darbiorców czerpiących korzyści okazjonalnie bądź nieustannie). Patrząc na skład danej klasy, można zauważyć jej zróżnicowanie: są osoby potrzebujące wsparcia, udzielające go i nieudzielające. Tym, co różni społeczności, jest też to, czy uczniowie inicjują pomoc osobie, która o nią się nie zwraca, i czy taka propozycja jest incydentalna. Kolejną cechą tych bardziej wspólnotowych

społeczności jest utrwalony sposób komentowania, ujawniający przyjętą jako wspólną, podzielaną ze wszystkimi, perspektywę poznawczo-emocjonalną. Ważne jest to, co dzieje się później, jaki jest rezonans po takim zdarzeniu, jak jest ono interpretowane, ile stanowisk przeciwnych zostaje wyrażonych, jak silnym głosem? Czy ci, co podjęli działania bądź kontrdziałania w danych okolicznościach podlegają kontroli społecznej? Jak silna jest ich dezaprobata czy jak głęboka jest afirmacja pewnych sposobów działania? Jak wyznaczana jest granica między tym, co uznane zostało za dozwolone, a tym, co jest nieakceptowane i, jak mówią badani, stanowi „przezięcie”? Jak bardzo sytuuje się to w opozycji do norm proszkolnych i wobec nauczycieli? Podobnie jak inne akcje samopomocowe, inicjatywy mogą być indywidualne i grupowe, mogą ograniczać się do małych kręgów społecznych przyjacielskich (pomoc bliskim) oraz być bardziej koleżeńskie, wychodzić poza wspólnoty towarzyskie. Określony cel uczniów (np. osiągnięcie dobrej oceny z konkretnej klasówki) może być bardziej wspólny w społeczności lub mniej, zależnie też od danego nauczyciela, sposobu przekazywania wiedzy, jasnych wymagań.

Pomimo niejednorodności społeczności klas szkolnych w tym zakresie sam problem wspólnotowości, który możemy poznać poprzez wypowiedzi uczniów i na poziomie interpretacji norm postępowania, ale też przebiegu zdarzeń, wart jest prześledzenia.

W opowieściach o „naszej klasie” uwidacznia się prawie całkowity brak komentarzy odnoszących się do lekcji, interakcji z nauczycielami w trakcie odbywającej się nauki, jakby kwestie edukacji szkolnej nie istniały, były jedynie tłem dla społecznej strony życia. Natomiast wiele występuje opisów konfliktów czy momentów, gdy ktoś nawet przy nauczycielu wyraża oczekiwania lub pretensje dotyczące udzielania pomocy. Sytuacje przedstawiane są z perspektywy osób, które czują się uczestnikami zdarzeń w grupie jako całości. Te reguły, które tam panują, to są „nasze” reguły, a nie ich (nauczycieli). Utożsamiają się z kulturą klasy i ze wspólnotą. Czują się jednym z „nas”. To są te momenty, kiedy nie są jedynie obserwatorami, a sprawy, które dzieją się na oczach grupy, stają się „nasze”.

### 3.6.1. „Pomoc w sprawach szkolnych”: *Byleby prześlizgnąć się jakoś z klasy do klasy*

Mamy tu kilka odmiennych sposobów realizacji „pomocy w sprawach szkolnych” i interwencji w sprawie oceny szkolnej. Warto się im przyjrzeć bliżej, dla przejrzystości zostały one pogrupowane i ponumerowane.

1) Spisywanie jako podstawowy zakres koleżeństwa: *spisywanie i ściąganie jest okej*

„Ściąganie” odnosi się tu do otrzymywania pomocy od innych w postaci udostępnienia pracy domowej oraz podpowiedzi na klasówce. W zakres tej pomocy koleżeńskiej wchodzi także pożyczanie ściąg, podpowiadanie w trakcie ustnej

odpowiedzi, a także utrzymanie tajemnicy i w razie wpadki przy ściąganiu zabezpieczanie interesu innych, nie tylko własnego.

Ściąganie podczas klasówek i spisywanie prac domowych są praktykami najsilniej wyzwalającymi współdziałanie, zrzeszanie się, scalanie. Są one silnie integrujące. Zawiązywane koalicje mogą być chwilowe, zmienne lub utrwalone i stałe. Ta integracja ma miejsce na co dzień. Zwracanie się po pracę domową i pomoc podczas sprawdzianów buduje sieć społeczną. Różnice i dystanse społeczne, podziały oraz antypatie zostają zawieszane na czas działania, którego celem jest zaspokojenie swojej potrzeby. Uczniowie podkreślają, że w tej sprawie są jednością i znikają wyrażne podziały (tamci-my).

Podejmowane współdziałanie czasem wchodzi w kolizję z interesami innych. Mamy opisy wielu animozji o charakterze interpersonalnym. Jednocześnie respondenci zaprzeczają, jakoby solidarność obejmowała wszystkich.

*[pomoc wzajemna] Nie. Dwie osoby dużo się uczą, ale nie dają ściągać, ciężko od kogoś pożyczyć zeszyt, każdy mówi, że nic nie ma. (...) Są osoby, na których pomoc mogę liczyć, ale są też takie, które mi nie pomogą [Arek, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 uczniów, 13 dziewczyn i 10 chłopców].*

*Nic pożyczyć się nie da [Paweł, II klasa technikum].*

Tak rozumiana pomoc ma dla większości badanych bardzo wysoką rangę. Jest to ważne kryterium wartościowania innych. W ocenach/opisach członków klasy prawie przy każdej z osób pojawia się jako część charakterystyki informacja o tym, czy ta osoba „daje odpisać czy nie daje”, czy korzysta z takiej pomocy bądź ściąga na własną rękę.

W wypowiedziach uczniów można wyczuć napięcie między oceną kompetencji „proszkolnych” i „prospołecznych”. Z jednej strony, każdy ma indywidualny styl ściągania (jeden uczeń robi to po cichu, a drugi nie kryje się z tym), każdy jest oceniany również ze względu na swoje kompetencje w zakresie radzenia sobie z wymaganiami szkoły (ten, co potrafi ściągać, jest sprytny, może liczyć na uznanie, czuje dumę). Z drugiej strony, w interpretowaniu zaradności polegającej na korzystaniu z zasobów innych ujawnia się ambiwalencja, rozdźwięk w ocenie wysiłku, pracy („żerowanie na kimś”, „pozorowanie” proszkolnej postawy, „spoko, normalka”). Spisywanie jest czymś naturalnym, jest wpisane w tę społeczność, to norma funkcjonująca wśród uczniów. Mają oni jednak świadomość, że jedni biorą, inni dają (to nie jest wzajemne). W końcu troska o siebie jest tu podstawą zabiegania o pomoc ze strony tych, którzy kierują się troską nie tylko o siebie.

Arek twierdzi, że „pomaga każdemu”. Jednocześnie czuje się wykorzystywany. W tym obszarze bardziej niż sympatie liczą się umiejętności. „Potrzebujący” wybierają osoby kompetentne, które w danej dziedzinie „są dobre”, „mają łeb do tego”.

*Jest mi smutno, że kiedy pomagam chłopakom, to widzą, że jestem w porządku, ale później nie chcą ze mną rozmawiać. (...) W wielu sytuacjach proszą mnie o pomoc, bo wiedzą, że jestem mądry i im pomogę. Mnie zauważają, ale wykorzystują mnie tylko, żebym im pomógł [Arek, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 uczniów: 13 dziewczyn, 10 chłopców].*

W niektórych środowiskach uczniowie oburzają się, jak ktoś nadmiernie korzysta z pomocy innych, czasem zazdrozczą, gdy w drodze porównań okazuje się, że ktoś ma większe efekty w ściąganiu niż inni („ma farta”). Aczkolwiek często uznaje się, że brak wszelkich sukcesów szkolnych jest dowodem braku inteligencji.

Zupełnie innym zagadnieniem jest lenistwo i lekceważenie nauki. Takie zachowanie jest oznaką oporu wobec dorosłych. Bagatelizowanie nauczycieli oraz ich wymagań w ocenie uczniów zawsze spotyka się z podziwem i podnosi prestiż w grupie.

Jak widać, uzyskiwanie ocen jest to główny temat łączący członków klasy i angażujący ich w dyskusje o oczekiwanych zmianach. Sposób zdobywania ocen „łatwym kosztem” traktowany jest czasami jako negatywny i problematyczny.

*Na lekcjach śpi. W większości ma same zagrożenia. No takie towarzystwo, to się nie nauczy. Jak go ktoś nie ściagnie, to się nie przyłoży. Tak samo jak Grucha, to ona też tak bardziej olewa szkołę totalnie. W szkole to, aby zerznąć od kogoś. (Grucha, tak?) No. Wszystko stara się robić, no łatwym kosztem, żeby tylko ściagnąć, no. Wszystko, aby ściąga. Tak jak na próbnych maturach, ściągala aby. (Na próbnych maturach ściągala?) No tak. Nauczyciele w ogóle nie pilnowali, a że siedziała obok takiego Rafała, który czyta matkę i wie, o co chodzi. Odpowiedzi z zadań zamkniętych. No podawał jej. A że były to dobre rozwiązania na pewno, no to, no to ściągala [Paweł, IV klasa technikum].*

*[Ola] nie liczy na siebie, tylko na kogoś. (A na kogo najbardziej?) No obojętnie kogo. Yy byleby prześlizgnąć się jakoś z klasy do klasy. Często jak ściąga, to z telefonu po prostu. Wali po prostu odpowiedzi z telefonu. Nie kryje się z tym. (A czy złapana była kiedyś?) Nie, na telefonie nie, ale widać to, po prostu widać. I aby się, jak jest sprawdzian, to aby pcha się tam, gdzie nie widać tego [Piotrek, IV klasa technikum; liczebność klasy: 32 osoby].*

Ściąganie jest również ważnym wyznacznikiem kumpłowania się. Od strony społecznych kompetencji zaradność jest wysoko notowana. Uznanie budzi ten, co ma dużą sieć wsparcia wokół siebie, ma wiele osób, od których może wziąć pracę domową („zrobić fotkę”), jest dobrze umiejscowiony wśród osób pomagających. Jest to interesujące zagadnienie również dlatego, że mamy tu obraz inicjowania działań, koordynowania i kierowania nimi. Nawet gdy współdziałanie odnosi się tylko do diady, grupa musi się zorganizować w taki sposób, by wykonała ona zadania związane z realizowanymi przez nią celami. Należą tu takie zachowania, jak: ustalanie celów i planowanie działań związanych z ich realizacją, organizowanie zespołu do wykonywania określonych zadań, jak również koordynowanie, kontrolowanie i ocena wkładu poszczególnych członków.

Z przedstawionych sposobów uczestniczenia uczniów wyłaniają się wzory mniej lub bardziej demokratycznego podejmowania decyzji. Potrzeby współdziałających nie zawsze są komplementarne, jednak sporadycznie postrzega się to jako zjawisko negatywne czy problematyczne.

Oczywiście mamy tu także zjawisko nadużywania pomocy. Odwoływanie się do normy solidarności jest wykorzystywane jako argument w działaniach o charakterze co najmniej agresywnym bądź przybierających formę gnębienia. Nie tylko nie ma tu wzajemności (równości – odwzajemnienia przysług). O tym, że jest to zmuszanie, wymuszanie, manipulowanie, stosowanie siły i dominacji, próba

sterowania, narzucania działania, świadczy to, że mamy tu obraz relacji między darczyńcą a obdarowanym pomocą daleki od naszych wyobrażeń o solidarności, w których centralne miejsce zajmują takie kwestie jak: poczucie zrozumienia i akceptacji dla słabości, wrażliwość na potrzeby, troska, bezinteresowność, ufność, życzliwość, dobrowolność, szczerłość, wzajemny szacunek i uznanie, poczucie wspólnoty, poczucie swobody, zadowolenie z udzielenia pomocy. W ich miejsce artykułowana jest niemożność przeciwstawienia się, działanie wbrew sobie i niechęć do osoby wyrażającej roszczenia.

Obserwowane przez Ewelinę zachowania stanowią naruszenie tego podstawowego koleżeństwa. Kolega ją denerwuje tym, że „jak zadają mu coś, to liczy na gotowe i sam nic nie robi”, nie tylko mówi „daj spisać”, lecz także nie chce mu się pisać w zeszyte oraz oczekuje, że ktoś to za niego zrobi. Obraża się, gdy ona nie chce tego robić i odmawia. Solidarność, która jest fundamentem takiej relacji, ma swoje granice. Okazywanie życzliwości przez zainteresowanie problemami, potrzebami innych członków zespołu zależy od tego, jak są oni postrzegani. Tu wszyscy biorcy wykorzystują innych, ale niektórzy robią to z większym wdziękiem, czyli budują atmosferę życzliwości.

*[Jarek] taki jest, czasem mnie denerwuje, bo jego główna tutaj koleżeńska polega na tym, że daj spisać i tak dalej, prawda też, to jest główny taki, co do, nie wiem, co było zadane, jemu się nie chce pisać, to mu napisz w zeszyte, albo coś tak, taki jest jak, yy... (I robicie to?) Nie. Ja, ja już powiedziałam, że nie. Nie wiem, on niby się obraża później już tam, tak że... [Ewelina, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

*W sumie jak na tym laboratorium to one są razem, to Aśka tam aby pouśmiecha się, postwarza pozory, a Aneta wszystko robi i ma ocenę dzięki temu. (...) No można powiedzieć, że żeruje [na Anecie]. Sama się nie potrafi zapracować, tylko non stop ściąga, ściąga [Piotrek, IV klasa technikum; liczebność klasy: 32 osoby].*

Udzielanie pomocy natomiast jest dość jednoznacznie interpretowane jako rozdaj koleżeństwa. Pomaganie to jest taka najprostsza forma czy podstawowy zakres koleżeństwa: jeśli nie dajesz ściągać, nie dzielisz się – to jesteś niekoleżeński, nie jesteś z nami.

*Adam, on jest spoko ziomek. Lubi pomagać, jak są sprawdziany, to dzieli się ściągami z całą klasą w sumie [Wioletta, 18 lat, I klasa szkoły zawodowej].*

*[Ania] zawsze się z nią dogadasz, wszystko pożyczyc od niej można, sprawozdania pisze i zawsze można od niej wziąć, to ten no fotki zrobić czy coś takiego, spisać, wszystko jedno [Piotr, II klasa technikum].*

Tych, których się piętnuje, to ci, którzy „nie pomagają innym”, co dla uczniów oznacza: nie dzielą się tym, co innym może przynieść korzyść.

*[przewodnicząca klasy Wiolka] ona jest spoko, można z nią pogadać, zawsze da ściągając na sprawdzianach, wiesz jak jest (uśmieszek), nie czepia się byle gówna. (...) Mateusz, też niezły kujon z niego, ale on jest spoko, zawsze daje przepisać zadania z matmy i polaka, jak się zapomni zrobić [Iga, 18 lat, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; średnia ocen: 3,09].*



[Sara] ona jest w porządku, to nasz taki klasowy kujon. Ona zawsze wszystko wie, jest przygotowana do zajęć, ma odrobioną pracę domową, **bardzo chętnie pomaga innym, często daje odpisywać pracę domową** i chyba dlatego, że się tak dużo uczy, to nie ma za bardzo koleżanek, jest raczej samotna. Znacząco ogólnie chyba każdy w klasie ją lubi, ale nikt się z nią jakoś bardziej nie przyjaźni. (...) Ola jest bardzo dobrą uczennicą, prawie jak Sara, no z tą różnicą, że Sara jest bardziej lubiana przez resztę klasy, bo **pomaga innym, daje spisywać pracę domową, pomaga na sprawdzianach**. Za to Ola jest samolubna, **pomaga tylko Marlenie i Wiołce, odmawia zawsze, gdy ktoś chce od niej ściągnąć pracę domową**. Chłopaki jej za to bardzo nie lubią [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].

Przytoczony wyżej fragment wypowiedzi Magdy pokazuje, że nie wszyscy w społeczności realizują ten podstawowy nakaz „pomagania innym”, co jednoznacznie doprecyzowane jest tutaj jako „daje spisywać/odpisywać pracę domową, pomaga na sprawdzianach”. Jedna z klasowych kujonek „chętnie pomaga innym”, a druga jest „samolubna”, bo odmawia („odmawia zawsze, gdy ktoś chce od niej ściągnąć pracę domową”), pomaga tylko „swoim”. Pomagający zyskują przychylność grupy (są spoko).

Społeczność jest wspólnotą interesu: razem się uczymy, nauczyciele od nas pomagają, razem musimy przejść przez trud szkolnej opresji i w tym zakresie powinniśmy sobie pomagać. Uczniów łączy chęć skończenia szkoły: po to tu jesteśmy, po to tu przyszliśmy. To nie jest do końca wspólny cel – każdy działa na własną korzyść, ale jakaś wspólnota w stosunku do nauczycieli i współpraca przy tym jest. Zadaniem członka klasowej społeczności jest umożliwić innym realizację tego celu – żeby inni też skorzystali – a przynajmniej nie przeszkadzać im. To jest podstawowa kwestia, która łączy uczniów. Jeśli ktoś tego nie robi, to znaczy, że nie porozumiewa się z innymi w tej podstawowej sprawie, jaką przyszli tu załatwić, którą jest zdać, skończyć tę szkołę. Każdy musi to przejść. Jeden lepiej, drugi gorzej. Chodzi o to, aby tę szkołę ukończyć.

Pomoc koleżeńska nie musi się przekładać na coś więcej. Nie chodzi o zadzierzganie przyjaźni. Spisywanie pracy domowej, jak również ściąganie podczas klasówki jest działaniem wspólnym, jednoczącym, ale do tego nie trzeba być przyjacielem. Uczniowie zaznaczają, że wielokrotnie ktoś szuka kontaktu, lecz nie przyjaźni się, nie koleguje, tylko prosi o lekcje.

*Jak coś się od niego chce, no to to ten, na przykład sprawozdania, wymiana sprawozdań, nie, no to spoko, da się od niego załatwić i chyba tyle. Ale też bliższych relacji, to nie, no nie raczej, tylko jak coś się chce, no tak jak z większością klasy [Piotr, II klasa technikum].*

Wspólnota może być zawiązywana na różnych poziomach, ograniczać się do słabych więzi, typowych dla grupy wtórnej, a także do wymiany usług i informacji. Kooperacja buduje zaufanie. Uczestnictwo w działaniach grupowych oraz poczucie przynależności do większej całości wzmaga się, gdy w rozwiązywanie zadań i problemów, które wynikają z życia w tej grupie, angażuje się większa część społeczności. Wspólne ściąganie na klasówce dostarcza takich wspólnotowych doświadczeń.

Ugrupowania tworzące się wokół współdziałania na rzecz założonych celów istnieją jako dobrowolne zrzeszenia, powstają na podstawie wolnej, podmiotowej decyzji członków. Ten rodzaj nieformalnej aktywności objęty jest zainteresowaniem i kontrolą społeczności. Partycypacja w działaniach nakierowana na realizację wspólnych celów mieści się w pojęciu samopomocy należącej do sfery publicznej społeczności (a nie sfery prywatnej danych jednostek). Publiczny charakter podejmowanych działań, mimo ich indywidualizującego charakteru, polega na tym, że zbiorowe przedsięwzięcia wychodzą poza interakcje w paczkach towarzyskich, tworzone układy (zrzeszenia, ugrupowania celowe) na nowo reintegrują społeczność. Płaszczyzną integracji jest „wyrazistość” potrzeb, ich konkretność.

Dla niektórych niedzielenie się jest dowodem „niezgrania” klasy, czyli brak współdziałania wynika z podziałów my–oni i ograniczania troski do „swoich”. Zaangażowanie członków (ale w sprawy wąskiej grupy, „swojej”) powoduje, że istnieje kilka podgrup w społeczności (odrębnych), które radzą sobie same ze swoimi problemami.

*Chyba raczej nie jesteśmy zgrani. Przykładem może być to, że czasem, gdy ktoś ma jakieś odpowiedzi do testu, to nie dzieli się tym z nikim, oprócz swoich najbliższych kolegów* [Zosia, VII klasa; liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców; położenie szkoły: Warszawa].

Na koniec kilka uwag do kwestii (nie)zawodności opisywanego tu sojuszu. Skutkiem łamania reguły społecznej solidarności najczęściej jest to, że osoba naruszająca tę zasadę jest obiektem jawnej niechęci grupy, zwykle znajduje się z nią w konflikcie. Potępienie osób niesolidarnych ma różne formy, jednak dwie główne postaci ujawniają się najwyraźniej. Pierwsza – związana jest z wyrażeniem oburzenia, czasem w dość brutalny sposób. Nazwałam to tutaj linczowaniem ze względu na epizodyczność i publiczny charakter w postaci wymierzenia kary w sposób zbiorowy. Druga forma jest bardziej trwała i dotyczy nieakceptacji osoby – lub jej zachowania – która nie kieruje się poświęceniem na rzecz kolegów z klasy. W charakterystyce takiej osoby powtarza się stwierdzenie, że inni jej nie lubią (wszyscy albo chłopaki, a zwłaszcza ci potrzebujący, którym nie daje ściągać).

Jeden z badanych opisuje, jak miał satysfakcję, że dziewczynę, która wraz z koleżankami nie podzieliła się pytaniami do sprawdzianu z resztą klasy, uderzyła inna osoba z klasy. Wszyscy „się brechtali”, one „zasłużyły na to”. Zbiorowość wyraźnie stanęła po stronie tej, co ukarała winnych. Taki sąd koleżeński jest działaniem o charakterze samorządowym. Tworzy się wspólnota, także w opozycji do wychowawcy, gdyż na wychowawczej „nikt nie wsypał” tej, co wymierzyła karę. Nikt nie wyjawiał wychowawcy, co jest podstawą konfliktu, który się rozegrał w społeczności. Widać, jak społeczność może nagradzać i karać swoich członków. Kiedy są przekraczane normy, członkowie odkrywają reguły powinności społecznych. Jeśli ktoś z tej wspólnoty interesu oraz losu współpracuje z nauczycielką – grupa może odczytywać to jako zdradę. Jeśli zaspokaja tylko własny interes – naraża się na

odrzuć. Większość uczniów zaadaptowała się do takich sposobów działania w danej społeczności.

*[ostatnio właśnie mała była akcja z Gruchą, Grucha jej coś pocisnęła]*

*Aśka, Kinga i Aneta miały we trzy jakiś sprawdzian, chyba ściągnęły z neta i wiesz, wypadaloby, no niby pusty miały, no nie, no to nawet pusty mogły wrzucić na fejsa i spoko każdy by sobie uzupełnił i spisał po prostu, a one, wiesz, po prostu same sobie zgarnęły i nic nie ten. No i Grucha się dowiedziała i jak im pocisnęła ostro, wiesz, tej to coś powiedziała, że frajerka jest czy coś takiego, nie. Ta się powyla, ryczała przez całą lekcję i się zwolniła do domu. A właśnie co do tej Aśki, no to jej chyba pierd...a na przerwie, bo się wszyscy brechtali (śmiech). Ale w sumie no to trochę zasłużyły, jak dla mnie, chociaż Aneta to w sumie, ich sprawa, nie, mogły chociaż ten pusty. Że sobie uzupełniły, no to rozumiem, niech każdy sobie sam uzupełni. No i potem akcja na wychowawczej, dlaczego ona się popłakała i Grucha przy niej, w sumie to Grucha mogła się przyznać tutaj, a wiesz, wszystkiego się wyparla i nikt nie chciał jej wyspać, bo w sumie sam miałby z nią na pieńku, a i tak to by praktycznie nic nie dało. No i się wyparla po prostu. Nie ma takiej tej yy kurde, odwagi cywilnej [Piotr, II klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość miejska ok. 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 32 osoby; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,35; miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska].*

Norma pomagania staje się dowodem przyjaźni i zaufania szczególnie w relacjach z osobami siedzącymi w jednej ławce. Jedna z uczennic opisuje, jak na sprawdzianie z fizyki koleżanka jej nie pomogła: zasłoniła kartkę, na prośby o podpowiedź odpowiadała, że nie może pomóc (nie wie). Interesy są czasami konkurencyjne, czyjaś jedynka jest sukcesem dla innej osoby (która „chce być najlepsza”). Narratorka poniższej wypowiedzi zaznacza egoistyczne motywy zachowania osób oczekujących pomocy, ale niepomagających innym.

*I oczywiście nie za bardzo umiałam na ten sprawdzian. I chciałam, żeby Karolina mi pomogła troszkę, żebym nie dostała jedynki i nie musiała poprawiać. (...) Poprosiłam Karolinę, żeby mi troszkę odsoniła, 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 dwóję. 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 Kala jest straszną egoistką, że jeśli ona czegoś nie ma lub nie rozumie, to wtedy każdy musi jej pomagać i w ogóle. A jeśli ktoś oczekuje pomocy od niej, to ona wtedy chce być najlepsza, a wszyscy inni mogliby dostawać same jedynki. To zdarzenie trochę zaważyło na moich dalszych stosunkach z Karoliną, ponieważ teraz cały czas mam do niej dystans [Ania, I klasa gimnazjum].*

*[Weronika] jeżeli chodzi o pomoc drugiej osobie, nie potrafi kompletnie tego zrobić. Zawsze pyta Julkę w sprawdzianach z chemii o pomoc, a gdy Julka zapyta ją, to udaje, że nie słyszy, a później i tak dostaje lepsze oceny niż Julka, przez co Julka często się na nią obraża [Daria, 18 lat, III klasa liceum; liczebność klasy: 30 osób].*

W zakres tej pomocy koleżeńskiej wchodzi też pożyczanie ściąg oraz podpowiadanie w trakcie ustnej odpowiedzi. Kłamstwa mające na celu ratowanie kolegi są dowodem odwagi, manifestacją solidarności i powodem do dumy. Również wymiana informacji (o terminie sprawdzianu, zakresie materiału) jest przejawem pomocy.

*Świetnym przykładem na to, że wszyscy są zgrani, jest to, że mamy wspólną grupę na Messengerze, na której jest każda z trzydziestu czterech osób i gdy ktoś zadaje pytanie, przykładowo jak jest praca domowa lub kiedy jest sprawdzian, to po dosłownie kilku sekundach otrzymuje odpowiedź [Agata, I klasa liceum; liczebność klasy: 34 osoby].*

2) Kradzieże testów: *każdy zarobił dobrą ocenę*

Klasówki – to zdarzenia w życiu społeczności sprzyjające integracji. Jak tylko jest możliwość przechytrzenia nauczyciela, liderzy inicjują działania, których celem jest dotarcie do testu. Współpraca przy wykradaniu nauczycielom pytań ujawnia społeczną zwartość wspólnoty, na ogół zyskuje aprobatę nawet pupili zorientowanych proszkolnie. Ewentualne koszty, straty, niedogodności towarzyszące tej formie samopomocy schodzą na drugi plan. Śledztwa nauczycieli, jeśli do nich dojdzie, są skutecznie utrudniane przez znowę milczenia, która jest dowodem solidarności.

Współpraca i zaangażowanie opiera się w tym wypadku na świadomości wspólnego dobra, a także uchwytym związku między wspólnie podjętymi działaniami (wysiłkiem zbiorowym) a ich rezultatami.

Jedna z uczennic opisuje, jak nauczyciel zostawił na stole klasówkę, a cała klasa była żywo zainteresowana skorzystaniem z tej okazji. Dla niej było to działanie wspólne, oceniane na plus. Sens takich zdarzeń jest jednoznacznie pozytywny z perspektywy celu indywidualnego: „wykuliśmy odpowiedzi na blachę” i „każdy zarobił dobrą ocenę”. Do tego uczennica dzieli się tu swoim doświadczeniem „zgrania się” (koordynacji działań) podczas akcji skierowania testu, rozwiązywania go „razem” przed klasówką i dzielenia się odpowiedziami z tymi, którzy byli nieobecni. Solidarność klasowa objęła wszystkich, co widać na poziomie dystrybucji odpowiedzi do testu. Nikt nie powiedział, że skoro ich nie było w szkole, to ich sprawa. To oszustwo realizowane jest przy częściowym przyzwoleniu nauczycielki, która zorientowała się, że sprawdzian jest wygnieciony. Gadanie nauczycielki o tym, jacy są „niedobrzy, bo sprawdzian zabrali”, nie jest tu przeszkodą, nie wzbudza moralnych wyrzutów sumienia.

*[Następna akcja to sprawdzian z chemii]. Raz było tak, że babka zostawiła nas samych w sali na powtórzeniu, bo gdzieś tam musiały iść. I my siedzimy w sali i patrzymy, a na biurku nasz test, który mamy pisać. I chłopaki zrobili ksero i odłożyli oryginał na miejsce. Ale pognietli i się zorientowała. Ale i tak dała nam sprawdzian ten sam, my wykuliśmy odpowiedzi na blachę i piszemy, a ona chodziła po sali i cały czas gadała, jacy to niedobrzy jesteście, bo sprawdzian zabraliście. Ale mogła nam dać inny i nie gadać, nie? No ale ona jest dziwna. (...) I w sumie zgraliśmy się, razem rozwiązaliśmy ten sprawdzian, tym, których nie było, daliśmy i każdy zarobił dobrą ocenę [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,03].*

3) Pomoc koleżeńska słabszym w nauce i wyświadczenie drobnych przysług:  
*Trzeba jej pomóc*

Interesuje nas tutaj głównie samopomoc inicjowana oddolnie oraz troszczenie się o kogoś z klasy, kto nie jest bliskim przyjacielem osoby pomagającej. Jednak trudno oddzielić inicjatywy oddolne od odgórnych. Norma troszczenia się o słabszych uczniów w sposób proszkolny jest często inicjowana lub egzekwowana przez nauczycieli.

Pomoc bywa zarówno bezinteresowna, jak i oparta na wzajemności. Ma ona jednak najczęściej charakter doraźny. Natomiast dostrzeżenie potrzeby

długookresowego wsparcia zwykle oznacza zgłoszenie tego problemu do przedstawiciela instytucji (wychowawcy), co nawet jeśli miało miejsce w sytuacjach opisanych przez uczniów, łączyło się ze wsparciem jedynie doraźnym.

Opisywane przez badanych sytuacje pomagania polegały na:

- pożyczaniu: książek, przyborów, z których korzystają podczas lekcji; zeszytów do uzupełnienia po nieobecności w szkole;
- informowaniu o realizowanym materiale;
- wstawianiu się za słabym uczniem u nauczycieli i uzgadnianiu sposobu poprawy ocen: innego terminu odpytywania, dodatkowych zadań;
- instruowaniu kolegów, jak mają asertywnie rozmawiać z nauczycielem we własnej sprawie „szkolnej”;
- wytłumaczeniu materiału do klasówki czy pomaganiu w rozwiązywaniu zadań domowych w postaci korepetycji.

Nie we wszystkich społecznościach dało się zauważyć normę pomocy słabszym. Większość uczniów akceptowała takie sposoby działania w danej społeczności, jak pożyczanie zeszytów czy książek bądź korepetycje, ale wskazywała na jednego stałego inicjatora lub podkreślała, że jest to sprawa, którą rozwiązuje się w ramach swojego kręgu towarzyskiego. Jeśli w klasie była osoba pełniąca taką rolę, inni rzadko angażowali się w pomoc. Nieczęsto też zgłaszane były przez uczniów potrzeby zmiany.

Wspieranie w nauce słabszych, tych, którzy z różnych względów nie są w stanie samodzielnie osiągnąć pozytywnych ocen, zaspokaja potrzebę bycia potrzebnym i uznania. Uczniowie wypowiadają się na temat tego, komu, dlaczego, jak dalece oraz w jaki sposób powinno się pomagać.

Solidarność z członkami mającymi trudności w nauce wyrażana poprzez konkretne działania jest dowodem wspólnotowości. Wiąże się silnie z poczuciem bezpieczeństwa, oparcia („na moją klasę mogę liczyć”). Jednak bardzo rzadko pojawia się obraz społeczności, w której każdy jest „skory do pomocy”, sam ją „oferuje”, wszyscy się wspierają i otrzymują pomoc.

*Naprawdę tworzymy fajną klasę, potrafimy się wspierać, pomagać sobie, mimo że nie utrzymujemy ze sobą jakichś wzorowych relacji, nie spotykamy się po szkole [Łukasz, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 osób, 4 chłopców, 8 dziewczyn].*

*[poziom wsparcia w naszej klasie] No jest naprawdę wysoki, wspieramy się na każdym kroku, za każdym razem sobie pomagamy, tłumaczymy zadania, dajemy darmowe korki.*

*(...) [Łukasz] tak jak i reszta naszej klasy jest skory do pomocy i tutaj nie trzeba go jakoś specjalnie do tego zmuszać. On sam oferuje tę pomoc. Kiedyś po historii podszedł do mnie i zaoferował mi, że może mi opowiedzieć dany temat, który będzie na kartkówce.*

*(...) [Kamil poprosił go o pomoc] Podczas gry w piłkę, w przerwie w meczu zapytał, czy mu wytłumaczę kilka działów z matematyki, bo akurat zauważyłem, że te działy mi przychodzą z łatwością. No i zgodziłem się. Jakoś około tygodnia po każdych zajęciach spotykaliśmy się i tłumaczyłem mu wszystko to,*



z czym miał problem [Filip, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 osób, 4 chłopców, 8 dziewczyn].

*Jesteśmy zgrani, wszyscy w klasie staramy się sobie pomagać, jeżeli chodzi o pożyczenie książki czy zeszytu, pomocy na sprawdzianie czy innych takich rzeczach* [Dominika, 18 lat, III klasa liceum; liczebność klasy: 30 osób].

Oczekiwanie mogą się tu rozmijać z oferowaną pomocą. Szybszym sposobem na uzyskanie oceny jest spisanie zadań. Ten przykład jednak pokazuje, że oferowanie korepetycji nie ma związku z pozycją ucznia w klasie czy więzami przyjaźni.

*Myszę, że na moją klasę mimo wszystko [mogę liczyć];*

*[przynajmniej, że brał wielokrotnie od nich zeszyty; o wielu osobach mówi, że dają zadanie, więc pod tym względem są spoko];*

*[O jednej z koleżanek] No jest pomocna, to na pewno [jak na sprawdzianie, pytania, a ja nic nie wiem...]. Wielokrotnie próbowała mi wytłumaczyć zadania, ale ja sobie wtedy jaja robiłem, bo czekałem, aż da mi je spisać, a nie będzie mi je tłumaczyła* [Kamil, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 osób, 4 chłopców, 8 dziewczyn].

W innym opisie narratorka zaznacza, iż pomocy udziela osoba spoza podgrupy, z tych, co „tacy normalni oni są, uczą się spoko, imprezują, czasem nawet z nami”. Aneta podkreśla, że nie należy on do „moich z klasy”. Kolega, który „świetnie chwytą”, „ogarnia” dział materiału uratował kilka osób w trakcie poprawiania ocen. Nie musiał, ale chciał. Zwraca uwagę samoorganizacja podgrupy (załatwienie u wychowawczynie, żeby dała salę). Narratorka ma świadomość, że pomoc zastąpiła „pójście na korki”, pomoc powinna też być bezinteresowna i dyskretna (nie powinna być później wypominana). Zbudowało to zaufanie oraz poczucie wsparcia, w tamtym momencie i w przyszłości.

*Chudy teraz, on też gra w kosza i też jest wysoki i w ogóle. Jest fajny, czyta tyle co Magda, też wszystkie lektury ogarnia, ale on też świetnie chwytą matkę. Normalnie w zeszłym roku, jak były poprawy, to on praktycznie nas wszystkich uczył i dzięki niemu nie było żadnego komisa, a mogliśmy kilka złapać. (...) Jak Chudy nas z matmy uczył i o tym mówiłam, dzięki niemu wszyscy zaliczyli, ja też się poprawiłam i wiesz, to było takie fajne, że on nam nie musiał pomagać, ale chciał. No i załatwiliśmy u naszej wychowawczynie, że dała nam salę, żebyśmy mogli na spokojnie, a nie u kogoś w domu, no i naprawdę tu dla Chudego megaplus. Bo przecież mógł mieć nas w d..., bo każdy mógł pójść na korki sobie, a nie, a on nam pomógł. I był zawsze, kiedy potrzebowaliśmy. (...) W sumie od początku go lubiłam, a po tej akcji z matką bardzo zapunktował u mnie, bo wiesz, on nigdy nikomu nie wypomniał, że nas uczył, i jeszcze mam takie poczucie, że jak będzie trzeba, to w tym roku też nam pomoże* [Aneta, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość wiejska do 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 17 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,2].

Mamy też kilka opisów, gdy pożyczanie podręczników jest utrudnione lub uznane za nieuzasadnione. Lenistwo jest powodem dumy, ale może nie być wspierane. Spisywanie pracy domowej jest w granicach lenistwa akceptowanego. Jednak nienoszenie książek notorycznie i pożyczanie ich od członków klasy spotyka się z wyraźną dezaprobatą oraz odmową.

*Nic się od niej praktycznie pożyczyć nie da, pożyczyć, spisać. Ty wiesz, ja jestem typowy leń i nie noszę książek do szkoły (śmiech), a jak chce się od nich pożyczyć książki, no to nie wiem, jakoś nie chce zbyttno pożyczyć. (To dziewczyna będzie za ciebie książki nosiła?)(śmiech) Sorry, ostatnio szafki nam zamontowali, to w szafce już trzymam, ale i tak na lekcje nie biorę, nie chce mi się [Piotr, II klasa technikum; liczebność klasy: 30 osób].*

Wstawianie się za innymi i wypraszenie u nauczycieli ulgowego potraktowania słabszych kolegów, czyli podejmowanie funkcji rozjemczych, mediacyjnych, jest bardzo ciekawym zjawiskiem. Mediowanie między nauczycielem a zagrożonym kolegą z klasy najczęściej przypada liderom, ale opisy wskazują, iż dzieje się to w przestrzeni wspólnej. Członkowie społeczności są świadkami rozmowy z nauczycielem w sprawie pozostałych uczniów. Opowiadają się za lub przeciw, komentując bardzo krytycznie zachowania nauczycieli, jak również swoich kolegów. W kolejnym podrozdziale (3.6.2.) ten rodzaj inicjowania pomocy będzie odrębnie analizowany.

Inicjatywa taka jest przejawem troski o innych, gdyż nie chodzi tu o własny indywidualny interes ani o „ugadywanie” nauczycieli dla siebie lub dla całej klasy. Jest to wyraźne stanięcie w obronie słabszych, najczęściej wtedy, gdy są oni zagrożeni jedynkami. Narratorzy podkreślają, że wsparcie powstaje na bazie wspólnej przynależności i jest niezależne od utrzymywania kontaktów na co dzień, dystansu towarzyskiego. Stanowi siłę grupy, daje poczucie oparcia. Uczniowie czują się związani ze sobą na płaszczyźnie obiektywnej (współzależności, solidarności) i subiektywnej (poczucia bycia całością). Wiąż wyrażana zaimkiem „my” jest wyraźnie odczuwalna, a przejawia się poprzez proces identyfikacji. Norma niezostawiania członka grupy bez pomocy manifestuje się w postawach, w sposobie postępowania. Jest podłożem wielu sprawczych działań, spontanicznych zachowań, jak również intencjonalnych inicjatyw społecznie usankcjonowanych wewnątrz grupy.

*[nie jesteśmy tacy, że tylko patrzymy na siebie, ale też na innych i interesujemy się naszą klasą] jeżeli chodzi o takie sprawy szkolne, nie wiem, np. pomoc w lekcjach czy jakichś sprawdzianach, czy chociażby wytłumaczenie czegoś, to na pewno zdecydowanie ja każdemu pomogę. Może nie ze wszystkich przedmiotów, bo nie ze wszystkich jestem dobra, ale yyy raczej pomagamy sobie. (...) bardzo lubię naszą klasę, pomimo tego, że są w niej osoby, z którymi ja tak naprawdę nie utrzymuję kontaktu i nie jestem z nimi jakoś blisko, ale mimo wszystko jest to supergrupa i naprawdę życzę, aby każdy miał w swojej klasie tyle wsparcia, co my mamy, i to jest chyba najfajniejsze w naszej klasie, to, że nie zostawiamy innej osoby bez pomocy [Paulina, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 14 osób].*

*[Dwóch dziewczyn prawdopodobnie w naszej klasie w przyszłym roku nie będzie, ponieważ mają bardzo duże problemy w szkole] My zawsze z klasą staramy się jakoś interweniować, w ich przypadku zawsze rozmawiam ze wszystkimi nauczycielami, czasami sami próbujemy jakoś wytłumaczyć im różne działania... no ale to, to raczej są bezsensowne próby, ponieważ skoro osoba nie chce się tego nauczyć, no to się nie nauczy, i nawet jakbyśmy mu to wbijali 4, 6, 8 godzin dziennie, to to nie ma najmniejszego sensu [Łukasz, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 14 osób].*

Społeczność może projektować całe strategie wsparcia (łączyć różne sposoby, np. rozmowa z nauczycielem, korepetycje klasowe), angażować wiele osób w planowanie i realizację. Działania mogą przybierać postać pojawienia się szeregu

wzajemnych interakcji. Mogą być też punktowe, inicjowane przez jednego ucznia lub kilka osób, przy małym poparciu pozostałej części społeczności, za to sporej satysfakcji tych, co uchodzą za samarytan klasowych czy społeczników. Badani wyraźnie wskazują, że samozwańczy pomagacze stawali w obronie kolegów (gdy nauczyciel oceniał ich osiągnięcia) lub oferowali korepetycje. Rzadziej pojawiają się grupowe przedsięwzięcia, podczas których dochodzi do dyskusji, przedstawiania pomysłów, podziału funkcji. W jednej z narracji jest jednak mowa o mobilizacji większej grupy („się zebraliśmy i solidarnie zaczęliśmy się uczyć”). Motywację owej samoorganizacji respondentka wiąże z wydatkami na korepetycje. Nie wiemy, czy inicjatywa należała wyłącznie do uczniów, czy tego pomysłu nie podsunął im nauczyciel. Wsparcie też nie dla wszystkich okazało się skuteczne, ale ci, co zaangażowali się, mają poczucie integracji („to nas tak scaliło”).

*Potem druga klasa, w zasadzie końcówka, no masakrę mieliśmy z ocenami. Piętnaście osób było chyba zagrożonych, w tym tylko ja miałam jedno zagrożenie, reszta więcej. I Gocha [wychowawczyni] zrobiła zebranie z rodzicami i z nami i była taka masakra po prostu, rodzice na nas się darli, Gocha że już ona nie wie, co z nami robić! (...) potem się zebraliśmy i solidarnie zaczęliśmy się uczyć, bo mało kogo stać na korki. I tak na przykład ja z Dzwonkiem uczyliśmy matmy, spotykaliśmy się grupami, kto chciał. Ja też często zostawałam z kimś po lekcjach, jak ktoś potrzebował, czy do domu do mnie, albo do Kary chodziłam. No i z innych przedmiotów też jakoś tak się starałiśmy. Ale i tak osiem osób odpadło, ale te osoby to większość na własne życzenie, bo nie chciały pomocy albo miały za dużo tego i zwyczajnie rady nie dały. Ale to nas tak scaliło [Monika, 18 lat; III klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość miejska; liczebność szkoły: ok. 400 osób; liczebność klasy: 22 osoby; miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,7].*

*[Paweł] Nie lubi się uczyć, miał zagrożenia w I semestrze i pytał się, czy mu nie pomogę. (W jaki sposób?) Czy nie wysłałabym mu zadania, co ma zrobić, czy mu pomogę w odrabianiu tych zadań. No to się zgodziłam. Dostał same dobre oceny. Dziękował mi bardzo po wszystkim. (...) [Michał] No spoko. Lubi pomagać w nauce, jak nie wiesz, to on pomoże i wytłumaczy, jak to zrobić, obliczyć [Wioletta, I klasa szkoły zawodowej].*

Warto zaznaczyć, że pomimo tego, iż udzielanie pomocy nie dotyczyło całej społeczności, lecz były to najczęściej pojedyncze interakcje, to jednak miały one decydujące znaczenie dla oceny społeczności. Zabezpieczenie społeczne jest ważną wartością ze względu na zaspokojenie potrzeb i elementem satysfakcji z przynależności do społeczności, którą kierują prospołeczne (opiekuńcze) motywy.

Nawet w społecznościach ocenianych przez jej członków jako bardzo niezgrane pomoc oddzielana jest od codziennej współpracy jako moment, gdy „trzeba” się zgrać. Czy przywołane sytuacje zostały zainicjowane przez nauczyciela czy samych uczniów, czy zaangażowało się kilka osób czy więcej, nie wiadomo. Wymagały jednak koordynowania wewnątrz grupy, ustalania. Nawet respondentka bardzo negatywnie nastawiona do swojej klasy ma poczucie, że pomoc jest tym jedynym obszarem wspólnotowości, który jest udany, w porównaniu z integracją towarzyską. Powtarza: „każdy trzyma się swoich ziomków”, „ale muszę przyznać, że jak trzeba razem coś zrobić, to dajemy radę”.

[klasa jest zgrana?] (głośny śmiech) W życiu! Każdy sobie żyje swoim życiem...! (dłuższa cisza) chociaż było parę sytuacji, kiedy się zgraliśmy, ale może dwa, trzy razy. (...) **Na co dzień raczej nie jesteśmy zgrani, ale jak trzeba, to się zgrywamy.** Np. jak nasza Agnieszka złamała nogę i nie mogła przychodzić do szkoły, to **ustalaliśmy między sobą, kto będzie chodził do niej z lekcjami** [Iga, 18 lat, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; średnia ocen: 3,09].

Antywsparciem „w sprawach szkolnych” z perspektywy badanych były zachowania takie jak: komentowanie złośliwie szkolnych niepowodzeń innych, robienie sobie wzajemnie przykrości, wyśmiewanie się z członków klasy, którzy okazali się słabsi od innych. Badani doświadczali takich sytuacji osobiście lub byli ich obserwatorami. Tylko nieliczni mówią: w „naszej klasie” wszyscy starali się wzajemnie wspierać. Kiedy jednak rekonstruujemy sieci wsparcia, okazuje się, że chodzi nie tyle o rzeczywistą aktywność w tym zakresie, ile o klimat, o zaufanie, o życzliwość, gdy ktoś z „naszej klasy” jest w tarapatkach szkolnych.

Oczywiście najmocniej eksplorowany wątek dotyczył możliwości uzyskania pomocy dla siebie. To indywidualistyczne podejście nie zasłania uczniom możliwości doraźnego udzielania pomocy innym zagrożonym. Działanie to postrzegane jest jako grupowe.

Wiktoria jest bardzo fajną koleżanką, zawsze można odezwać się do niej po lekcje, czy jak jesteś chory, to zawsze pomoże, yyy właśnie poda ci lekcje czy pomoże w jakiejś pracy domowej (...) Matylda ma duże problemy z takimi przedmiotami jak: matematyka, chemia, fizyka. Yyy niestety często dostaje z nich słabe oceny, ale **razem z Emilką i innymi dziewczynami staramy się jej pomagać, jak możemy, i na przykład pomóc przygotować się do testu** [Marysia, 14 lat, VII klasa, położenie szkoły: miejscowość wiejska; średnia ocen: 5,3].

W listopadzie czułam się gorzej w klasie. (Dlaczego?) No bo ogólnie miałam fazę, że **nie dam rady z nauką**. Miałam wtedy kiepskie oceny i ciężko mi było się z tym ogarnąć. (Jak to się skończyło?) No poprawiłam oceny. **Mogłam liczyć na pomoc przyjaciół** – pomagali mi się przygotować, przysyłali gotowe zadania. Poczulałam wtedy ich wsparcie, że mogą na nich liczyć. (A ktoś szczególnie pomagał?) Konrad, Kuba, Hubert i Ada. Oni najczęściej mnie wtedy wspierali [Wioletta, I klasa szkoły zawodowej].

Solidarna pomoc nie jest dla wszystkich. W klasie Filipa jest kolega, który „bardzo musi prosić” o pożyczenie ołówka czy gumki lub zwraca się do nauczycielki, bo „nikt nie chce mu pożyczyć”. Mamy tu nałożenie wielu problemów: dokuczanie (w sposób sprytny, żeby nauczyciel nie widział), żarty, skargi do wychowawcy, izolowanie (z nim nie rozmawiam) czy degradacja (zajmuje najniższą rangę w podziale klasy na wariatów, idiotów i debili).

[cała klasa z nim nie rozmawia] Chyba że chce od kogoś coś pożyczyć, to czasami mu się uda pożyczyć ołówek czy gumkę, ale to **bardzo musi prosić**. Czasami nauczycielka mu musi pożyczyć, bo **nikt mu nie chce pożyczyć** [Filip, VIII klasa; położenie szkoły: miejscowość miejska powyżej 100 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 17 uczniów; średnia ocen z poprzedniego roku: 3,9].

#### 4) Przekładanie klasówki i ustalanie „dyżurnych” do odpytania

W codzienność społeczności wpisane są sprawdziany, testy, odpytywanie. Samoorganizowanie odnosi się też do tych sytuacji. Jednym z najpowszechniej

stosowanych sposobów radzenia sobie jest odraczanie terminu, jednak wymaga ono umiejętnego wpływania na nauczycieli. Niewiele takich sytuacji jest opisanych. Uczniowie nie współdziałają. W tych nielicznych opisach widzimy namiastkę samoorganizacji: tworzenie własnego przedstawicielstwa, staranie się o dodatkową poprawę, wpływanie na proces decyzyjny nauczyciela dotyczący terminu klasówki lub jej zakresu, wchodzenie we współpracę z wychowawcą, aby ten wpłynął na danego nauczyciela, korzystanie z praw członka społeczności szkoły poprzez odwoływanie się do sformalizowanych zasad oceniania.

Działania takie w sumie rzadko są podejmowane jako wspólny wysiłek, grupowe przedsięwzięcie. Kiedy interes jest zbiorowy i uczniowie mają wspólnego wroga (np. wymagający nauczyciel), wtedy społeczność bardziej się konsoliduje. W wywiadach uczniowie wyznawali, że do nauczycieli najczęściej wysyłano kilkuosobową delegację, choć zdarzało się, że inicjatywa była nie w smak dla wszystkich. Z wypowiedzi można odczytać wiele napięć i starć obecnych w społeczności, które ujawniają rozbieżności w kwestii samego przekładania sprawdzianu. Są tu liczne przykłady konformizmu, podporządkowania się innym, nawet gdy trudno być zadowolonym z decyzji grupy. Więcej tu jednak niezadowolonych, niesnasek niż zgodnych decyzji i działań.

„Ugadywanie” nauczycieli, w tym wypadku na rzecz dobra wspólnego, to bardzo szeroko podejmowany wątek w charakterystykach indywidualnych. Społeczności mają swoich wyspecjalizowanych w tej dziedzinie przedstawicieli. Wysyłają ich jako „frontmanów” z pełną premedytacją, z pełnym rozeznaniem, kto jest ulubieńcem i może mieć wpływ.

*[Igor] ulubieniec nauczycielek, jak coś trzeba załatwić, zawsze wysyłamy Igora, jak się uśmiechnie, to największa zadra w szkole mięknie hmm [Matylda, 19 lat; III klasa technikum; szkoła wielkomiejaska; liczebność klasy: 20 osób].*

*Nawet pani, która uważana jest za taką bardzo surową, za taką dosyć wredną i mściwą, bo jak ktoś jej podpadnie, to robi takie trudne sprawdziany i w ogóle... no przechłapano ma po prostu ta klasa, ta osoba. Nas polubiła dzięki tym niektórym osobom, które ją zagadują, rozmawiają, to w ogóle lubi całą klasę, to mamy łatwiej z tym nauczycielem, mimo że cała szkoła uważa, że jest straszna [Magda, I klasa liceum; liczebność klasy: 20 uczniów, 5 dziewczyn, 15 chłopców].*

„Czarowanie” nauczycielek opisuje wielu uczniów. Mamy tu cały przegląd strategii ingracjacji-zmiękczenia (zagadywanie, uśmiechy, ekstragadka, strzelanie min i rozśmieszanie, wypraszenie). Niemniej trzeba rozgraniczyć działania dla dobra wspólnego i dla własnej korzyści.

*No ale Boluś, tak jak Igor, też jest ulubieńcem nauczycieli i to dosłownie wszystkich. Ma ekstragadkę, tak potrafi każdego zakręcić, że nie wiem. Nawet przy odpowiedzi ustnej to po prostu, mimo że nic nie umie, to chyba jedynki jeszcze nigdy nie dostał, szczęściarz (śmiech) [Michalina; 19 lat; III klasa technikum].*

*To jest śmieszny człowiek. On takie miny strzela, że nauczyciele płaczą ze śmiechu, naprawdę. On jest tak śmieszny, jak go biorą do odpowiedzi, to też tak kombinuje tam, miny strzela, że zanim coś powie, to już wszyscy płaczą ze śmiechu [Monika, 18 lat; III klasa technikum].*



Niejako przy okazji charakterystyki koleżanki dowiadujemy się, że inicjowanie przełożenia kartkówki nie ma charakteru, przynajmniej w tym opisie, grupowego działania. Dodatkowo z wypowiedzi wybrzmiewa to, jak ważna jest „mądrość” w planowaniu przedsięwzięcia. Nie chodzi bynajmniej o uczciwość, niestosowanie kłamstw. Uczniowie podkreślają, że mądre osoby już znają nauczycieli, wiedzą, jacy oni są, jaka jest jedna i druga psorka i co można uzyskać od której. Mądrość polega na tym, by nie kierować prośby do matematyczki, która nigdy nie pójdzie na taki układ, bo uczniowie po czterech latach już wiedzą, co można, na ile można załatwić z tą konkretną nauczycielką, a czego się na pewno nie da.

*No Karina jest głupia jak but. Jest głupia jak but i w ogóle nie wiem, jak ona przyszła do tej klasy. Jest tak głupia, że ona nawet nie wie, no kurczę, no jest głupia, że nie wie w ogóle, gdzie jest, no jest głupia po prostu. Nie głupia w sensie, że robi głupoty, tylko jest debilem, jest idiotą, jest głupia. Nie wiem, co o niej można jeszcze powiedzieć, jest głupia i zawsze no tak, znamy już swoich nauczycieli, prawda. I na przykład wiemy, że u psorki od polskiego istnieje szansa, że nam przełoży już drugi raz sprawdzian. A u psorki od matmy nie ma nawet takiej możliwości, żeby nam przełożyła kartkówkę na piętnaście minut później. Normalnie nie ma takiej możliwości. A ona: „Oj psorko no, przełożyłaby nam sorka ten sprawdzian, oj psorko”, albo psorka do niej: „Karina, nie gadaj”, a ona: „Oj psorko, to przecież nie ja, ja się nie odzywam”. Czy ona myśli, że psorka jest taka głupia, że nie widzi, że ona gada? Tym bardziej że siedzi w drugiej ławce. Jest debilem, jest głupia [Ola, IV klasa technikum].*

Jeśli jednak nauczyciel zapomni o klasówce, solidarnie należy mu o niej nie przypominać. Trzeba „się zgrać z klasą”. Złamanie tej reguły kończy się nieprzyjemnymi konsekwencjami (uczeń „obrywa” od klasy). Jak pokazuje poniższy przykład, oburzenie może być jawne, nie jest hamowane w (i pomimo) obecności dorosłego. Kłótnia (i stojąca za nią ekspresja złości) może być też dyskretna, żeby nie słyszał nauczyciel. Te sytuacje opisywane są w kategoriach trudnych momentów. Określenie „głupia atmosfera” odnosi się nie do interpersonalnych relacji, lecz do społeczności. Klasa konsoliduje się i tworzy sztamę wobec jednostki, która się wyłamała i próbuje postawić na swoim (zrealizować swój cel, mimo że społeczność chce osiągnąć coś innego). W narracjach pojawiają się określenia świadczące o zawiązaniu wspólnoty wśród tych, co są przeciwni przypomnieniu nauczycielowi o zadaniu (jesteśmy źli; wychodzimy [z trudnych sytuacji] wszyscy). Są tu również elementy troski o bliżej niezidentyfikowanych członków, którzy mogliby na tym stracić, gdyby doszło do sprawdzenia pracy domowej lub sprawdzianu. Wspólną sprawą, nie tylko własną, staje się to, by nikt nie dostał jedyńki.

*[trudne momenty w klasie] No są, często, aleee jakoś tak, wychodzimy z nich wszyscy. No czasami się kłócimy. Najbardziej taką kłótnią osobą jest Mateusz. Maaatko, on to zawsze się kłóci i zawsze chce postawić na swoim. No a często się kłócimy na przykład o tym, jak ktoś przypomni pani o jakimś sprawdzianie albo pracy domowej. To znaczy nie to, że się jakoś bardzo kłócimy, żeby nauczyciel słyszał, tylko jesteśmy na siebie źli, no bo potem ktoś może dostać jedyńkę, kto na przykład zapomniał odrobić czy coś. No i potem jest taka głupia atmosfera w klasie [Sylwia, VI klasa, liczebność klasy: 21 uczniów].*

*[za co dostaje] na przykład jest coś takiego, że podobno jest coś takiego, no ciężko mu się zgrać z klasą, nie, jak coś idzie, że chcemy coś przełożyć, sprawdzian czy coś, to on nie, bo się niby nauczył i chce pisać. I nie da mu się przetłumaczyć, po prostu no on po prostu wychowawczyni ci powie, że on chce pisać,*

*bo on się nauczył, że chce pisać, nie, i wychowawczynie na to: „No jak wy się zgrać nie możecie, to następnym razem nic nie przekładam!” I to jest takie jego gadanie i przez to mu nieraz się obrywa, bo ciężko potem jest coś przełożyć [Piotr, II klasa technikum].*

Ciekawym zjawiskiem jest uzgadnianie, kto się danego dnia zgłosi do odpowiedzi. Strategia taka uznawana jest za skuteczną wobec pewnych nauczycieli, wymaga jednak ustaleń, o które w społeczności na ogół jest trudno. Uzyskiwanie porozumienia w tej kwestii zawsze jest jakoś nisko oceniane, jako słabsza cecha klasowej społeczności, choć istotniejsze jest osiąganie celu. Zgłoszenie się do odpowiedzi jest traktowane jako pomoc.

*[Kaśkę nazywamy Encyklopedią] Wzięło się to z tego, że Kaśka jest bardzo mądrą osobą i gdy my pytaliśmy ją o jakąś rzecz albo żeby zgłosiła się do odpowiedzi, skoro umiała na dany temat, to nigdy nie chciała nam pomóc. A gdy zapytał ją nauczyciel, od razu wszystko mówiła [Dorota, 18 lat, III klasa liceum; liczebność klasy: 30 osób].*

W jednej z wypowiedzi pojawia się opis pewnego porozumienia. Ponieważ „najlepsze osoby” wyjechały na praktyki, a to były te, które się zgłaszały, pozostali mieli „masakrę na polskim”. A racji tego, że „reszta to takie głąby z polaka”, jedna z uczennic Monika wzięła na siebie rolę zgłaszającego się. Czuła się doceniona (jako mniejszy głąb) nie tylko przez nauczycielkę, lecz także przez kolegów, gdyż te sytuacje pokazały, że mogą oni na nią liczyć.

*Bo zostałam jedyną z tych myślących (śmiech). Reszta to takie głąby z polaka. W życiu się tyle na polski nie uczyłam, każdy liczył na mnie (...) bo zawsze było kilka osób, które się zgłaszały, a teraz jak ja się nie zgłoszę, to oni mają naprawdę ciężko. I też proszą mnie o pomoc, ale sami też mi pomagają, jak tylko mogą i tak fajnie się zgraliśmy [Monika, 18 lat; III klasa technikum; położenie szkoły: miejscowość miejska; liczebność klasy: 22 osoby; miejsce zamieszkania: miejscowość wiejska; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,7].*

#### 5) Organizowanie ucieczek z lekcji

Scalanie się zespołu wokół normy solidarności i później egzekwowanie zgodnej z nią realizacji dobrze widoczne jest w działaniach takich jak ucieczki. Jednak bardzo ważne jest to, aby uciekła cała klasa, kara dotyka bowiem wtedy wszystkich jednakowo. Dzięki temu jest mniej przykra i cementuje uczniowską jedność. Ucieczki z lekcji są swego rodzaju sprawdzianem lojalności wobec grupy. Kto zda ten egzamin pomyślnie, może liczyć na potwierdzenie swego miejsca w klasie, nawet wtedy, gdy z racji dobrych stopni uważa się go za pupila nauczycieli. Zachowania są tu poddane kontroli społecznej, a przyjęcie postawy konformistycznej związane jest z brakiem anonimowości.

Podobnie jak przy innych działaniach, etap uzyskania porozumienia zawsze był w ocenie uczniów pełen kłótni i na ogół określali oni tę nieumiejętność znalezienia konsensusu jako słabszą cechę. Nie zawsze inicjatywy kończyły się realizacją. Wypowiedzi uczniów ujawniają istnienie licznych napięć między postawą proskolną, obawą przed konsekwencjami w postaci obniżenia oceny z zachowania, karą

w domu a dążeniem do jednoczącej niesubordynacji lub decyzji konformistycznej wobec tzw. większości.

Zazwyczaj to osoby zajmujące najwyższe pozycje w klasie poddawały członkom do przeanalizowania własne pomysły i energicznie zabiegały o ich realizację. Tacy kierownicy byli w stanie narzucić kolegom i koleżankom swoją wolę. A w przypadku kłótni rozładowywali napięcia oraz podtrzymywali dobrą atmosferę w grupie. Wszelkie konflikty i niesnaski w tej kwestii starano się rozwiązywać między sobą, nie angażując w to nauczycieli.

W przedstawionym niżej przykładzie impulsem do integracji stała się ucieczka z lekcji pod koniec roku. Narratorka zwraca uwagę nie tylko na przeżycie przygody, lecz także na scalenie (zakumulowanie się).

*Tak samo jak kiedyś poszliśmy na wagary, chociaż ja zwykle nie chodziłam na wagary, ale jak już był koniec roku, no to poszliśmy wszyscy na te wagary. I dziewczyny też mówiły, żebym szła z nimi, co tam będę do domu jechała, no i poszłam z nimi i jakoś myślę, że się razem kumulujemy. Pamiętam, wtedy dziewczyny spotkały jakichś chłopaków z liceum i uciekałyśmy strasznie przed nimi, bo oni za nami ciągle chodzili i biegali i my się strasznie z tego śmiałyśmy, że oni tak biegają [Paulina, VI klasa, położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

#### 6) Obrona członka klasy będącego w konflikcie z nauczycielem: *Liczyłam, że ktoś mi tytek uratuje*

Uczniowie w trakcie wywiadu opowiadali o ratowaniu kolegi z „naszej klasy”, które było dowodem odwagi, manifestacją solidarności i powodem do dumy. Interesuje mnie jednak to, czy w obronie członka społeczności stają tylko ci, którzy są z nim zaprzyjaźnieni i taka solidarność testuje ich przyjaźń, czy też cała społeczność potrafi stanąć po stronie członka klasy.

Jedna z badanych wyraźnie ocenia pozytywnie zachowanie, które nazwała „wstawieniem się”, staniem w obronie. Podkreśla jednocześnie, że wspólny problem z nauczycielką pozwolił jej się zintegrować z kolegą, który podobnie jak ona był obiektem „gniewu i nienawiści pani od polskiego”. Negatywnie zaś ocenia swoją relację z resztą klasy. Klasa milczała, gdy „można było właśnie coś zrobić, coś powiedzieć tej pani, nie wiem, coś się odezwać, że to może niesprawiedliwe, włączyć się do dyskusji”. Michał jako jedyny wstawił się za nią w sytuacji, kiedy wymiana zdań między uczennicą a nauczycielką weszła w fazę konfliktu personalnego („mini-pyskówkę”, w której nauczycielka uznała zachowanie uczennicy za chamskie). Narratorka podkreśla, że to zdarzenie zbliżyło ją i Michała („odnalazłam wspólny język”). Michał, tak jak reszta, mógł siedzieć cicho i się nie odzywać, ale „Michał jednak stanął w obronie do mnie, w obronie mnie”.

To doświadczenie nie tylko przyniosło frustrację, lecz także wpłynęło na wycofanie „pokładanej w innych ufności” i rewizję dotychczasowego rozumienia pomocy jako „wtrącania się w sprawy innych z nauczycielami”, czyli stanięcia w obronie innej osoby w podobnej sytuacji konfliktu z nauczycielem.

W ocenie badanych lekceważenie nauczycieli spotykało się z podziwem i podnosiło prestiż ucznia w grupie, co wielokrotnie zostało pokazane w niniejszym opracowaniu. Zawiedzenie Kingi spowodowane biernością społeczności wynika z założenia, że podstawowym nakazem dla każdego ucznia powinna być solidarność z innymi uczniami. W jej przekonaniu solidarność jest zobowiązaniem, nie może być udawana: „są sprawy, w których można się zawieść, i są takie, w których się nie da [zawieść]”. To zdarzenie interpretuje ona jako „wielką burzę na polskim”.

*No, to było tak, że interpretowaliśmy jakiś wiersz, no i pani się coś spytała, ja odpowiedziałam, ona powiedziała, że źle myślę, ja się zapytałam, a dlaczego źle myślę, ona wprost odpowiedziała, że dlatego, że nie myślisz tak, jak jest napisane w książce. Ja powiedziałam, że nie jestem osobą tak ograniczoną, żeby trzymać się tylko książki. 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 przekonani nie powiedziałam. W tym momencie właśnie Michał się wstawił za mną i powiedział, że rzeczywiście Kinga ma rację, że nic złego nie powiedziała. Pozostaliśmy, wdaliśmy się w taką mini yyy pyskówkę z panią od polskiego. A reszta klasy siedziała właśnie cicho, nie opowiedziała się ani w tą stronę, ani w tą stronę, tak jakby ich nie było, najchętniej toby chyba w ogóle wyszli z klasy lub pochowali się po kątach. Mi się wydaje, że do tego czasu już byliśmy na tyle zżyci i na tyle już ze sobą przeszliśmy, że yyy, no bo na pewno to nie były pierwsze zajęcia z tą panią, tak. Już na tyle z nią przeszliśmy, na tyle musieliśmy się z nią użerać, myślałam, że po prostu reszta klasy inaczej na to zareaguje. Ze yyy tak jak wcześniej było, że owszem na przerwach wszyscy utyskiwali na nią, mówili, jaka to ona nie jest okropna, jaka to ona nie jest zła, niedobra, a znowu wtedy, jak trzeba było się odezwać, trzeba było coś zrobić, no to każdy się patrzył na mnie i na Michała. (Czyli miałaś żal do reszty klasy, tak?) Tak, tak, zdecydowanie miałam żal do reszty klasy. O to właśnie, że, że nie powiedzieli w tą ani w tą. (Aha, i co się później działo, po tej lekcji?) Znaczący się z klasą, tak? Znaczący ja stwierdziłam, że no dobra, że to jest wicedyrektor, dobra, boją się, nie mają ochoty, no dobra, niech będzie, niech im świeci, no ale tak jak mówię, no zachowali się bardzo po chamie, 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 angażowałam w to razem. Ze nie robić czegoś za kogoś, bo wtedy się dowiedziałam, że nikt nie zrobi czegoś za mnie. I że nie bardzo się wtrącać w sprawy innych z nauczycielami, to jest ich sprawa. Bo tak to starałam się zazwyczaj bronić kogoś, tak. I stwierdziłam potem, że to jest ich sprawa. Za mną się nikt nie odezwał, to co ja się będę odzywać. (...) (Czy odzyskałaś zaufanie do nich?) To znaczy, tak naprawdę tak, żeby im powierzyć mmm. 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. A że mimo wszystko naukę przedkładałam nad wszystko inne, yyy bo to jednak jest ważne, tak dla mnie, no to stwierdzam, że nie yyy nie powinnam polegać właśnie w tych yyy moich ocenach i tych moich, że się tak wyrażę, zdobytych doświadczeniach na innych [Kinga, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność szkoły: ok. 400 uczniów; liczebność klasy: 22 osoby; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 5,07].*

Dawanie sobie dowodów wsparcia w obrębie kręgu towarzyskiego jest na porządku dziennym. Kasia podczas stania pod tablicą, które stanowi dla niej negatywną sytuację z punktu widzenia jej odporności emocjonalnej, doświadcza satysfakcji z pokonania trudności dzięki dodawanej jej otuchy.

*Ja to mam o tyle dobrze, że mam w klasie Karolinę, zawsze możemy o wszystkim porozmawiać i wesprzeć się nawzajem. To samo chłopacy, Andrzej i Szymon, na nich też zawsze mogę liczyć. Ja bardzo nie lubię rozwiązywać zadań przy tablicy na matematyce, bardzo mnie to stresuje. Jak pracuję w ławce, to jest wszystko*

*dobrze, ale jak stoję pod tablicą na matematyce, to nagle mam pustkę w głowie. I chłopcy bardzo mnie wspierają w takich chwilach, zawsze mówią, że we mnie wierzą* [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów]

### 7) Skarga do wychowawcy

Badani poddawali krytyce niejednakowy stosunek nauczycieli do poszczególnych członków, niesprawiedliwy podział zadań i obowiązków zastosowany wobec podopiecznych, wreszcie nieobiektywne (niebezzstronne) oceny efektów ich pracy. Narzekania na podłość, złośliwość, subiektywność nauczycieli mamy co niemiara. Co ciekawe, nie jest to przyczynkiem do działania wspólnotowego w sposób jawny.

### 3.6.2. Łamanie reguły równości i solidarności wspólnoty uczących się: „wyciąganie się z zagrożenia” – uczciwe i nieuczciwe

Zebrany materiał pokazuje, że w społecznościach klas szkolnych występuje kilka sposobów pozyskiwania pozytywnej oceny: ściąganie, korzystanie z korepetycji dawanych przez kolegów oraz innych form wsparcia, „ugadywanie” (zmiękczenie) nauczycieli.

W pewnych klasach czy u niektórych osób wszelkie nieproszkolne działania budzą kontrowersje, dezaprobatę, podejrzenie o cwaniactwo. Jednak przeważnie bardziej akceptowanym sposobem jest ściąganie niż żebranie u nauczycieli ocen i ulg. Nie mam złudzeń – tu prawie nikt nie mówi z uznaniem o tych, co sami, nie wykorzystując nikogo, torują drogę do przyszłości, patrzą nie na dziś, tylko planują jutro (koncentrują się na przyszłości, biorą odpowiedzialność za swoje losy). Jednych cechują lenistwo i lekceważenie nauki, drugich nadambicje, które w podobny sposób skłaniają ich do „drogi na skróty” w osiągnięciu sukcesów szkolnych, czyli pozytywnych ocen.

*Jej nie pilnują na sprawdzianach, a ona tak zżyna, że nie mogę. (...) na ściągach ciągle jedzie i stąd te dobre oceny (śmiech)* [Sandra, 15 lat; III klasa gimnazjum; szkoła wiejska; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,03].

O regule społecznej solidarności, która reguluje funkcjonowanie grupy wobec najstarszych pod tym względem, była mowa wcześniej. Okazuje się jednak, że mamy tu dwie odmienne reguły: udzielania sobie nawzajem pomocy (w sprawach szkolnych) oraz konkurencyjna zasada „wszyscy równo wobec nauczycieli”.

Opowieści o „lawirantach klasowych”, „cwaniakach klasowych” zawierają ładunek emocjonalny i są to mieszane uczucia. Ta obserwowana zaradność pobudza do wygłaszania własnych opinii. Z jednej strony operatywność kolegów może wywoływać podziw i uznanie (jak z 11 zagrożeń można się wykaraskać w ciągu dwóch tygodni). Z drugiej – uczniów boli pewna niesprawiedliwość. Nie są za tym, by kogoś zostawić na drugi rok, ale uważają, że „przeciąganie z klasy do klasy” powinno się odbyć na sprawiedliwych zasadach: „niech ma łatwiej, ale nie w taki sposób”.



Omawiam to zagadnienie w podrozdziale dotyczącym samopomocy, gdyż niektóre społeczności decydują się na udzielenie wsparcia słabemu koledze, podejmując działania zaradcze (pomocne). Pozostałe zaś współdziałają na rzecz innych rozwiązań, np. doniesienie instancji wyższej, czyli wychowawczyni, że członek grupy działa poprzez oszustwo (manipulację) lub jakiś nauczyciel łamie zasadę równego traktowania w rażąco dla uczniów sposób. Do kontaktów z nauczycielami najczęściej zgłasza się samoistnie utworzona grupa ochotników, przedstawiająca się jako delegacja. Szczególną rolę pełnią tu osoby mające dobre stopnie i pewien talent do „ugadywania” wychowawcy. Te różnice w talencie nie umykały uwadze narratorów. W każdej społeczności członkowie porównywali te osoby ze sobą w tym zakresie.

Skarga wymierzona była czasem bardziej w nauczyciela, innym razem w kolegę, a niekiedy uczniowie widzieli to jako winę obu stron. Badani nie nazywali jednak tych interwencji skarżeniem, skarga ma dla nich pejoratywne znaczenie. Decydując się na pójście do wychowawcy, bynajmniej nie kierowali się życzliwością, choć nie brakuje tu zainteresowania osobistymi sprawami poszczególnych członków zespołu i ich potrzebami w zakresie wsparcia szkolnego, o czym świadczy szereg wyrażanych przekonań na temat warunków dla realizacji ich indywidualnych potrzeb.

W obu sytuacjach (udzielenie wsparcia i poszukiwanie rozwiązania u wychowawcy poprzez skargę) dochodzi do zorganizowania grupy wokół pewnego celu. Inaczej rozumiane jest zadanie, jakie ma grupa do wykonania. Wypowiedzi ujawniają komu, dlaczego, jak dalece oraz w jaki sposób powinno się pomagać. Okazuje się ważne, kto ze społeczności „wyciąga się z zagrożenia”, jaką ma pozycję, czy należy do bardziej lubianych czy mniej.

Również istotny jest sposób „wyciągania się”, jaki uczeń stosuje; nie każdy jest akceptowalny. Wykaraskanie się z jedynek przez ściąganie jest wpisane w tę społeczność. Załatwianie sobie tego inną metodą, jak ktoś korzysta z dodatkowych przywilejów (np. żąda ulg, bo jest cukrzykiem), jest wyjątkowe, to dla uczniów droga nadzwyczajna. Ci, co ściągają, też nie mają wiedzy i otrzymują ocenę nieadekwatną, nieuczciwą w stosunku do swoich umiejętności. Ale to jest w ich rozumieniu sposób akceptowalny. Przystępują z innymi do sprawdzianów, są w tej grupie, są jednym z jej członków, a tamtych to omija. Tamci dostają oceny pozwalające na przepuszczenie do następnej klasy bez ponoszenia kosztów. Upokarzają się, lecz to jest inna droga niż to, co przechodzą ci korzystający ze ściągania.

Czasem, gdy ktoś nagminnie ściąga, uczniowie uważają, że jest to również nie fair. Zwłaszcza jeśli za brakiem sukcesów szkolnych stoi lenistwo i lekceważenie nauki, uczniowie za nauczycielem podkreślają potrzebę i znaczenie wysiłku. Sandra (III gimnazjum) uważa, że jest „anomalią szkolną”. To jest ocena nauczycieli, ich językiem operuje, cytuje ich, aby podkreślić swoją wyjątkowość. To nie jest różnica wykluczająca, tylko pozytywna, przyciągająca. Oznacza, że jest leniem, ale ma duży potencjał, jest dobra w myśleniu, inteligentna. Mówi: „nie lubię regulek, lubię myśleć, regułki to mam w książce i mi do głowy nie wchodzi”. Sam fakt „jechania

na dwójkach” z prawie wszystkich przedmiotów przynosi jej chlubę. Ma poczucie, że zasługuje na akceptację. Puszy się jak paw. Z pogardą mówi o tych osobach, co muszą wykuć materiał na pamięć. Nutkę wyższości wyczuwa się w charakterystykach słabych uczniów, którzy w hierarchii są niżej, lecz brakuje im tej inteligencji, co nadrabiają „żerowaniem na innych” lub „wyplakiwaniem ocen”.

*Ja należę do osób, które się bardzo nie lubią uczyć (śmiech). Moja mama z każdej wywiadówki wściekła wraca, bo słyszy za każdym razem, że mam znacznie większe możliwości niż to, co widać w dzienniku, i że jeszcze nigdy takich anomalii jak u mnie to nie widzieli. (Anomalii?) Bo mam świetne oceny z polskiego i matmy, a historia, WOS, biologia, geografia, chemia i fizyka to masakra. No bo ja się nie lubię uczyć na pamięć. (...) Z fizyki i chemii zaliczałam sprawdziany dzięki temu, że umiałam rozwiązać zadania, a punkty uciekały mi za regułki. A normalnie ludzie nie kumają zadań, a ratują się regułkami. (...)*

*[Ewa] Uczy się średnio, nie jest specjalnie inteligentna. I taki pasożyt, żeruje na innych;*

*[Ola] Uczy się słabo, ledwie zdaje z klasy do klasy. Dużo ocen sobie wyplakała. Miła, sympatyczna, ale głupia;*

*[Emilka] Uczy się strasznie słabo, właśnie ona ma obniżony próg wymagań [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,03].*

Uczniowie widzą, że osiągnięcia w szkole tamci zdobywają inną drogą. Ci, co wypraszają ulgi, są częścią społeczności, ale na innych zasadach funkcjonują w relacjach z nauczycielami. Im dobre oceny łatwo przychodzą, dlatego pozostali krytycznie podchodzą do takich zachowań. Wypraszenie ulg jest dla nich „wkurzające”. Podkreślają, że jest to rodzaj „kombinowania”, zdobywania ocen poprzez wymuszanie i wyłudzenie od nauczycieli. Postawy te postrzegają nie jako incydentalne, lecz utrwalone, podtrzymywane, taktyczne. Dość wyraźnie artykułują swoją dezaprobatę: „niech się wysili tak jak my, a nie wyłudza od nauczycieli oceny zebraniem i kłamstwem”. Zdaniem uczniów przywileje nie powinny być aż tak duże, musi być sprawiedliwie.

W jednym z opisów pojawia się stwierdzenie „to było przegięcie”, kiedy nauczyciel geografii pod presją dyrektorki szkoły wystawia dwójkę jednemu z klasowych słabeuszy. Zdaniem uczniów przekracza w ten sposób umowę z uczniami (na początku roku taka umowa została zawiązana w postaci postawionych wymagań edukacyjnych). Dla nich jest to naruszenie regulaminu, jawne złamanie reguły sprawiedliwości („to nie w porządku wobec nas”). Takie zachowanie nie może pozostać bez konsekwencji, dlatego nauczyciel usprawiedliwia się i mówi, że nie miał wyjścia. Walczy o to, by być dla uczniów wiarygodną osobą, nie być dla nich śmieszny. Uczniowie wiedzą, że ten słabszy uczeń to syn nauczycielki z przedszkola, że „tę szansę” dano mu po znajomości, on nie ma w ich przekonaniu trudności z opanowaniem wiedzy. Znają kuluary tej sytuacji, są świadomi, że matka przyszła do dyrektorki. Śmieją się z samego przepytывania, które pomimo wykazania braku wiedzy skończyło się wstawieniem dwójki i „przepuszczeniem”, pod warunkiem (obietnicą), że zmieni szkołę.

To działanie, które nazywane jest „przepychaniem do następnej klasy”, dzieje się na oczach wszystkich. Uczniowie biorą w tym udział, ale nie są jedynie widziami.

Wystawianie ocen jest publiczne, widzą jak zostało zrealizowane, jak wyglądało odpytywanie i wstawianie się rodzica u dyrektorki. Uczniowie interpretują to jako farsę, układ. Dla nich jest to śmieszne i oburzające (przejęcie).

*Wściekli byliśmy w zeszłym roku. Zresztą on od początku swojej kariery w szkole **zdaje dzięki mamie, która ma znajomości**. Ale w zeszłym roku na geografii **to było przejęcie**. Miał same jedyńki i facet chciał mu wystawić jeden. Ale przyszła pani dyrektor, u której wcześniej była mamusia, i powiedziała, że **trzeba mu dać szansę**. Co miał facet zrobić, wiedział, że **to nie w porządku wobec nas i głośno o tym powiedział, że nie ma wyjścia**, do niego pretensji nie mieliśmy. I pytał go z kontynentów. Ogarniasz, że ze wszystkich, jakie znajdują się na mapie świata, samodzielnie wskazał tylko Europę!? Nic więcej! Resztę z podpowiedziami i to też z wielkimi oporami. Facet **wstawił mu dwa, bo mieli go przepuścić**, żeby potem do X [potoczna nazwa szkoły] mógł się przenieść, ale jakie było zdziwienie nas wszystkich, kiedy we wrześniu się okazało, że dalej chodzi z nami. Facet też się wkurzył, ale... No i tak jak mówiłam jest chamski, bezczelny i do tego brzydki. Uczy się masakrycznie [Sandra, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,03].*

Podczas takich zdarzeń nie nauczyciela stawia się pod ścianą. On to tak rozgrywa, że tutaj niby nie ma wyjścia, że musi, choć nie chce. Nauczyciel stawia pod ścianą uczniów, na których przerzuca ciężar i odpowiedzialność spada na nich. Pyta: „czy wy się na to zgadzacie?”. Nie bierze sam za to odpowiedzialności, chociaż ma świadomość, że to jest złamanie regulaminu i postępowanie wbrew regułom. Nauczyciele mówią: „zachowajmy się po ludzku, trzeba dać koledze z klasy szansę, to wyjątkowa sytuacja”. Następnie wysuwają wobec uczniów żądanie: „ale wy musicie na to wyrazić zgodę; na to postępowanie niezgodne z regulaminem, z umową, która nas obowiązuje od początku roku”. Nauczyciele próbują w ten sposób porozumieć się z uczniami. Wiedzą, że tak naprawdę brak porozumienia z nimi może stawiać ich w trudnej sytuacji, że mogą mieć nieprzyjemności z tego tytułu, ponieważ uczniowie lub rodzice mogą gdzieś zgłosić nadużycie, udać się do innych instancji. A ponadto ta sytuacja narusza ich pozycję jako tych, którzy oceniają i powinni być obiektywni, sprawiedliwi. W związku z tym próbują uzyskać zgodę klasy albo przynajmniej potwierdzenie, że uczniowie rozumieją, że oni muszą tak postąpić i robią to wbrew sobie. Społeczność jako pewna wspólnota w tym kontekście sytuacji zajmuje pewne stanowisko. Mamy tu wyraźne stanięcie po stronie nauczyciela, a nie kolegi z klasy. Narracja prowadzona jest z perspektywy „myśmy” jako klasa („byliśmy wściekli”, „pretensji nie mieliśmy”, „zdziwiliśmy się wszyscy”). „Myśmy” nie odnosi się do kilkuosobowej podgrupy, lecz do wszystkich opisanych interakcji (z nauczycielem, z członkiem klasy).

W zebranych materiale mamy dość sporą ilość takich jednoznacznie negatywnych lub bardzo ambiwalentnych postaw wobec słabych uczniów będących członkami społeczności, których losy ważą się w trakcie oceny okresowej. Przyczyna ich trudności szkolnych ma tu drugorzędne znaczenie. W „opowieściach o naszej klasie” badani zdawkowo wspominają, że któryś z kolegów ma jakąś chorobę, np. cukrzycę, i od razu zaznaczają, że nic więcej nie wiedzą. Takie znaczące sprawy

osobiste (białaczka, urodzenie dziecka, śmierć rodzica) zauważają. Jednak nie ma to dla nich znaczenia, dopóki koleżdy swojej choroby lub trudnej osobistej sytuacji nie wykorzystują, żeby otrzymać lepszy stopień. Dla uczniów jest to rażące, nie fair. Używają określeń: „żerują”, „pasożytują”.

Jedna z badanych przedstawia relację z przeprowadzonej rozmowy z wychowawczynią w sprawie, którą w społeczności uznano za niemożliwą do rozwiązania we własnym zakresie. Brała w tym udział (mówi: „poszliśmy”, „porozmawialiśmy”, „powiedzieliśmy”), nie wiadomo dokładnie, kto jeszcze uczestniczył w skardze – czy cała klasa, czy tylko przedstawiciele. Oficjalnym celem interwencji u wychowawcy było nakłonienie go do tego, żeby porozmawiał z ich koleżanką z klasy, aby w inny sposób prosiła nauczycieli o wstawienie dwójki niż ten dotychczasowy („psorze, postaw mi dwójkę”). Uczennica wyjaśniła, czemu sami nie mogli z nią porozmawiać, dlaczego zostawili to wychowawcy. Twierdziła, że koleżanka rzadko jest w szkole, poza tym jest „psychiczna”, ucieka w swój świat i nie potrafią do niej trafić. To działanie negatywne w stosunku do członka grupy, ale pozytywne wobec klasy jako całości, jest interpretowane jako przykład troski o poprawę sytuacji społeczności. Uczennica wyraziła przekonanie, że mają wspólne stanowisko, że wszystkich irytuje ten problem. Tę sytuację zwrócenia się do wychowawcy przedstawiła jako działanie wspólnotowe – jako grupa zaproponowali zmianę i powieździeli, jak wygląda z ich strony sprawa niesprawiedliwego oceniania outsiderki.

*A na początku, to było tak, że się strasznie irytowali się tym, że no właśnie rozumiemy, że ma ciężką sytuację, rozumiemy też, że my no powinniśmy jej pomóc. Pomagałyśmy jej tam, no nauczycieli ugadywałyśmy, żeby jej trochę terminy wydłużyli. No, ale jak ona przychodzi i „No wie pan co, no może mi pan dwóję postawi, bo mi mama umarła w tym roku” i ona tak dosłownie. Wiesz, no my uważałyśmy, że to jest faktycznie ważna sprawa i to nie jest, no mama to nie jest pies, tak. Tylko, że no my też powinniśmy pomóc i no nauczyciele też. Ale to raczej, że wydłużyć terminy czy żeby zrobić jakieś łatwiejsze zaliczenia, ale nie, że ona powie: „No wie pan co, chcę dwóję, bo mama mi zmarła”. No i to tak dosłownie. Dosłownie słowo w słowo.*

*(...) (Ale czy ktoś zwrócił jej uwagę, że nie powinna tak robić?) Tak. (I jak ona na to reagowała?) Znaczy to nie było tak, że „Nie powinnaś tak robić, bo...”, tylko to było takie bardziej, nawet wychowawczynie jej sugerowała, że „Raczej wiesz, no...”, gdzie my wyszliśmy same z inicjatywą, że wiesz, żeby ona tak nie robiła, a my jej w jakiś tam sposób pomożemy. Któraś tam jej coś pomoże z matką, i wiesz, w razie czego, to my jej pomożemy. I że jak będzie ugadywać nauczycieli, to pomożemy jej. (Ale to mówiliście jej? Czy wychowawczynie?) Wychowawczynie. Bo jej nie ma. I żeby wychowawczynie jej naświetliła sprawę, no bo też my za bardzo nie chcemy z nią rozmawiać. Nikt z nią nie miał jakichś tam bliższych relacji. No i wychowawczynie powiedziała Agacie, że, że jak zacznie się pojawiać, żeby, żeby nie mówiła nauczycielom, wiesz, w taki sposób. No bo stawiasz w pewnym momencie nauczyciela pod ścianą. Jeżeli ty mu powiesz: „No bo, bo mi mama zmarła, no to chcę dwójkę”, no to jeżeli on ci nie wystawi, to wyjdzie na takiego, no bardzo, no niezulego. No i że uwziął się. Bo ja tu mam tragedię, a on się uwziął. I wykorzystał to. I wiesz, o co chodzi. No a z drugiej strony, też nie chcieli być nie fair wobec nas, bo oni wiedzieli, że my hm. No mam takich nauczycieli raczej, że oni nam mówili raczej: „Czy wystawić tą ocenę tej Agacie, tą dwóję, czy wy się nie będziecie czuły pokrzywdzone?”, wiesz. I właśnie nie podobało nam się to właśnie, że yy, że ona ma takie fory w pewnym sensie. W ten sposób. I powiedzieliśmy to wychowawczynie, że nie w taki sposób. Że niech ona ma zamiast dwóch tygodni, cały miesiąc na zaliczenie. Zamiast powiedzmy pisać, zaliczać z matki siedem sprawdzianów z ośmiu, niech zaliczy pięć sprawdzianów z ośmiu, no nie. W taki sposób.*

*Tylko żeby ona nie chodziła i nie zebrała od tych nauczycieli i żeby ci nauczyciele się nie pytali nas przy niej, czy my się zgadzamy, no bo co my powiemy, nie zgadzamy się!?* [Ola, IV klasa technikum; liczebność klasy: 34 dziewczyny].

Analiza tej wypowiedzi pokazuje poglądy uczniów na temat tego, jak nauczyciele powinni rozwiązać problem wyłudzenia ocen. Widzimy też, jaki uczniowie mają stosunek do „przeciągania z klasy do klasy” osób w trudnej sytuacji, będących na marginesie społeczności, choćby z powodu nieobecności na co dzień. Uważają, że to jest niesprawiedliwe, jeśli słabeusze przechodzą dalej bez włożenia wysiłku. Stają wyraźnie po stronie sprawiedliwości i zmniejszenia ulg. Zgadzają się z tym, że można złagodzić kryteria w stosunku do tych osób, ale nie powinno się kogoś „przeciągać”, bo dla nich jest to kompletne zakłamanie. Niech taki uczeń ma łatwiej, niech nauczyciele wyznaczą mu więcej czasu, obniżą nawet próg wymagań, dadzą mniej klasówek czy łatwiejsze zadania na sprawdzianie.

Podobnie jak w przykładzie przedstawionym wcześniej pojawia się opis stosunków z nauczycielami. Nauczyciele pytają uczniów, czy się zgadzają na postawienie dwójki, naciągnięcie oceny („Czy nie będziecie czuć, że to jest niesprawiedliwe, jeśli ja jej postawię?”, „Czy wy się zgadzacie na to?”). Uczniowie czują się przyparci do muru. Z jednej strony jeśli nauczyciel pyta przy tej koleżance, to oni nie mogą nic innego zrobić, niż tylko się zgodzić. Ola mówi: „no i co my mamy odpowiedzieć?”. Z drugiej strony nie chcą, żeby „przeciągać” koleżankę za nic.

Uczniowie tworzą wspólnotę, którą łączą wspólne losy i podział: my–oni (nauczyciele). Zdają sobie sprawę, że w ostatnich klasach ponadgimnazjalnych są członkowie, którzy chodzą do szkoły na innych prawach niż reszta, ze względów obiektywnych, z powodu osobistej sytuacji, np. są matkami, czy z innych przyczyn. Uważają jednak, że prawa te mają swoje granice. Przywileje nie powinny być aż tak duże. Nikt nie powinien zdawać (dostawać dwójek) tylko dlatego, że jest w trudnej sytuacji. Ola jest przekonana, że jest to wspólne stanowisko społeczności, że wszyscy w „naszej klasie” uważają, iż nauczyciele dają Agacie za dużo „forów”, czyli przywilejów. Integrują się wokół wypracowanego wspólnie poczucia niesprawiedliwości, ale też mają konkretne propozycje rozwiązania problemu (niech Agata zda pięć klasówek zamiast ośmiu, niech ma miesiąc, a nie dwa tygodnie na ich zaliczenie). Dodatkowo nauczyciel zwraca się do uczniów jako wspólnoty z pytaniem, jak ma postąpić z tą jedną konkretną osobą, a oni jako wspólnota muszą mu odpowiedzieć.

Dlaczego uczniowie posunęli się do interwencji u wychowawcy? Jakie były ich oczekiwania? Co wychowawczynie miałyby powiedzieć Agacie? („Ty nie chodź do nauczycieli i nie mów, mama mi umarła lub mam dziecko, tylko ty się naucz i przyjdź, i zdaj na dwójkę, dostań dwójkę za wiedzę”). Czy jest to dla nich konflikt między grupową solidarnością wobec Agaty a wymierneniem sprawiedliwości (równością)? Ola na pewno mówi o ambiwalencji nauczyciela, o tym, że ma on dylemat moralny – nie chce być nieczuły (wyjdzie na nieczułego, dostanie łatkę



tego, co „się uwziął”) i nie chce być niesprawiedliwy (nie fair wobec nas). Także oni–klasa są stawiani w sytuacji konfrontacyjnej wobec koleżanki i nauczyciela. Ola zaznacza w tym opisie, że do nich się zwracają nauczyciele i pytają, czy oni się zgadzają na takie przywileje, czy to nie uderza w ich poczucie sprawiedliwości, czy ich to nie krzywdzi. Nauczyciele pytają przy koleżance: „Czy się zgadzacie, żeby dostała dwóję?”. Respondentka podkreśla:

*Powiedziałyśmy wychowawczynie, żeby nie w taki sposób;*

*Żeby ona nie chodziła i nie żebrała od tych nauczycieli;*

*żeby ci nauczyciele się nie pytali nas przy niej, czy my się zgadzamy, no bo co my powiemy – nie zgadzamy się!?*

W stosunku do Agaty uczniowie musieliby przyznać, że należy jej się jedynka, co by pogrążyło członka „naszej klasy”, natomiast wobec nauczyciela musieliby wyrazić ich wspólne stanowisko: „niesprawiedliwe jest wobec nas to, co robicie”.

Z jednej strony solidarność wymaga dawania ulgi słabszemu członkowi grupy, na tym polega jej istota. Z drugiej strony zasada sprawiedliwości oznacza też pewną równość. Jeśli jesteś członkiem grupy, to możesz mieć trochę łatwiej, odrobinę więcej ulg, ale nie aż tyle. Nie możesz przechodzić dalej wyłącznie dzięki żebraniu. Niech Agata ma lżej. Uczniowie nie chcą jej zabrać wszystkich przywilejów, tylko trochę. Społeczność zgadza się na małe ulgi, pośrednie rozwiązania, złagodzenie obostrzeń i kryteriów. Ola bardzo mocno opowiada się po stronie takich zasad: „powiedziałyśmy to wychowawczynie, że nie w taki sposób”.

Co ciekawe, ta koalicja, która się tu uformowała i podjęła decyzję w sprawach życia zespołu, że „załatwiemy” sprawę, rozmawiając o tym z wychowawczynią, rozwiązuje problem bez obecności Agaty. Zrozumienie trudnej sytuacji koleżanki mieści się tu z poczuciem solidarności, krytyką wobec źle rozumianej pomocy, ufnością wobec reguł, jakimi kieruje się instytucjonalne ocenianie. Początek wypowiedzi zawiera informację o sposobach udzielania pomocy Agacie przez społeczność i granicach tej pomocy („nauczycieli ugadywałyśmy, żeby jej trochę terminy wydłużyli”, „czy żeby zrobić jakieś łatwiejsze zaliczenia”, pomoc w uzupełnieniu wiedzy, oferowanie pomocy, gdy Agata będzie ugadywać nauczycieli). Poczucie wspólnoty i nakaz pomagania jej członkom wyraźnie są deklarowane jako siła kierująca standardowymi sposobami udzielania pomocy. Artykułowana jest również niechęć do osoby, która wyraża roszczenia i w odmienny niż przyjęty w społeczności sposób na własną rękę walczy o „przeciągnięcie” do następnej klasy. Odrębność i antypatia stają się przeszkodą w wypracowaniu w społeczności warunków do zaspokojenia indywidualnych potrzeb wykluczonych członków.

*Z nią się nie da rozmawiać po prostu. Z nią nie da się prowadzić takiej konwersacji normalnej, jak my rozmawiamy. Tylko ona nagle zacznie ci mówić o kurczę bażantach na łące. Ona jest dziwna i podejrzewam, że psychiczna. Ona jest naprawdę dziwna. Nie da się z nią rozmawiać. Ona jest oderwana od rzeczywistości zupełnie i raczej wolałyśmy to załatwić w taki sposób. I nawet jakby chodziła [do szkoły], to i tak byśmy jej tego nie powiedziały. Tak mi się wydaje [Ola, IV klasa technikum].*

Kiedy klasowi kujoni „zgnarniają” oceny za płacz, omawiane tu zjawiska uwi-  
dacznią się jeszcze bardziej.

*Teraz czas na kujonki. I one są straszne, naprawdę. Siedzą w pierwszych ławkach, oczywiście przy biurku nauczyciela. (...) No i one **dużo ocen zgnarniają 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, tak że kujonice nie dostały nigdy nic poniżej czterech, a wiele razy powinny. (Co wy na to?) Na początku **nas to wkurzało**, ale stwierdziliśmy, że ich głupota i tak na maturze wyjdzie, a wtedy to już płacz nie pomoże w niczym (śmiejch) [Aneta, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska do 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 17 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,2].*

*[Magda taty nie ma, zmarł] 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 tzy Magdy magicznie zniknęły, a ona chodziła zadowolona. Gdyby chociaż poprosiła, byłoby zupełnie co innego, a ona wymagała. Ale weź to wytłumacz nauczycielowi [Sandra, 15 lat; III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,03].*

Badani twierdzą, że w ich społecznościach nagannie traktuje się ludzi, którzy wagarują, mają kilkanaście zagrożeń, a potem pozyskują pozytywne oceny. W ich ocenie takim samym niełojalnym wobec społeczności zachowaniem jest lizusostwo. Uczniowie powinni być solidarni z grupą, a nie załatwiać swoje sprawy w kontaktach z nauczycielami z dala od reszty klasy. To nie jest popierane. Uważają, że „my tu wszyscy powinniśmy razem”, a nie sposobami „na skróty” załatwiać sprawy poza grupą czy wykorzystywać przywileje. To jest coś, co uczniowie odrzucają.

*Zaniedbywał sobie, olewał szkołę. W sumie u nas też, może nie tyle wagaruje, co **sobie olewa oceny totalnie**. Ma zagrożenia ze wszystkiego, szczególnie z polskim ma problem. W sumie niedziwne, jak siedzi cały czas z telefonem, telefon na każdej lekcji. W zeszycie to tylko lekcja, temat, lekcja, temat i tak dalej, i tyle. Yy jeżeli chodzi o odpowiedzi, to zawsze: „Dziękuję” i o jedynekę prosi [Piotr, IV klasa technikum; liczebność klasy: 32 osoby].*

*Yy to jest chłopak, który przez cztery lata ma, czy na semestr, czy na koniec roku, zagrożenia. Chyba w tamtym roku miał rekordowo na koniec roku jedenaście zagrożeń. I nie pisał komisa. W dwa tygodnie poprawić cały rok! (Ale te zagrożenia, to były poważne, czy raczej takie, że niewiele mu brakowało?) No raczej trochę takie poważniejsze. W dwa tygodnie i to z roku na rok ma tak. To w tamtym roku miał rekord. Dziesięć czy jedenaście, **jedenaście chyba, na czternaście przedmiotów! Taki leń po prostu**. Na lekcjach to ręką podpierają się i tak przesiedzi całą lekcję czasami [Paweł, IV klasa technikum].*

Ściąganie to coś zupełnie innego. Iza mówi: „co naściąga, to naściąga, czasem mu nie wyszło”. Każdy ma tu równe szanse, by sobie pomóc. Jeśli „nie wychodzi”, to znaczy, że mało biegle się ściąga. Są jednak osoby szczególnie utalentowane i odważne. Badani widzą, że nauczyciele są tolerancyjni (lub bezradni) wobec zaradności niektórych osób, ale też przekraczania granic.

*[Hubert] to jest taka raczej cicha woda. Bo on tak sobie siądzie w tej ławce i tak piszemy ten sprawdzian i tak zjrzy do tej książki, zjrzy do tej książki, ale tak yy nie ściągnie, nie ściągnie, no bo tam nauczycielka niby patrzy. A taki na przykład Szewczyk, to on potrafi wstać, kiedy ostatnio pisaliśmy sprawdzian, potrafił wstać, podejść do ławki jednej w przód czy tam dwóch i sobie zacząć spisywać*

*i nauczycielka na niego patrzy, a on: „No jeszcze ostatnie zadanie mi zostało” (śmiech)* [Iza, III klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 23 osoby; średnia ocen na świadectwie na koniec ubiegłego roku: 3,5].

Są różni – ci, dla których nauka jest ważna, chcą coś wynieść z lekcji, i ci, którzy chcą tylko przejść, skończyć, prześlizgnąć się. W społeczności znajdują się tacy, którzy właściwie są w klasie, ale częściej ich nie ma, niż są, albo przychodzą na połowę zajęć. Przebywają w szkole, lecz trudno im przypisać status ucznia w kontekście nauki. Ślizgają się, bo nie chce im się lub mają małe możliwości. Są też tacy, którzy mają 11 zagrożeń i jak się okazało, potrafią wyjść z tej sytuacji. I jedni, i drudzy muszą ukończyć szkołę, bo jest presja. Sprzyja to wspólnotowości, solidarności opartej na wspólnych losach, jak również regulowaniu tej kwestii za pomocą różnych środków.

Przeprowadzona analiza uwidacznia, jak działanie nieformalne z czasem instytucjonalizuje się, wykształca własne procedury i strukturę organizacyjną. Dla uczniów zachowania inicjujące te działania mają silnie wartościujący charakter. Propagowana współpraca przybiera dwojaką postać radzenia sobie z problemami: samopomocy (pomocy wzajemnej) i wzmacniania społecznego dystansu.

Rozwiązywanie trudnych kwestii służy poprawie sytuacji danej społeczności przede wszystkim doraźnie, lecz uczniowie uczą się przy tym, jak radzić sobie z własnymi problemami. Tego nie zastąpią wprowadzane z zewnątrz (przez nauczycieli) wzory samopomocy.

Ważny jest proces, przez który społeczności przechodzą, próbując samodzielnie zmierzyć się z problemem i osiągnąć zamierzony cel. Uczniowie bowiem nie tylko czerpią praktyczne korzyści z rozwiązywania problemów, lecz także umacniają zaufanie i poczucie wspólnoty, co stwarza podstawę do współpracy w przyszłości.

### 3.7. Proces tworzenia społeczności, zmiana, rozwój zespołów klasowych – w oczach uczniów

Wydaje się, że warto przejść do rozpoznania tego, czym jest dla uczniów ta celowa formalna grupa społeczna. Tego rozpoznania można dokonać, analizując te wypowiedzi, które odnoszą się do wiedzy uczniów na temat etapów oraz mechanizmów formowania się społeczności, a także ich wyobrażeń na temat jej przyszłości.

Refleksja nad tymczasowością, regułami nabywania członkostwa formalnego i wchodzenia/wychodzenia z grupy, a także nad szeregiem innych zjawisk wydaje się dostarczać wielu ciekawych odniesień do kwestii: poczucia ciągłości, stałego adresu, trwałości relacji, zakorzenienia, tożsamości, przywiązania do konkretnych miejsc z perspektywy instytucjonalnej integracji społecznej, poczucia związku z miejscem, obdarzania miejsc przebywania znaczeniem czy zastępowania miejsc przez nie-miejsca (Augé 2010; Mendel 2006, s. 21).

Jeśli próbujemy odtworzyć historię danej klasy, układamy zdarzenia na osi czasu, to ukazują się co najmniej trzy fazy: początek – „środek” – koniec. W „opowieściach o naszej klasie” społeczność jawi się jako proces, w którym można dostrzec szereg przekształceń, niemniej każdy z okresów ma inną rangę. Uczniowie akcentują trudności z precyzyjnym określeniem czasu („się pozmieniało”): „na początku”, „bo to było w pierwszej klasie”, „teraz”.

Niejako na marginesie pojawiają się opisy początków adaptacji w społeczności czy procesu tworzenia społeczności zespołów klasowych. Większość badanych wspomina, że układ interpersonalny był inny na początku. Uczniowie opisują, jak zmieniały się przyjaźnie, przedstawiają też najważniejsze wydarzenia z przeszłości dotyczące kontaktów: „no to zawsze trzymałyśmy się razem”. Tylko ten aspekt ich interesuje: zmiany w konfiguracjach towarzyskich. W historii życia społeczności nie ma żadnych znaczących zdarzeń. „Wyglup” wobec nauczycielki, wielka bitwa, która skończyła się „megaafera” to spektakularne momenty, których było kilka, były zabawne, anegdotyczne, przyniosły frajdę. Uczniowie poproszeni o przywołanie historii klasy wahają się też, czy chodzi o momenty ważne dla nich osobiście czy dla życia klasy.

1) Początek – wygaszanie starych relacji: *Na początku to ciężko mi było do tych nowych ludzi jakoś...*

W narracjach bardzo mało znajdujemy informacji o początkach bycia w klasie. W trakcie wywiadu uczniowie sami decydowali, co będą opisywać i czy będą skupiać się na pierwszym dniu, pierwszym roku czy dniu dzisiejszym.

*Na początku, wiadomo, wszyscy byli dla siebie mili jak cukiereczki, tak może do Bożego Narodzenia. Z częścią osób jakoś tam się kojarzyliśmy z wcześniejszych lat. Ale ze sobą nie gadaliśmy, bo każdy trzymał się swoich ziomków. A w liceum nas bardzo wymieszali, doszły też nowe osoby z innych wiosek [Iga, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; liczebność szkoły: ok. 120 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,09].*

Początki są „w takim mieszanym gronie”: nowi i starzy. Ewelina podkreśla, że na początku gimnazjum bardziej przyjaźniła się „z kolegami ze starej klasy z podstawówki”. Swoje nastawienie do nowych znajomości nazywa sceptycyzmem. Mówi: „Wolałam raczej tych starszych, niż jakieś tam nowe zawierać”. Niektórzy znajomi z podstawówki przeszli do tego samego gimnazjum co ona, ale zostali przydzieleni do innych klas. Kilka osób przeszło razem z nią. Inna z badanych opisuje, jak doszło do zbudowania nowych więzi: „zaczęliśmy my starsi trochę z tymi nowymi”. Starsi – w sensie dłużej znający się, z dłuższym stażem znajomości.

Jest to proces zachodzący płynnie i bezboleśnie. Zmiana kolegów i budowanie paczki z nowych członków jest dla uczniów zupełnie naturalne.

*Na początku trzymałem się z Szymonem i Maćkiem, ponieważ ich znałem. Mieszkamy blisko siebie i chodziliśmy razem do poprzedniej szkoły. Znamy się od dzieciństwa. Potem poznałem nowe osoby, z którymi się zaprzyjaźniłem. Najlepiej dogaduję się z Marcelem. Siedzimy razem w ławce, trzymamy się razem na*

*przerwach, mogę mu powiedzieć o swoich problemach. Czasem pomagamy sobie w lekcjach. Marcel pomaga mi w matmie, a ja jemu w angolu* [Artur, 15 lat, I klasa technikum; liczebność klasy: 25 osób].

W obu przykładach nie chodzi o więzi przyjaźni z poprzedniej klasy, tylko o etap, gdy w nowej społeczności trzeba wyjść poza ten krąg osób, które się już wcześniej znało, być aktywnym (zacząć nawiązywać relacje z tymi „nowymi”), poszerzyć znajomości. Większość osób, przychodząc do nowej grupy, zna co najmniej jedną taką osobę z wcześniejszego okresu, z poprzedniej szkoły, a nawet od dawna. Z niektórymi znają się od przedszkola, choć dynamika relacji wskazuje, że są to osoby znane, będące jednak w pewnym oddaleniu. Wyjątek stanowią ci, którzy nie mają żadnych znajomych (starych), np. są spoza miejscowości, w której jest położona szkoła.

*Wiele osób się zaprzyjaźniło w gimnazjum, bo w podstawówce nie mieli kontaktu. My chodziliśmy do oddzielnych klas w podstawówce i w gimnazjum nas złączyli. I my się znaliśmy wcześniej, ale dopiero chodząc razem do klasy, się bardziej poznaliśmy* [Gabrysia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 20 osób; położenie szkoły: mała miejscowość].

Czteromiesięczny okres bycia członkiem społeczności sprawia, że Łucja (I liceum) jest jeszcze zakorzeniona w relacjach towarzyskich z osobami z poprzedniego środowiska społecznego (spędziła w tamtej społeczności osiem lat szkoły podstawowej). To nie znaczy, że jest niepokodzona z zakończeniem tamtego członkostwa i rozpoczęciem nowego. Co więcej, wydaje się pełna nadziei, że skład osobowy tej nowej społeczności będzie lepszy niż poprzednio („są fajniejsi ludzie”). Do mankamentów poprzedniego środowiska należy, jak wynika z wypowiedzi, pewna niedojrzałość (zapewne wyrażana w zachowaniach) oraz podział na podgrupy stanowiący barierę w dobrych kontaktach z resztą klasy. Wzór funkcjonowania Łucji w tamtym środowisku wyraźnie wskazuje na silną przyjacielską enklawę w trzyosobowej podgrupie. Mimo zmiany miejsca edukacji i rozbicia tej wspólnoty (każda osoba w innej szkole) kontakty są utrzymywane w przestrzeni pozaszkolnej. To z tymi osobami dziewczyna dzieli się przeżyciami („opowiadamy sobie, co u nas”). Ma świadomość, że nowe relacje w nowej społeczności (osoby, o których mówi „paczka moja”) w mniejszym stopniu są przyjacielskie niż te poprzednie („bardziej tamte są przyjaciółkami”).

*No wiadomo, że się bardziej czuję związana z klasą z podstawówki, no bo dorostaliśmy razem i tak dalej. Ale też wydaje mi się, że klasa, którą mam teraz, bardziej mi się podoba, bo wszyscy są trochę dojrzałsi, a w tamtej klasie po prostu miałam tylko, mieliśmy grupkę osób, z którymi się trzymałam, a z resztą klasy nie miałam takiego dobrego kontaktu. Ale moje najlepsze przyjaciółki to Karolina i Weronika z klasy z podstawówki, teraz jesteśmy każda w innej szkole, ale cały czas się widzimy i opowiadamy sobie co u nas. Spotykamy się też czasem na wspólne nocowanie i wtedy jest super. To bardziej one są moimi przyjaciółkami niż w klasie. Ale moja klasa jako klasa bardziej mi się podoba niż ta stara, są fajniejsi ludzie, tacy bardziej dorośli, i myślę, że się zżyjemy* [Łucja, 15 lat, I klasa liceum (po reformie); liczebność klasy: 33 uczniów; położenie szkoły: Warszawa].

Jeśli popatrzymy na identyfikację, to Łucja czuje się członkiem społeczności. Mimo krótkiego stażu w społeczności (4 miesiące) Łucja, operując językiem, używa



stwierdzić: „my”, „do naszej klasy”, „nie chcemy”, „u nas”, „nie chcieliśmy”, „dowiedzieliśmy się”. Jest również członkiem podgrupy, mimo że przyjaźnie kontynuuje z osobami spoza szkoły. Ma wyraźne poczucie umiejscowienia i osadzenia społecznego, a także spędza z koleżankami czas („paczka moja”, „jak już gdzieś wychodzimy po szkole, to wszystkie razem”).

*W tym kole narysowałam pięć kótek i w jednym jestem ja i sześć dziewczyn, z którymi najbardziej trzymam i najbardziej je lubię. Yyyy, najbardziej się trzymam z Mają, Olą i Julką, ale też się trzymamy z drugą Olą, drugą Julką i Martą. Ale one często bardziej się trzymają we trzy, a my we cztery. I najbliższe chyba jestem z Mają, bo siedzę z nią na większości lekcji [Łucja, 15 lat, I klasa liceum].*

Również Ania chciałaby utrzymać przyjaźń zawiązaną na poprzednim etapie edukacji, czyli w starej klasie. Zaczyna to sobie uświadamiać wtedy, gdy „ten czas bycia w klasie” dobiega kresu.

*Mój kontakt z Kasią też jest troszkę smutnym zdarzeniem, bo można dojść do wniosku, że takie przyjaźnie to są tylko na jakiś określony czas i tyle. Poszłyśmy do innej szkoły i już mamy inne koleżanki, innych kolegów i już się ze sobą nie przyjaźnimy, tak jak wcześniej. [jest to] dla mnie ogromnie smutne, biorąc pod uwagę cały ten czas bycia w tej klasie [Ania, I klasa gimnazjum].*

*[się skończyło] tak jak w gimnazjum po prostu: koniec szkoły, to rozejdzie się towarzystwo w swoją stronę (...). po zakończeniu roku tak naprawdę już nie utrzymujemy kontaktu, niby miałyśmy się spotkać po feriach, w ferie, a nadal nie wyszło. Myślę, że kiedyś tam na pewno się spotkamy, to będzie takie jednorazowe, żeby zaktualizować informacje o sobie, ale to już nie jest ta relacja. Teraz jesteśmy już bardziej znajomymi z gimnazjum niż takimi przyjaciółkami, jak byłyśmy w gimnazjum [Magda, I klasa liceum; liczebność klasy: 20 osób; położenie szkoły: Warszawa].*

Takie stanie na rozdrożu jest akceptowane na początkowym etapie w nowym środowisku. Jednak w dłuższej perspektywie nie do przyjęcia jest „członkostwo w rozkroku”: jedną nogą wewnątrz (w nowym środowisku) – jedną na zewnątrz (w starym środowisku).

*[Patrycja] Taka bardziej jest, że w swoim gronie ze swojej miejscowości, w swojej dawnej klasie, nie wiem, z gimnazjum czy coś takiego. Tak jakby yy co na przerwach, to wiesz, woli sobie pójść do koleżanek z innych klas [Piotr, II klasa technikum; liczebność klasy: 32 uczniów].*

Zupełnie inaczej widzą to osoby z dłuższym stażem. Poprzednie członkostwo całkowicie wygasło. Stare więzi są przerwane. U nielicznych została jedna „stara” przyjaźń, pod warunkiem, że w poprzedniej klasie stworzyli bliską relację z jakąś osobą. Sporadycznie alternatywnie do tych nowych zawiązywanych relacji funkcjonują silne stare relacje (na zewnątrz). Nieczęsto przenoszenie kontaktów towarzyskich (starych do nowego etapu) kompensuje trudności związane z członkostwem w nowej klasie; to jest dla uczniów jedyny obszar przyjazny emocjonalnie (gdzie czują dobre emocje). Nie ma zbyt wielu wypowiedzi, które by wskazywały, że w poprzednich grupach uczniowie zbudowali sobie szerokie relacje i że są one podtrzymywane, poza pojedynczymi osobami. Niejednokrotnie zdarza się, że wchodząc w nową społeczność, uczniowie całkowicie zrywają relacje z poprzedniej klasy.

*No to tak, mam 3 przyjaciółki. (...) Teraz możemy przejść do chłopaków [9 osób], też w sumie moich przyjaciół [Wioletta, I klasa szkoły zawodowej].*

Stary świat, stare znajomości najczęściej odchodzą w zapomnienie. To jest nieodłączny etap, pewien warunek wchodzenia uczniów w relacje społeczne w nowym środowisku. Te nowe relacje w pierwszych momentach w tej nieznannej dotąd społeczności dają oparcie, są bardzo ważne, dlatego szybko trzeba te „nowe” nawiązać.

Ci, co budują relacje zewnętrzne (poza społecznością „naszej klasy”), podtrzymują relacje nawiązane poza szkołą lub niejako „zaczynając od zera”, nawiązują je poza klasą (w nowej szkole) z osobami postrzeganymi jako podobne (o podobnych zainteresowaniach, o podobnej motywacji proszkolnej). U tych, co otrzymują wsparcie na zewnątrz, podtrzymując stare kontakty, ale nie inwestują w nowe relacje, uczniowie obserwują pewne rozdarcie. Nie można utrzymywać starych więzi i nie nawiązywać nowych. To jest rodzaj wyboru: mieć pozycję, akceptację przez grupę lub znaleźć się w gronie obciachowców, outsiderów. Nie można „stać w rozkroku”: wewnętrznie, emocjonalnie odrzucić nowych znajomych i przynależć do nich. Żeby być w grupie, nie trzeba szukać przyjaciela, wsparcia wśród nowych osób. Na pewno nie są to początkowo relacje bliskie. Wystarczy wejście we wstępny kontakt, nawiązanie znajomości. Taka ścisła przyjaźń wręcz zamyka na grupę, powstrzymuje przed dalszym eksplorowaniem i wchodzeniem w kolejne relacje, budowaniem sieci wszerez.

Nie ma stanu społecznej próżni. Wejście do nowej klasy to jest jakiś punkt zwrotny. Dla wielu oznacza zamknięcie za sobą drzwi, moment oddzielenia przeszłości i nowego etapu. Opisy początków ukazują proces wychodzenia z jednej grupy i wchodzenia do drugiej, która staje się równie ważną grupą odniesienia. Polega on na powolnym i stopniowym wygaszaniu afiliacji lub rezygnacji z kontaktów z jakimiś osobami (starymi), zerwaniu, odcięciu się i zastępowaniu ich nowymi.

Członkostwo formalne jakby narzuca grupę, w obrębie której uczniowie kształtują swoje nowe relacje. Grupą odniesienia są teraz te osoby z nowej klasy. Uczniowie konstruują nowe więzi na gruncie nowej grupy. Chcą się jakoś umiejscowić, próbują znaleźć osoby podobne do nich (bliskie), nie izolują się. W tym procesie istotne jest odkrywanie ważnych powodów do bycia razem z nowymi osobami, np. wspólne tematy rozmów (można pogadać). Podstawowym spoiwem, na którym młodzi ludzie budują nowe relacje, są wspólne zainteresowania, zbieżność sposobu myślenia, widzenia świata. W sferze emocjonalnej pojawia się odczucie akceptacji, zrozumienia.

Tylko u nielicznych osób uczniowie obserwują tendencje migracyjne: przenoszenie się między ławkami, zmiany partnerów, przyjaciół. Większość przejawia dążenie do stabilizacji. W pierwszym okresie normalne są dla nich zmiany, ale później postrzegają te grupy ludzi, którzy ze sobą współdziałają czy przyjaźnią się, jako stałe. Nie chodzi o wielkie przyjaźnie. Przestrzeń relacji dla większości ogranicza

się do murów szkoły, przestrzeni klasy szkolnej. Tylko nieliczni spotykają się poza, zapraszają się do domu (na uroczystości, imprezy), pojedyncze relacje przenoszą na grunt prywatny. Jednak to wcale nie przeszkadza większości z nich określać swoich relacji z kolegami z klasy jako przyjaźni.

Ciekawe przedstawienie paktu z kolegą z gimnazjum spotykamy w opisie początków Kasi. Zwraca uwagę, iż pakt w fazie początkowej dawał oparcie. Mimo że stopniowo każdy „zakumplował się” z nową osobą, zawiązał własne nowe przyjaźnie w nowej klasie, utworzyła się paczka obejmująca starych i nowych. Kasia również podkreśla, że na początku z „każdym miałam dużo kontaktu, stopniowo coraz mniej”. Po fazie rozpoznania kontakty maleją. Podobny opis kurczenia i osiągnięcia stabilizacji w postaci wąskiego grona pojawia się w wielu narracjach.

*[siedzę w ławce] z Andrzejem. Znamy się jeszcze z gimnazjum i już wtedy ustaliliśmy, że idziemy razem do liceum. Mieliśmy taki pakt, że ja mu będę pomagała z polskiego, a on mi z matematyki, gdybym czegoś nie rozumiała, bo to też jeden z klasowych mózgow matematycznych. Świetnie się dogadujemy. (...) Na początku to trzymałam się tylko z Andrzejem. Tak jak mówiłam wcześniej, byliśmy w jednej klasie w gimnazjum. Potem stopniowo miałam coraz lepszy kontakt z Karoliną, aż całkiem się przyjaźniłyśmy. Ona od pierwszej klasy siedzi za mną w ławce i tak jakoś od słowa do słowa, aż się zbliżyłyśmy. W międzyczasie Andrzej zakumplował się z Szymonem, no i tak powstała nasza paczka. Potem dołączył do nas też Dominik. Na początku to naprawdę z każdym miałam dużo kontaktu, stopniowo coraz mniej. Jakoś mało kontakt z dziewczynami, nie mogłam z nimi znaleźć wspólnego języka [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].*

## 2) Przyszłość: Za 5 lat, może nawet za rok [będziemy tylko znajomymi]

Dużo wypowiedzi odnosi się do zakończenia bycia członkiem klasy. Badani są świadomi końca przynależności, kresu członkostwa. Niektórzy mówią o rozstaniu jako naturalnej kolei rzeczy. Twierdzą też, że jak grupa się rozpadnie, to nie poczują straty.

*Myszę, że nie wszyscy utrzymamy kontakt do końca, ale pewnie z częścią się utrzyma... Teraz [z 2 kolegami] jesteśmy taką zgraną grupą, to pewnie się nie zmieni. (A reszta?) Nie wiem. Pewnie jak spotkam kogoś na ulicy za 5 lat, to powiem „Cześć” i chętnie porozmawiam [Marcin, III klasa liceum; położenie szkoły: Warszawa; liczebność klasy: 5 chłopców, 21 dziewczyn].*

*[wymienia 2 kolegów i 2 koleżanki] Wiem, że nasz kontakt nie urwie się wraz z zakończeniem liceum [Ula, II klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość powyżej 10 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 28 osób].*

*Wszyscy wiemy, że niedługo się skończy nasza znajomość. Ja chciałabym zrobić jakieś spotkanie klasowe za parę lat. (...) Resztę [klasy] lubię [kilka wyjątków], ale nie są dla mnie jakoś bardzo ważni. Fajnie, że są, ale nie będę za nimi tęsknić, jak już pójdę do liceum [Agata, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 18 osób].*

Inni planują przyszłość w kategoriach utrzymywania relacji bądź ich zerwania. Mówią wprost o rozstaniu, o chęci zmiany środowiska, porzucenia tej grupy, która im nie odpowiada. Inni wyrażają wolę zakończenia znajomości w przyszłości, choć obecnie nie chcą niczego zmieniać.

*Andżeliki nie chciałabym spotkać w kolejnej szkole* [Ewelina, III klasa gimnazjum].

*[Co ci się podoba] Tak naprawdę to nic, najchętniej bym już poszła do liceum, skończyła znajomość z niektórymi osobami i poznała nowych ludzi w nowej klasie* [Marysia, VII klasa, położenie szkoły: miejscowość wiejska].

Ewelina tylko z kilkoma członkami jej klasy chciałaby się spotkać za rok. Innym razem mówi, że rozstanie się bez żalu, nie będzie bardzo przeżywać, jak „drogi się rozejdą”. Gdy przejdzie do kolejnej nowej grupy w liceum, to chętnie utrzyma kontakt jedynie ze swoją podgrupką trzech najbliższych osób. Mogłaby z nimi mieszkać w pokoju w internacie.

Zdarza się też, że uczniowie planują utrzymać relacje. Jednak decyzje o swojej przyszłości częściej dostosowują do aspiracji (wyboru szkoły), nie kierują się przyjaźniami.

*Na pewno utrzymam bliższy kontakt z moją Karoliną, Andrzejem, Szymonem. Może też z Dominikiem, Weroniką i Hubertem. Może pójdziemy na te same studia, albo chociaż podobne, i na jedną uczelnię, albo chociaż do jednego miasta. To ważne dla mnie osoby i myślę, że niezależnie, jak nam się życie poukłada, bo przecież nigdy nie wiadomo, jak to będzie jeszcze z maturą i w ogóle, to na pewno nie urwę kontaktu z nimi. Co do reszty klasy hm, nie wiem, jak to będzie, na pewno miło by było mieć jakiś kontakt, bo są fajni, ale ciężko mi powiedzieć* [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].

Inna badana twierdzi, że po maturze wyjedzie do Anglii (najpierw na jakiś zmywak, potem może załapie się na kuchnię). Planuje wspólny wyjazd z dwoma członkami swojej klasy szkolnej.

*[Chciałabym utrzymać kontakt] Na pewno z Karolem, bo to mój ziomek od lat, i z Ewką, już planujemy, że wyjedziemy do Anglii do roboty, no i z Zuzą, ale tego nie jestem taka pewna* [Iga, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; średnia ocena na świadectwie: 3,09].

### 3) Proces decyzyjny – związany z wyborem klasy i pozostaniem w niej

Tej kwestii uczniowie wyraźnie nie biorą za wartą rozważenia, zastanowienia się. Dla nich oczywiste jest, że „wybierania nie było”. Przynależność traktują jako skutek losowego zrządzenia (trafiło się). Nie ma możliwości rozpatrzenia alternatyw. Uczniowie zapisują się „w ciemno”, o żadnych wahaniach nic nie mówią. Nie jest to wewnętrzne postanowienie. Nie mają też planu awaryjnego.

Nie wiadomo, kto postanowił i co decydowało, że poszli akurat tu, do tej szkoły. Członkostwo wydaje się oparte na trwaniu w pewnej podjętej decyzji, która nie jest ponownie weryfikowana. Uczniowie dostosowują się do sytuacji i jeśli nie ma czynnika, który mocno ich wypycha, to nie modyfikują tej decyzji. Szkoła jest blisko, mają „przyjaciół” – czego potrzeba więcej.

*[zdecydowałam się na tę szkołę] Bo do liceum mnie nie przyjęli – za kiepskie oceny i test gimnazjalny słabo mi poszedł (śmieje się). Mama w sumie mi radziła, żeby iść do zawodówki, a nie do szkoły ogólnej, bo będę miała zawód. Raczej nic z tego zawodu nie wyjdzie, bo średnio mnie cukiernictwo interesuje. Jak skończę szkołę, to będę szukała innego zawodu. Ale ogólnie nie żałuję wyboru, poznałam nowych przyjaciół, sam kierunek nie robi na mnie wrażenia. Szkoła jest też blisko, nie ma problemu z dojazdem. Dojeżdżam*

*pekaesem razem z Hubertem, Kubą, Łukaszem, Sebastianem i Wiktoria. Razem gadamy w drodze do szkoły, no i też razem wracamy* [Wioletta, I klasa szkoły zawodowej, zawód: piekarz-cukiernik].

Pojedyncze wypowiedzi ujawniają dumę z dostania się do jakiejś klasy o obleganym profilu:

*[jestem dumna] Po pierwsze dlatego, że to najbardziej taki popularny, renomowany profil. (...) Jak wybrałam profil, to szłam do tej klasy, bo chciałam się rozwinąć w kierunku matematycznym* [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].

Uczniowie nic nie mówią na temat satysfakcji z poziomu nauczania, co mogłoby być czynnikiem przyciągającym. Nie wspominają, że się rozwijają, czegoś się uczą, realizują swoje ambicje szkolne, karierę zawodową, zainteresowania. Nie wiemy zupełnie, jaki jest ich stosunek do szkoły, czy mają satysfakcję z faktu, że są w danej szkole, czy chcą do niej przynależać, czy jest dla nich atrakcyjna. Tego nie akcentują, nie poddają refleksji. Chcą skończyć tę szkołę – nie wiadomo, z jakich powodów. Co ich trzyma, czy chcieliby być dalej w tej klasie – to również ich nie zastanawia. Nie opierają swojego członkostwa na chęci realizacji osobistych celów oraz bycia w tej społeczności.

Nie wspominają także ani o porzuceniu, ani o przedłużeniu członkostwa w klasie (byciu dłużej razem). Wiele osób bardzo wyraźnie artykułuje swoje niezadowolone, uczniowie mówią, że trafiła im się tragiczna klasa, że wiele społecznych aspektów życia w tym miejscu im nie odpowiada. Nie przychodzi im jednak nawet na myśl, żeby być w innym miejscu. Nie podają w wątpliwość dalszego członkostwa. Z ich wypowiedzi nie wynika, że uważają, że tracą tutaj czas, że można coś zmienić, dążyć do zmiany, iść inną drogą, szukać lepszego życia (w innej klasie, w innym miejscu). W sferze podmiotowej widoczna jest akceptacja, wtopienie się, zadomowienie. Mamy wrażenie, jakby uczniowie zastygli. Nie planują wprowadzić do życia czegoś nowego, nie czują potrzeby zmiany grupy.

Na pewno nie jest to miejsce własne, które kształtują i na które mają wpływ. Dla większości uczniów społeczność to grupa ludzi, z którymi decydują się na przebywanie przez czas ściśle określony. Trudno odpowiedzieć, czy chcą, czy muszą. Każdy ma pewien cel, którym jest ukończenie szkoły. Nie ma przymusu i nie jest to także bezalternatywne wyjście.

Być może to, co mają, jest dla nich czymś pewnym, sprawdzonym, przewidywalnym. A nie mają gwarancji, że jak zmienią środowisko, to w nowym miejscu będą mieli lepiej. Ludzie też wcale nie muszą być lepsi, bardziej ambitni, mniej niedojrzali, natomiast nauczyciele mniej wymagający. Nie ma też takiego elementu, nacisku, wypychania, zagrożenia. Ci, którzy wyjeżdżają do innej miejscowości, też nie mają pewności, że „tam” w nowej klasie będzie im lepiej. Jednak wiedzą, że coś kończą, przerywają, zaczynają nowy etap.

Można by zadać pytanie: Czy uczniowie dokonują wyboru związanego z członkostwem? Czy to jest ich decyzja o zapisaniu się do szkoły lub do tej konkretnej



klasy? Czy to jest świadome postanowienie? Najczęściej nie dokonują wyboru klasy – ale szkoły zapewne tak. Wybór szkoły, zwłaszcza technikum, jest częścią planowania swojej drogi zawodowej. Opiera się na decyzji o udziale w procesie rekrutacji i zapisaniu się, a także załatwianiu formalności w danej instytucji. Członkostwo jest zatem wpisane w decyzje dotyczące budowania swojej przyszłości, w tym sensie jest proaktywne. Realizacja tego celu wymaga działania, w którym wyrażona jest przynajmniej minimalna akceptacja dla elementów instytucji (uczniów lub członków ich rodziny). Własne aspiracje mają decydujący wpływ na to, w jakiej szkole uczniowie się znajdują. Z narracji badanych wynika, że członkostwo jest losowe. Młodzi ludzie mówią: zdarzyło się, los tak sprawił – przypadek, zbieg okoliczności. To nie są przyczyny ekonomiczne (czas dojazdu, bliskość szkoły, brak opłat) ani towarzyskie (znajomi), ani związane z prestiżem (paszport na studia, lepszy start). Nie ma tu identyfikacji powołujących się na to, że to jest moja najbliższa szkoła, koło mojego domu, tu są koledzy z podwórka.

Czy któraś z tych osób ma jakieś plany związane z pozostaniem lub odejściem? Czy jest jakaś determinacja w utrzymywaniu członkostwa (bądź w chęci opuszczenia grupy)? Uczniowie chcą skończyć szkołę, nie deklarują chęci jej porzucenia. Nie planują też ściśle przyszłości. Dla nich jest to naturalny stan rzeczy. Została podjęta decyzja – nie ma analizowania alternatywy. Nie ma żadnej koncepcji zmiany, rozwoju zawodowego. Co będzie dalej – nie wiemy. Na pewno nie ma chęci przedłużenia okresu bycia razem. Jednak uczniowie nie chcą też się uwolnić i nie mówią, żeby ta szkoła szybciej się skończyła, nawet gdy członkostwo wiąże się z dyskomfortem, napięciem, a społeczność postrzegana jest jako złożona z zupełnie obcych osób, niepodobnych do respondenta. Chcą doczekać końca.

*To ostatni rok; jeszcze parę miesięcy i koniec tej budy [Iga, 18 lat, III klasa liceum].*

Opuszczenie grupy uczniowie traktują jako plan awaryjny. Modyfikacja decyzji następuje jednak pod wpływem sytuacji, nie jest wcześniej projektowana. Tylko kilka osób planuje przeniesienie i motywuje je posiadaniem przyjaciół w równoległej klasie. Ci koledzy na zewnątrz są takim pozytywnym, przyciągającym bodźcem. I to właśnie ci opuszczający grupę narzekają, że tu nie da się z nikim pogadać.

*Niedługo mnie już w tej klasie nie będzie i nie będę musiał się z nimi spotykać dzień w dzień.*

*[wielokrotnie powtórzył, że zależy mu wyłącznie na utrzymaniu kontaktów z „moją paczką, z „moimi ziomkami spoza klasy] [Kamil, II klasa gimnazjum; miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 osób, 4 chłopców, 8 dziewczyn].*

W kilku wypowiedziach badani odnoszą się do kolejnego etapu. Dla nich jest oczywiste, że ich drogi się rozejdą. Niemniej pojawia się jakiś element planowania i wyboru (np. ze względu na język). Realizacja aspiracji okazuje się czasem ważniejsza niż obronne utrzymanie bezpieczeństwa, jak w przypadku respondentki, która przedstawia siebie jako osobę nieśmiałą, zahamowaną, niewychodzącą z inicjatywą w zakresie nawiązania kontaktu („wstydziłam się poznać nowych ludzi”). Jest

to jedna z nielicznych wypowiedzi, która ujawnia, że uczniowie chcą zrealizować powziętą wcześniej decyzję. Jednocześnie widzimy, że dla nich szkoła ma wymiar społeczny, przez ten pryzmat patrzą także na przyszłość.

*[przejście do liceum czy technikum] Boję się, bo nie chcę być tam sama, ale też wiem, że żeby to osiągnąć, musiałabym się sama postarać. (A nie rozmawiałaś z dziewczynami z klasy, gdzie one idą, żeby pójść z nimi do tej samej klasy?) Rozmawiałam, ale każda chce iść na inny kierunek, bo z dziewczyn od nas nie ma żadnej, która chce iść właśnie na język, z chłopaków zresztą też. (Żadna z tych szkół wokół X [nazwa miasta] ci nie odpowiada?) No nie [Zosia, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców; średnia ocen na świadectwie: 3,8].*

#### 4) Przynależność i status członka

Uczniowie mają świadomość, że są członkami grupy, która została stworzona sztucznie. Kandydatów podzielono na grupę A i B i nie trzeba było się dookreślić, do której chce się przynależeć. Zrobiono to za nich. Mają pewne wspólne symbole, nazwę zespołu, np. są klasą VIIC. Nie mają swojej tradycji, zwyczajów. Mają natomiast swoją historię, swoich stałych członków. Element stałości zostaje zachowany (nie ma dużej rotacji w zakresie składu osobowego). Klasa jest wspólnotą obowiązku przychodzenia w to samo miejsce w określonych dniach. Tym, co łączy, jest powtarzalność i wspólnota miejsca. Czynnikiem integrującym jest podobieństwo celów indywidualnych, jeśli ostatecznym celem jest skończenie szkoły.

Ta formalna, czysto administracyjna identyfikacja przenosi się na poczucie przynależności. Zmiana jest świadomościowa, poznawcza. Młodzi ludzie zaczynają drogę bycia uczniem tej klasy jakby na nowo. Kim jestem – jestem teraz uczennicą/ucniem tej klasy. W wypowiedziach o klasie, niezależnie od stażu, pojawiają się identyfikacja: „nas”, „naszej klasy”. Przekroczenie progu sali ma symboliczne znaczenie, to moment budowania nowej tożsamości. Zenek na przystanku, który wcześniej był uczniem tej szkoły, teraz jest Zenkiem z mojej klasy. Wcześniej nie był postrzegany jako jeden z moich kolegów, teraz jest identyfikowany jako ziomek „od nas”.

*Na wuefie też ćwiczymy z inną klasą, z klasą c i dlatego zawsze trzymam ze swoją klasą bardziej niż z tą klasą c i dlatego zawsze ćwiczymy razem [Paulina, VI klasa; miejscowość wiejska].*

Przynależność formalna nie jest tożsama z akceptacją i statusem „swojego”, z identyfikacją jako członka. Ta kwestia budzi wiele refleksji, zwiększa samoświadomość. Są różne ścieżki, którymi uczniowie dochodzą do nabycia pełnego członkostwa. Jednak wszystkie wskazują na orientację społeczną (zaangażowanie) jako ich główny, dominujący rys. Nie wartościujemy, która ze sfer zaangażowania jest najlepsza.

Uczniowie już wcześniej przechodzili przez ten proces włączania się w grupę. Posiadają więc jakieś doświadczenie, wypracowane strategie i wizje roli członka grupy. Nie da się jednak tego całkowicie przenieść. W tym nowym środowisku nie jest tak samo, jak było w poprzednim. Grupa ma własną kulturę, inne rzeczy są

akcentowane (w jednej nie ma nacisku na aspiracje proszkolne, w drugiej liczą się one bardzo). Uczniowie przechodzą ze statusu obcego do statusu uczestnika grupy. To wiąże się z tym, że muszą przejść przez bardzo skomplikowany, rozbudowany proces rozpoznania reguł, jak się tu zachowywać. Bycie przyjętym do społeczności wymaga całej sekwencji kroków osvajania się z grupą i osvajania grupy ze sobą (przez aktywne podtrzymywanie członkostwa). Ponadto wymaga stałej refleksji nad tym, jaka jest moja rola, jakie mam obowiązki, kim ja tu jestem.

Młodzi ludzie uczą się, jak należy funkcjonować, jak należy nauczycieli podejść, zdobywają informacje, kogo omijać, z kim da się rozwiązać problemy. Odkrywają sens tego, jak należy funkcjonować w grupie. Akceptacja jest konsekwencją rozpoznania reguł interakcji (właściwych dla członka społeczności sposobów zachowania) oraz tego, dzięki czemu można uzyskać uznanie.

Integrującym elementem jest dla uczniów brak wyróżniania się, odstawania od innych, od średniej grupy. Poza nawias zawsze wyrzuca też nielojalność na poziomie dzielenia się pracami domowymi, pozyskiwanie ocen poprzez bycie nie w porządku wobec kolegów, na nierównych zasadach. Uznawane za akceptowane, pozytywne czy obowiązujące sposoby realizacji roli członka grupy w relacjach z innymi to bycie kontaktowym (minimalna komunikacja), nieseparowanie się od grupy i adekwatne odczytywanie sygnałów (drama, żart, dystans). To nie odmienność prowadzi do samowyobcowania, dystansu, do izolacji, do osamotnienia, tylko brak dążenia do przynależności. Outsiderzy zdaniem uczniów nie są nastawieni na utrzymanie relacji lub satysfakcję z relacji znajdują gdzie indziej. Nie zdobywają także wiedzy o bieżących wydarzeniach opartej na codziennym przekazie ustnym.

*Karolina, no to chyba tak jak większość twierdzi, że ona jest po prostu dziwna, nie chce z nami rozmawiać, nie chce z nami przebywać, nie chce uczestniczyć w życiu naszej klasy tak naprawdę, no bo jak się nie odzywa, tak, w jaki sposób ma uczestniczyć [Piotrek, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 14 uczniów; położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

*[Adam] pomimo prób wielu osób, nadal się nie odzywa [Agata, I klasa liceum].*

Kolejnym elementem roli członka jest w ich ocenie bycie z grupą, czyli uczestnikiem działań kooperacyjnych, które wiążą się z trudnymi sytuacjami. Lizusostwo nie jest popierane, gdyż jest rodzajem załatwiania swoich spraw w kontaktach z nauczycielami z dala od reszty, poza grupą czy poprzez wykorzystywanie pozycji. To jest coś, co odrzuca, jest piętnowane w jakiś sposób, gdyż zdaniem uczniów zupełnie niesolidarni są ci, którzy stawiają ponad grupą własne cele: „my tu wszyscy powinniśmy razem pozyskiwać oceny i sobie pomagać”; „jesteśmy na tym statku, który ma dobrnąć do brzegu, i wszystko, co utrudnia osiągnięcie celu poszczególnym członkom, utrudnia też wspólnocie tak pojmowanej”. Uczniowie nie są tu razem po to, żeby razem grać w drużynie czy wspólnie śpiewać. Kto się wyłamuje (i mówi: „ja jestem tu indywidualnie, liczy się moja praca”), staje poza obrębem tych, na kogo można liczyć. Jeśli każdy pracuje na rzecz własnych spraw (interesów), to

uczniowie nie stanowią żadnej grupy. Stają z boku, poza, nie włączają się do działań grupy. W tej zamkniętej zbiorowości solidarność polega na tym, aby umożliwić też innym pozyskanie pozytywnych ocen, aby doszli do celu, który jest tak naprawdę wspólny, bo wszystkich celem (indywidualnym) jest skończenie tej szkoły.

Oczywiście trudne do uchwycenia jest przekroczenie granicy solidarności czy nadużywania pomocy. Na pewno uczniowie nie postrzegają swojej aktywności zaradczej w kategoriach wymiany „coś za coś”. Jeśli ktoś nie ma pracy domowej i mu to zagraża, chce sobie ułatwić; bierze czyjąś pracę domową i przepisuje (lub robi zdjęcie). Nie jest to kradzież, bo odbywa się za zgodą (uczeń prosi i dostaje). Jest to wymiana jednostronna, ponieważ osoba pomagająca nic nie otrzymuje w zamian. Gdy jest się słabym uczniem, nigdy nie można się zrewanżować, choć pomoc może dotyczyć innych sfer, np. sportu (na zasadzie: „wezmę cię do drużyny”).

Możemy zapytać: Czemu nie ma akceptacji grupy dla uczciwego sposobu zdobywania ocen, a na ściąganie jest? Niedzielenie się, „niepomaganie” (kombinowanie w celu osiągnięcia własnych korzyści) jest przekroczeniem jakiejś granicy, podobnie jak bycie pupilem stanowi wyłamanie się z grupy, przejście do obozu tych, co się nie dzielą (nie pomagają). Podobnie jest z tymi, którzy nie kombinują, lecz dostają lepszą ocenę tylko dzięki zebraniu u nauczycieli (robią to inaczej, zdobywają dobrą ocenę poprzez błaganie, a nie spryt). Chodzi o sposób, w jaki się osiąga cel (pozytywny stopień). To większość członków ustala prawa, ustanawia sposób działania, określa, co jest w porządku. Ta zamknięta grupa stawia granicę. Tego rodzaju ściąganie od innych, cwaniactwo, jest przez mniejszość nieakceptowane. Z tego wynika ewidentny konflikt z tą większością, która potrzebuje takiego rodzaju pomocy, wymiany, mówi: „daj mi odpisać”. Pamiętajmy, że kiedy ktoś ściąga, oszukuje, dla uczniów to jest normalne, to przyjęty sposób działania (w szkole tak się robi). Jest tu pewien podział na „tamtych” (nauczycieli) i społeczność represjonowaną. Nie chodzi o obiektywny ogląd tej sytuacji z boku. Represyjność w stosunku do biednych uczniów stanowi wyjaśnienie, dlaczego oni muszą kombinować, próbować uzyskać coś w nieuczciwy sposób, jakoś wyjść z zagrażających sytuacji. Każdy sposób działania jest dobry, jeżeli odniesie on skutek. Ale tylko odmieniec działa na innych zasadach niż pozostała część. Dlatego nie są lubiani ci, którzy w ogóle nie współpracują, nie chcą się dzielić (nie chcą umożliwić innym uzyskania pozytywnej oceny), kombinują inaczej, w celu czerpania osobistych korzyści. Wychodzą poza grupę w tym momencie. Stają zupełnie z boku, ponad tymi niepisanymi regułami, które mówią, że w tej kwestii mają się dzielić. Są pewne zasady docierania do celu, którym jest pozyskiwanie pozytywnej oceny. Jedne są akceptowalne, inne nie. Za zgodą uczniów mogą być inne reguły, ale oni muszą się na to zgodzić.

Miejsce w strukturze grupy uzyskuje się przez zakotwiczenie w relacjach. Niektórzy członkowie preferują bliskie relacje, najczęściej w symbiotycznej diadzie, która wszędzie jest razem (na lekcjach, po lekcjach, w toalecie, w jednym pokoju na wycieczce itd.). Inni widzą siebie w większej w grupie, w relacjach rozproszonych, niezbyt silnych i pogłębionych, w których kontakty ograniczają się do wymiany komentarzy

na temat zdarzeń oraz wsparcia społecznego. Ważnym wkładem w te relacje jest uczestnictwo w tak rozumianej wymianie. Co uczniowie zyskują (dostają), niejako w zamian za te wysiłki i starania? Nie są wyobcowani („mam tu kumpli”). Mają też poczucie bycia przynależnym, akceptację i wsparcie społeczne (raczej towarzyskie i rzeczowe, rzadziej emocjonalne). Czują się zadomowieni, w miarę dobrze umiejscowieni, odczuwają, że są przez kogoś lubiani (choćby to była jedna osoba). Sama przynależność, bycie w sieci, niekoniecznie w bliskiej relacji, zapewnia miejsce i pozycję w grupie, daje wiele korzyści w sensie emocjonalnym, związanych z akceptacją, uznaniem ze strony innych. Zakotwiczenie umożliwia bowiem korzystanie z kapitału społecznego poszczególnych członków oraz wzajemne obdarzanie się towarzystwem w trakcie czasu spędzanego razem w szkole (wspólnotowość owa najczęściej nie przenosi się do sfery kontaktów poza szkołą). Integruje uczniów uczestniczących razem w codziennych wydarzeniach (głównie tych rekreacyjno-towarzyskich). Łączenie się ma także wymiar emocjonalny (przeżywamy razem, dobrze czujemy się razem, jest fajnie, lubimy się). Przynależność zapewnia też przetrwanie początkowych trudnych etapów, daje punkt oparcia czy amortyzację podczas niepowodzeń.

U wielu uczniów nie ma tendencji do poszukiwania, pogłębiania relacji, nawiązywania ich z nowymi osobami. Grupy są dość trwałe. Uczniowie na początku znajdują oparcie. Inni mają za sobą nieudane próby zbliżenia się. Ich podgrupy są bardziej zmienne, chwilowe. Dla osób z zewnątrz migrowanie w kontekście zamkniętej grupy może wydawać się niestabilnym otoczeniem. Poszukiwanie i eksplorowanie członków grupy wiąże się ze sprawdzaniem, kto się nadaje, by zostać znaczącym innym, komu mogą zaufać. Patrzą na ich pozycję, siłę, na to, do czego dążą, czy mogą dać pewne bezpieczeństwo, pewien prestiż, czy mogą być niebezpieczni. Starają się ich pozyskać, spoufalić się z nimi, a do innych się nie zbliżać.

Czy uczniowie czują się zobowiązani do świadczenia czegoś na rzecz grupy, do zainteresowania się problemami grupy, odwzajemniania czegoś? Czy mają poczucie, że powinno się coś na rzecz wspólnoty robić, coś odwzajemniać, dać? Czy uważają, że jest jakieś wymaganie, że coś muszą zrobić na rzecz innych, są komuś coś winni? Czy włączają się do działań grupy, tworzą wspólnotę? Czy czują wspólnotę z całością klasy szkolnej? Czy ta grupa jest dla nich atrakcyjna? Na pewno ważne jest uczestnictwo w epizodach stawania w opozycji wobec nauczycieli. Wokół spraw szkolnych powstają liczne napięcia i konfrontacje, które bazują na dychotomii myślenia. Jak uczniowie śmieją się z wychowawczyni, to członek identyfikowany jako „swój” bierze w tym udział, nie dystansuje się i nie podważa tego sposobu działania. Jak jest problem, konflikt z nauczycielami – wtedy stają się grupą przeciw wrogowi, dodają sobie otuchy, jak w trakcie wojny. Nie ma wtedy narzekania na klasę, podawania w wątpliwość wspólnotowości. Przy czym sposób działania jest wypracowany, sporadycznie pojawiają się odstępstwa od tego.

Generalnie uczniowie nie są aktywni w zakresie starania się o jakąś poprawę. Samoorganizowanie odnosi się raczej do takich szkolnych spraw, np. gdy chcą



wpłynąć na nauczycielkę, żeby nie było klasówki czy żeby ulgowo podeszła do pewnych wymagań. Uwidacznia się wtedy zaradność obywatelska w całej okazałości: tworzenie własnego przedstawicielstwa, wchodzenie we współpracę z innymi, korzystanie z praw członka społeczności. Członkostwo formalne pozwala czerpać korzyści wszystkim należącym do społeczności. Jednak gdy grupa inicjuje interwencję przeciwko outsiderom, widzimy, jak łatwo wypaść z grupy. Solidarność może się obrócić też przeciwko tym osobom, które wyszły poza pewne ustalone prawa (np. dotyczące ściągania). Nie w każdej społeczności jej członkowie czują się zobowiązani świadczyć usługi, udzielać pomocy (np. outsiderom). Owszem, angażują się w ściąganie. Ugrupowania wokół tej wymiany społecznej tworzą się jednak z zupełnie innej motywacji niż prospołeczna (uczniowie radzą sobie, patrząc przede wszystkim na swój interes, samoorganizują się dla własnych korzyści).

Grupa cały czas ich socjalizuje, uświadamiając im normy (przez ośmieszenie, izolację). Informacja zwrotna od pozostałych członków na temat swojego zachowania to jest główny mechanizm socjalizacyjny. Sposobem potwierdzania udziału jest akceptowanie i przyjęcie reguł wspólnego funkcjonowania, niekwestionowanie ich (np. posługiwanie się kłamstwem w kontaktach z nauczycielami jest normą dopuszczalną). Uczniowie wiedzą, że skoro są w tym świecie, to są i ich reguły (niedawanie klasówek jest niewłaściwe). Zgodność jest wyrazem jedności klasowej. Sprzeciwianie się jest zaprzeczeniem lojalności wobec grupy. W swoim postępowaniu nie mogą przekraczać pewnych granic.

Istotne jest również aktywne uczestnictwo w świętach, imprezach, okazjonalnych formach rozrywki, rekreacji. Jest ono potwierdzeniem udziału w życiu społecznym. Osoby uznawane za dziwaczne funkcjonują na obrzeżach grupy. Są w klasie, wpisują się w obraz całości klasy, ale dla innych są gdzieś na uboczu.

Na ogół uczniowie starają się także nie konfliktować, wypracować równowagę. Jednocześnie odczuwają wzajemną niechęć, mają poczucie odrębności, obcości, a także krytyczne opinie o członkach. Postrzegają życie w grupie jako pole, gdzie zderzają się różne siły, kumulują się emocje i napięcia w relacjach. Muszą wyważyć, co przekazują innym; panować nad ekspresją swoich wewnętrznych odczuć i myśli, ująć przekaz w ramy, które nie tworzą „stanów zapalnych”, tak dobrać zachowanie do konkretnej sytuacji, żeby nie powodować napięć, a konflikty pomniejszać. Dlatego żart ze swoją ulotnością jest preferowanym sposobem otwartości wobec innych i obniżania napięcia emocjonalnego. Najlepiej są odbierani także ci, którzy się wtapiają w grupę, nie powodują napięcia w jej obrębie. Próby unikania konfliktu polegają tu na mijaniu się, niewchodzeniu sobie w drogę, minimalizowaniu interakcji zogniskowanych. Odczucia uczniów czasem trudno nazwać frustracją, trudno też nazwać satysfakcją. Nie chcą wywoływać nieprzychylnych reakcji. Chcą skończyć szkołę bez konfliktów z otoczeniem, utrzymać akceptację. Takie cele są pozytywnie oszacowane, postrzegane jako realne, osiągalne.

*To są takie osoby, które też denerwują trochę innych i po prostu nie za dużo z nimi rozmawiam [Łucja, I klasa liceum; liczebność klasy: 33 osoby].*

Kontakty uczniowie raczej budują w enklawie, akcentując dystans na zewnątrz, w ten sposób próbują emocjonalnie odciąć się od reszty klasy. Jeżeli obcość jest skrajna, starają się nie wchodzić w żadne relacje (nie chcą „dogadywać się” z outsiderami). Jednocześnie granica jest przepuszczalna, pozwala na aktualizowanie wiedzy i okazjonalne poprawne kontakty towarzyskie oraz instrumentalne z osobami spoza kręgu towarzyskiego. Można być wycofanym, ale trzeba też wypracować sobie reputację osoby silnej, która potrafi narzucić innym sposób postępowania lub nie da sobie go narzucić, która pokazała, że w razie konfrontacji trzeba się z nią liczyć.

Liczne charakterystyki odnoszą się do sposobu realizacji roli członka. Ważna jest przewidywalność, nieuciążliwe współbycie. Uczniowie odnajdują się w tej różnorodności codziennych kontaktów, rozbieżności stylów życia, sposobów działania, pragnień, nawet gdy muszą iść na wiele kompromisów i ponieść koszty przeciążenia w postaci oscylowania między frustracją, chwilowym zniechęceniem a satysfakcją.

Ci, co przekroczą wzorzec roli społecznej, nie są automatycznie wyrzuceni poza krąg grupy, nie stają się nieakceptowani, nie zostają outsiderami. Mogą się zdarzyć „wpadki”, błędy, jeśli tylko są jednorazowe, jeżeli wzbudzają inicjatywę do naprawienia czy poszukiwania wskazówek. Jednak kolega, który łamie jakiś przyjęty sposób postępowania, nie jest akceptowany przez członków społeczności. Ta granica jest mało precyzyjna. Jednak dla uczniów jest to przekroczenie granicy dopuszczalnych zachowań członka grupy. Inni obserwują go i reagują na zachowanie, jest on oceniany, czy tego chce, czy nie chce. Otrzymuje zatem wskazówki, jak postępować w społecznych sytuacjach. Informacja zwrotna ma różne postaci, sprawia jednak, że dany problem staje się przedmiotem debaty, podczas której dochodzi do ujawnienia rozbieżnych punktów widzenia.

W przypadku osób nieakceptowanych wiedza dostarczana przez informacje zwrotne nie działa. Wyrażanie niechęci (ocena nieprawidłowości wykonania roli) nie motywuje do zmiany, poszukiwania innego sposobu działania, różnych wariantów. Trzeba zobaczyć, co daje akceptację, a później swoim działaniem próbować sprostać oczekiwaniom grupy. Najpierw trzeba to odkodować, bo tego nie ma w żadnym regulaminie. Należy rozpoznać, co grupa akceptuje – a przynajmniej ta część dominująca – co jest właściwe, co ułatwia zdobycie akceptacji w społeczności, a następnie przystosować swoje działania do oczekiwań grupy i do swojej sytuacji. Jeśli członkowie oczekują dojrzałego reagowania, to nie da się inną drogą wejść do grupy, niż robiąc to, co daje akceptację. Trzeba dowiedzieć się, czy mnie będą lubić, jeśli zachowam się w jakiś określony sposób.

*[Jarek] jest synem pani pedagog, przez co z jednej strony ma dobrze, bo nauczyciele go lubią, z drugiej ma trochę przerażane, bo nie może nigdy czegoś zrobić złego, bo mama od razu wie. Jest genialny z matematyki, najlepszy w klasie (...) Też jest znany z tego, że płacze, jak coś mu nie pójdzie i trochę się z niego przez to śmiejemy [Gabrysia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 20 osób, 12 chłopców, 8 dziewczyn].*

W tej refleksji narratorka wskazuje, czego się nie powinno robić jako członek grupy (płakać przy niepowodzeniu). Zwraca też uwagę na trudność z określeniem tożsamości członka, który jest za blisko nauczycieli (syn nauczycielki). Członkowie tacy mogą okazać się fałszywi, faktycznie będąc donosicielami, wrogami.

Podobnie uczniowie odbierają pewną umowność i tymczasowość roli formalnej (np. przewodniczącego i skarbnika). Role te tworzy się jako element tradycji. Uczniowie je akceptują, bo potrzebna jest jakaś komunikacja między grupą a instytucją. Jednak podkreślają, że często przewodniczący nie jest kimś, kogo oni wyłonili. To ktoś, kto załatwia sprawy z nauczycielami, jest reprezentantem grupy w kontaktach na zewnątrz. Nikt nie podważa jego formalnej roli pośrednika, pomocnika nauczyciela. Są zadowoleni, poza pojedynczymi głosami nikt nie musi być przeciwny wyborowi osoby (wyznaczeniu) na to stanowisko. Jeśli skarbnik pomaga rozwiązać problemy, jest uznany za skutecznego, zbiera pieniądze, potrafi egzekwować. Formalni-wyznaczeni, ale też ci samorzutni, jednak nie stanowią autorytetu, nie animują społeczności (pozostali odczytują pozornie przewodniczenia społeczności). Te role są tymczasowe, przechodnie (uczniowie mówią: „potem zmienił się, jest ktoś inny”). Uczniowie jednak bacznie przyglądają się ich tożsamości, przyglądają się, czy nie przypisać im statusu donosiela.

##### 5) Stałość składu – ślady pamięci: *Przyszły osoby – odeszły osoby*

Na przestrzeni historii społeczności badani identyfikują momenty zmiany składu: wyjścia z grupy i dochodzenie nowych członków. W związku z tym rejestrują, iż skład klasy uległ zmianie, nie wiążą tego jednak z przerwaniem ciągłości. Np. opisują, kto wyjechał, kto został jako drugoroczny, kto doszedł jako „nowy”. Z pewną obojętnością mówią o rotacji, zaznaczając, że nie naruszyło to poczucia, że nadal są tą samą grupą (ten sam skład).

Pokazuje to, że nie jest to trwała społeczność, choć uczniowie dostrzegają jej trwałość właśnie w tym, że jej większa część zostaje nienaruszona, jest taka sama od początków jej istnienia. Ta większa część stanowi z ich punktu widzenia prawie całość. W stosunku do tej wielkiej części pojedyncze osoby wchodzące do społeczności i wychodzące z niej nie stanowią czynnika dezintegrującego dla całej klasy.

Uczniowie mają kłopot z dokładnym określeniem, kiedy nastąpiły zmiany, nie jest to dla nich istotne. A ci, co odeszli, najczęściej nie mają nawet imion (uczniowie mają trudność w odtworzeniu okoliczności ich odejścia czy przypomnieniu sobie imion). Poświęcona jest im wzmianka, że byli, natomiast teraz ich nie ma: „się zrobiły wolne miejsca w ławkach”. Parę osób odeszło, jest o parę osób mniej, niż było, ale nie ma żalu po nich, po ich odejściu. Oczywiście są też i takie narracje, w których badani opisują sytuację, gdy odejście członka klasy jest bardzo świeże, dotyczy ostatnich tygodni lub odnosi się do ważnych relacji przyjacielskich. Strata jest opłakiwana tylko przez tych, co byli blisko.

*Parę osób odpadło [Ola, II klasa technikum].*

*Darek się przeprowadził w wakacje i teraz to nawet nie wiem, co się z nim dzieje [Adam, 14 lat, klasa VIII; liczebność klasy: 19 uczniów; położenie szkoły: miasto ok. 6 tys. mieszkańców].*

*Kilka osób odeszło. Tak na początku, to jeszcze się dobrze nie znaliśmy i się zrobili wolne miejsca [Marcin, III klasa liceum; liczebność klasy: 26 osób, 5 chłopców, 21 dziewczyn; położenie szkoły: Warszawa].*

*Beata w drugiej klasie miała wypadek i jej nie było całą drugą klasę w szkole, bo ona miała bardzo mocny wypadek, śmiertelny prawie, i właśnie nie było jej całą drugą klasę właśnie w szkole. No i wtedy właśnie Beaty nie było, ale w trzeciej klasie już była [Paulina, I klasa gimnazjum; liczebność klasy: 21 osób; położenie szkoły: mała miejscowość].*

*Bo w tej klasie, w której jestem obecnie, jestem już od siedmiu lat włącznie. No to my, mimo że tam przyszły może ze trzy osoby, ze trzy odeszły, czy coś takiego... o, w czwartej klasie było 31 osób aż, a normalnie było 21, ale oni zaraz odeszli w piątej, ale zawsze był ten sam skład, więc w pierwszej gimnazjum jest ten sam skład od samego początku [Patrycja, I klasa gimnazjum].*

*Jednej osoby z listy mi brakuje. (...) Ale ja znam listę na pamięć, tylko ta końcówka mi się zawsze myli. Gdzieś tak od 22 do 24, 27... O kimś zapomniałam. (...) Mam 27 osób w klasie, ale o kimś zapomniałam, tej 27 osoby nie pamiętam [Zosia, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców].*

Ten aspekt funkcjonowania chyba najbardziej uprzytamnia, że dla uczniów życie toczy się „tu i teraz”. Liczą się ci obecni, co są „u nas”, wśród naszych, choćby administracyjnie. Waga, jaką uczniowie przywiązują do zmian w składzie klasy, obecności członków w społeczności, ich odejścia i dołączania nowych, uzmysławia, że jest to społeczność formalna, budowana na więziach emocjonalnych tylko z niektórymi jej członkami.

Poniżej ukazane są różne kategorie „nowych” i odchodzących członków społeczności.

a) „Nowi”

Badani szczegółowo opisują, jakie były ich początki w klasie, czy odnaleźli swoje miejsce w sieci relacji. Warto zwrócić uwagę, co zdaniem uczniów dzieje się z tymi nowymi osobami, czy mają trudność w zaadaptowaniu się do społeczności? Czy społeczność jest otwarta, żeby wchłonąć nowych członków bez odrzucenia ich? Czy postrzegają nowych jako atrakcyjnych członków?

Przyjście do klasy później niż inni nie stanowi powodu wykluczenia. Zdaniem uczniów nie ma między nimi silnych więzi, stąd nowa osoba nie rozbija spójności grupy. Zwłaszcza wśród chłopaków nie ma ścisłych grup. Dziewczyny są częściej w dwójkach, w trójkach, bardziej zintegrowanych wewnętrznie. Nowi dołączają, wchodzą w taki sposób, że nie wprowadzają rewolucji w tej społeczności. Nie burzą jakiegось porządku w grupie.

Wejście do klasy nie stanowi problemu. Nie ma tu znaczenia długość stażu społeczności. Ważne jest, jak uczniowie oceniają nowego członka. Można przynależeć do klasy od samego początku i nie być pozytywnie ocenianym. Jedna z badanych

opisuje, jak w III klasie, a więc pod koniec trwania grupy, dochodzi kolega. Chłopcy wypominali mu, że przyszedł z klasy rywali. To nie ma wpływu. Można dojść i zostać zaakceptowanym po jakimś czasie, pomimo silnego antagonizmu odczuwanego w pierwszych chwilach. Narratorka pokazuje dwóch kolegów, którzy są od początku i nie zostali zaakceptowani.

*Nieblisko byli, bo to była przeciwna klasa, zawsze wojna z klasą „a” i „b”; Teraz jest już normalnie, chłopaki nie wypominają mu tego, że doszedł, jakby był od początku* [Ewelina, III klasa gimnazjum].

#### b) Członkowie na chwilę: *Poszedł sobie*

Są członkowie, którzy mają status „nowego”, ale na krótko. Są to uczniowie drugorocznicy lub przenoszeni z innych szkół z powodu nagannego zachowania (kułcze jaja). Pojawiają się i znikają z listy uczniów danej klasy. Osoby odeszły, ale badani nie zadają sobie pytania dlaczego. Nie postrzegają ich odejścia jako straty.

*Wśród dziewczyn zawsze była ta sama paczka i u nas nic się nie zmieniło. Odeszła z klasy tylko jedna dziewczyna, Marzenka, ale ona wolała wszędzie chodzić sama* [Ania, I klasa gimnazjum; liczebność klasy: 22 osoby, 6 dziewczyn, 16 chłopców].

Osoby drugoroczne, z racji tego, że są starsze, nie są zagrażające dla spójności, gdyż same się izolują. Mają swój krąg towarzyski poza klasą (trzymają się z osobami ze starszych klas). Ponadto wagarują (nie pojawiają się) albo są wulgarni, wyróżniają się, odbiegają od grupy swoim zachowaniem, trudno z nimi rozmawiać i klasa ich ignoruje. Nie są to osoby znaczące dla społeczności. Kontakty są słabe, jest utrzymany dystans. Moment rozdzielenia w ogóle nie jest traktowany w kategoriach rozpadu, utraty członka, zmiany społeczności. Ma wymiar formalny.

*[Nie trzymają się z nami] Anka z Moniką wolą spędzać czas z ludźmi z klasy „c”, no i Ada ze starszymi [i często wagaruje]. (...) oraz jest Krzysiek, który nie spędza z nami przerw [na przerwach chodzi do innej klasy]* [Agata, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 18 osób, 12 dziewczyn, 6 chłopców].

*Jest nas 23, ale w sumie 22, bo Dominika ma nauczanie indywidualne i tylko czasami do nas przychodzi na lekcje i tak w zasadzie, to my jej nie znamy* [Ola, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 osoby, 9 dziewczyn, 14 chłopców].

#### c) „Po wywaleniu” ucznia z klasy: *Spokój w klasie*

Czasem odejściu członka społeczności towarzyszy ulga (uwolnienie od jego obecności). Tym, których nie ma w klasie, respondenci nie poświęcali uwagi. Jeśli jednak badany postrzegał odejście jakiegoś ucznia jako uwolnienie, wtedy pojawiała się krótka charakterystyka byłego członka i opis burzliwych zdarzeń z jego udziałem, męczących i irytujących dla społeczności lub jej części.

*Jeszcze odkąd nie ma Zuzi, to jest jeszcze lepiej* [Hania, VI klasa; liczebność klasy: 18 osób].

*[po odejściu Zuzi w klasie się polepszyło] teraz jest mniej kłopotów, mniej kłótni, (...) dawaliśmy jej szansę, ale ona cały czas była zła i się przepisała (...) na przykład groziła, biła dziewczyny, bo chłopaków to nie, wyzywała też. (...) Ona po prostu wpadała w złość* [Michał, VI klasa].



d) Za dużo: zbyt liczna klasa (opór)

Jedna z uczennic opisuje bunt, jaki wyrazili uczniowie i rodzice na fakt powiększenia klasy (bardzo licznej). Klasa liczyła 32 uczniów, a dyrekcja wpisała na listę dodatkową osobę, ponieważ było „upychanie” uczniów ze względu na brak miejsc. W warunkach reformy rekrutacja do pierwszych klas licealnych obejmowała i uczniów gimnazjum, i tych po ukończeniu ośmioletniej szkoły podstawowej. Badana nazywa to „słabą sytuacją” (bunt, afera, skarga u dyrekcji, zebranie rodziców na rozmowę z dyrekcją, rozmowy z dyrekcją, zajęcia prowadzone przez pedagoga szkolnego lub psychologa). Widzi skutki próby odrzucenia, które dotknęły tę uczennicę („było jej przykro”) u osoby odrzuconej, ale widzi też przeładowanie klasy (brakuje krzeseł, pełno ludzi, nie można normalnie funkcjonować). Wkurzeni koledzy Łucji dzielili się swoim niezadowoleniem na „grupie facebookowej klasowej” i głosami sprzeciwu, aby ktoś dołączył („nie chcemy jej w naszej klasie”), co musiało być na tyle raniące, że stało się podstawą skargi („ona się poskarżyła”). Liczba osób w stosunku do zaoferowanej przestrzeni funkcjonowania wprowadza dyskomfort. Uczennica mówi wprost: „przeszkadza mi to, że no jest nas bardzo dużo i to trochę utrudnia naukę”. Nie wiadomo, czy protesty uczniów miały charakter ekspresyjny, czy bunt poza Facebookiem był wyrażany. Mimo krótkiego stażu w społeczności (4 miesiące) Łucja, operując językiem, używa stwierdzeń: „my”, „do naszej klasy”, „nie chcemy”, „u nas”, „nie chcieliśmy”, „dowiedzieliśmy się”. Administracyjny przydział skutkuje zbiorową identyfikacją.

*I była jeszcze słaba sytuacja, kiedy do naszej klasy miała dojść jeszcze jedna osoba i dowiedzieliśmy się, że będzie nas aż 33 osoby w klasie i wtedy podniósł się bunt i głosy, że już nie chcemy nikogo w klasie. To pisali ludzie na naszej grupie facebookowej klasowej i ta dziewczyna się o tym dowiedziała. Ja na szczęście nic nie pisałam, ale też byłam bardzo zdziwiona, że w ogóle się zgadzają, żeby jeszcze ktoś do tej klasy dołączył. Wymknęła z tego afera, bo ona się poskarżyła. Była u nas pani dyrektor i pedagog czy psycholog, prowadziły zajęcia i takie tam. W sumie to ja się nie dziwię tej dziewczynie, że było jej przykro, bo nie chcieliśmy jej w naszej klasie, ale też rozumiem ludzi, że byli wkurzeni. W sumie było ciężko się dostać w ogóle do tej klasy, a teraz jest nas tyle, że brakuje krzeseł. Ludzie muszą sobie dostawiać krzesła i wszędzie jest pełno ludzi, nie można normalnie funkcjonować. Było też zebranie z rodzicami przez to. Ale potem to się dobrze skończyło, bo ta dziewczyna doszła i sumie ją cała klasa przeprosiła i teraz nie jest odsunięta od grupy [Łucja, 15 lat, I klasa liceum (po reformie); liczebność klasy: 33 uczniów; położenie szkoły: Warszawa].*

6) Zmiany w strukturze społeczności

Warto spróbować odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim kierunku z perspektywy uczniów zachodzi proces przekształcania grupy. Uczniowie podkreślają, że struktura nie jest stała, konstelacje się zmieniają, chociaż też są liczne przykłady trwałych podgrup: przyjaciół od dziecka, czy od początku klasy. Nie jest to stała konstelacja, to się przeobraża, jest dynamiczne. Uczniowie mówią: „troszeczkę się pozmieniało, że każdy z każdym już był”.

Zgromadzony materiał pozwala też prześledzić różnice między społecznością w dwóch momentach czasowych. Pokróćce chciałabym przedstawić zarysowane procesy, które zasługują na miano względnie uniwersalnych.

Klasa Piotra: dwa lata później (II i IV klasa technikum)

Piotr w II klasie każdego po kolei traktował jako osobnego członka wchodzącego w skład tej klasy. Dwa lata później ich scala. Już przestaje różnicować jako mających indywidualne cechy, tylko widzi jako podobnych do siebie w obrębie podgrupy. Ma trudność z rozdzieleniem członków podgrup, przedstawieniem ich indywidualnie.

Obraz klasy różni się od poprzedniego, uczniowie są w większym stopniu rozproszeni, jest więcej podgrup. Wcześniej byli bardziej w centrum, bardziej zatomi-zowani, trudno było wydzielić podgrupy. O grupowości też niewiele mówił. Klasa się mocno spolaryzowała, istnieją mocniejsze podziały. Dystanse międzygrupowe są mocno zaznaczone. Chłopak dostrzega, że w obrębie podgrup członkowie klasy bardziej się zbliżyli do siebie (podkreśla, że „trzymają się razem”). Dużo jest par. W II klasie pojawiało się więcej konfliktów, czyli docierania się, utarczek nawet fizycznych, zaś w IV nie ma już tylu niesnasek wewnętrznych, do których dochodzi-ło. W IV klasie się ustabilizowało – poukładały się grupki i to działa.

Piotr jest ukierunkowany na ludzi, na grupy. Jedni mu bardziej imponują, są bardziej zbliżeni do pewnych jego wartości czy celów, które chciałby realizować, aniżeli inni. Zaznacza, że w jego klasie ci, wobec których ma stosunek pobłaż-liwy, stanowią większość. On ich nie odrzuca, nie okazuje im nieakceptacji, nie potępia ich, nie odcina się, nie czuje wobec nich silnych negatywnych emocji, lecz też nie identyfikuje się z nimi. Różnorodność i związana z nią swoboda nie sprawia mu problemu. Nie ma przyjaciela, nawiązał powierzchowne relacje z wie-loma osobami (rozmawiają na tematy dotyczące tego, co w szkole, jakie są lekcje). W II klasie jeden z kolegów był mu bliski, mógł na niego liczyć, w IV klasie ten chłopak jest już z dziewczyną, Piotr nie ma żadnej bliskiej relacji. Jest z boku, z opisu nie wynika żadna przynależność do podgrupy ani dążenie do integracji w wymiarze zawiązywania bliskich relacji, wymiany emocjonalnej. Chłopak nato-miast ma poczucie, że umie się komunikować na poziomie luźnych relacji czy przy rozwiązywaniu zadań i problemów, które wynikają z życia w tej grupie (np. praca domowa). Rzeczywistość życia klasy dzieli z innymi, zgadza się z klasą, podziela opinie pozostałych członków.

Z jednej strony jak członkostwo się skończy, odejście nie będzie stanowiło dla Piotra straty, z drugiej strony będzie mógł w miarę ciepło wspominać swoją klasę, to, że różnili się od siebie, ale było w porządku.

Ten przykład oraz inne zgromadzone opisy społeczności (powtórzone po dwóch latach) ukazują, że wspólna płaszczyzna aktywności zmienia swój charak-ter. Z relacji początkowo świadczeniowych o charakterze wymiany wytwarzają się towarzysko-przyjacielskie. Zmniejsza się aktywność w przestrzeniach wspólnych



fizyczną, w obrębie której przechowywane są dobra materialne, gromadzone przez różne rekwizyty. Dla uczniów nie ma to znaczenia. Niewiele tu wypowiedzi na temat przestrzeni, gdzieś w tle opisywanych zdarzeń znajdujemy odniesienia do niej: że siedzą za blisko, za gęsto, za ciasno, za daleko od pozostałych, za blisko nich siedzą inni, że klasy są zbyt liczne, a pomieszczenia za małe, że to komuś przeszkadza.

Współbycie w jednej przestrzeni jest uciążliwe ze względu na różnorodność uczestników zdarzeń, a nie dlatego, że krzeselka czy okna są za małe. Nie ma oczekiwań względem przestrzeni. Nie ma też poczucia dyskomfortu. Przestrzeń nie jest traktowana jako utrudnienie w byciu tam. Tylko w jednej z wypowiedzi pojawia się zastrzeżenie do stłoczenia.

*Przeszkadza mi to, że no jest nas bardzo dużo i to trochę utrudnia naukę* [Łucja I klasa liceum; liczebność klasy: 33 osoby].

Klasa jest zamkniętą małą przestrzenią, ale dla uczniów ma głównie wymiar społeczny. Ci obecni w tej przestrzeni są czasem za blisko fizycznie i to wymusza interakcje niezogniskowane (uczniowie słyszą rozmowy innych). Publiczny charakter miejsca wiąże się z tym, że nie ma gdzie usiąść, odseparować się, schować w szkole, pogadać od serca.

Klasa jest terytorium zamkniętym, a jednocześnie otwartym. Bez dostępu dla nieupoważnionych (nawet rodziców). Próg klasy symbolicznie jest barierą uniemożliwiającą uczestniczenie innym spoza, nie mogą oni wejść i się włączyć do życia klasy. Terytorium chroni przed tym, co na zewnątrz, choć nie ma tu kluczy i zamków pozwalających zamknąć pomieszczenie (wraz z przebywającymi w nim osobami) od wewnątrz i od zewnątrz. Klasy wchodzą w interakcje z osobami spoza ich społeczności. Są one również otwarte na nowych członków. W pewnych sytuacjach mogą do nich niespodziewanie formalnie zostać włączone obce osoby (spełniające kryteria: wieku, promocji do danej klasy, braku przeciwwskazań z poradni).

Jednocześnie jest to miejsce integracji opartej na stycznościach we wspólnej niewielkiej przestrzeni. Stanowi teren współdzielenia przestrzeni z innymi tymczasowo (maksymalnie kilka lat). Mimo pewnego stłoczenia, nagromadzenia uciążliwości jest miejscem silnie nacechowanym emocjonalnie (choćby negatywnie), z którym uczniowie czują się związani. Postrzegają je jako platformę zaangażowania, gdzie aby stać się częścią społeczności „klasy”, trzeba nie tylko włączyć się do grupy (zintegrować), lecz także przyjąć wymagania nowej roli ucznia (członka zespołu), w tym przede wszystkim poznać, zaakceptować i realizować normy, oscylując między wymaganiami „nadzorców” (kadry pedagogicznej) a oczekiwaniami grupy rówieśniczej. „Nasza klasa” jako miejsce jest właśnie tym wszystkim, choć z indywidualnej perspektywy każdego członka widoczne są różnicowania.

### 8) Granice zewnętrzne

Zastanawia brak przywoływania w opisach codzienności innych osób spoza społeczności. Niemal jedynymi aktorami w zdarzeniach są członkowie klasy. Prawie w ogóle nie są obecni inni z zewnątrz. Opisywane wydarzenia toczą się wewnątrz przestrzeni klasy, a jeśli odbywają się poza nią, to najczęściej nie ma innych uczestników. Członkowie innych klas nie przychodzą do „naszej klasy”, jakby społeczności tu badane były odgrudzone.

*[kontakty z innymi klasami] No normalnie, widujemy się podczas przerw z Jaśkiem z trzeciej „a”, chodzimy na szlugę, a poza tym to każdy robi swoje; każdy trzyma się swoich ziomków [Iga, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; liczebność szkoły: ok. 120 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,09].*

Zdarza się, że ktoś na przerwie cały czas „wychodzi z klasy” i spędza czas z kimś z innej klasy. Jeśli robi coś poza grupą, jest on postrzegany jako ktoś, kogo ciągle nie ma. Ta osoba wypada z grupy – nie tworzy jej, rozbija ją. To może być bardzo indywidualne, jednak w większości przypadków budowanie więzi właśnie poza klasą jest interpretowane jako przesada i odbierane jako bariera w integrowaniu się z członkami klasy. Uczniowie wchodzą do grupy, ale jednocześnie kotwica ciągnie na zewnątrz, żeby wyjść z tych relacji. Nie znajdują w swojej społeczności tak bliskich relacji, jakie mają poza klasą. Dlatego też wygaszenie poprzednich kontaktów jest tak ważne w nabywaniu członkostwa.

*Kinga teraz jest w ogóle jakoś tak odsunięta od całej klasy i rozmawia ona tylko z osobami z innych klas, yyy ma jakieś takie swoje koleżanki, ale z naszej klasy jakoś żadnego kontaktu z nikim nie utrzymuje [Marta, VII klasa].*

*Często wagarują, raczej nie trzymają się więcej z nikim w klasie, ale poza szkołą podobno mają jakichś kumpli [Artur, I klasa technikum].*

*Jest, tak, Gośka, która ma swój świat i jest po uszy zakochana w chłopaku z sąsiedniej klasy. W sumie na przerwach ciągle z nim przesiaduje i kręć się razem po korytarzach. Ona nie odzywa się do nikogo, nawet z dziewczynami nie gada [Darek, 15 lat, I klasa technikum].*

Jakby gośćmi na wspólnych lekcjach są także ci, co nie przychodzą, rzadko pojawiają się na zajęciach albo w sposób nieprzewidywalny. Formalnie przynależą do grupy, są to jednak osoby będące z boku, trochę obcy. Nie są to tacy sami członkowie jak inni; są nadal „nasi”, ale jednocześnie to goście. Życie w tej grupie to bycie wewnątrz.

Poszerzanie sieci relacji poza społecznością „naszej klasy” z perspektywy uczniów polega również na zaangażowaniu w działania szkolne. Startowanie w zawodach, rozgrywki sportowe nie są przedstawiane w narracjach jako działania wspólnotowe, tylko indywidualne sukcesy. Kooperacje w ramach tych aktywności nie dotyczą całej zbiorowości, jaką jest klasa szkolna.



### 3.8. „Jaka jest nasza klasa?” – waloryzacje uczniów oraz wyobrażenia typowej i dobrej/fajnej klasy

Na podstawie analizy literatury przedmiotu możemy stworzyć model typowego czy „dobrego” (idealnego, „wystarczająco dobrego”) środowiska społecznego szkoły (i klasy jako jego postaci mikro). W narracjach uczniów również odbijają się oczekiwania wobec kształtu społeczności czy poziomu integracji społecznej (jak powinno być). Uczniowie jednak często inaczej akcentują wagę poszczególnych elementów, procesów, dążeń. Decydując się na badania jakościowe, a nie ilościowe (np. badania sondażowe), zdecydowałam, że moim celem jest dążenie do rozpoznania pola badawczego, a nie uzyskanie odpowiedzi na konkretnie postawione pytania. Zależy mi na uzyskaniu jak najbardziej różnorodnych ujęć, odkryciu tych aspektów świata społecznego klasy, które są mało rozpoznane, zwiększeniu możliwości odczytania i rozumienia opisów rzeczywistości widzianych z perspektywy ucznia. Należy przy tym pamiętać, iż jest to dla nich rzeczywisty mikroświat społeczny, w którym są oni zanurzeni i który stanowi namacalny kontekst dla podejmowanych przez nich działań społecznych.

Zadaniem w tej części analizy, jakie sobie postawiłam, jest wypreparowanie charakterystyk naszej klasy i podstawowych wymiarów/kryteriów, którymi uczniowie na co dzień posługują się, charakteryzując społeczność. Chodzi przy tym o te kategorie, które służą uczniom do konstruowania różnych obrazów „naszej klasy” (ideału i subiektywnie realnej „mojej klasy”). Przedmiotem refleksji badawczej stały się opinie zawierające waloryzacje podsumowujące opis życia w społeczności „naszej klasy” (oceny: jaka jest nasza klasa, jacy jesteście według mnie lub jak nas widzą inni). Wiele takich opinii analizowanych już było w poprzednich podrozdziałach. Pojawił się jednak zamysł, by spróbować spojrzeć na te urefleksyjnione opinie jako rezultat procesu różnicowania na to, co zgodne lub niezgodne z wyobrażeniami i sposobami myślenia o różnych aktualizowanych (a czasem porównywanych ze sobą) w trakcie rozmowy społecznych wizerunkach klas szkolnych:

- „naszej klasy”;
- znanych im klas podobnych lub gorszych/lepszych od innych klas szkolnych;
- klas typowych (zwykłych, standardowych);
- klas wyjątkowych, nietypowych (rzadko spotykanych);
- klas dobrych (idealnych, wzorcowych czy po prostu „fajnych”).

W tych ogólnych charakterystykach „mojej/naszej klasy” (jacy jesteście) zawarte są liczne porównania tej obecnej z tą poprzednią, wcześniejszą klasą, a także z tymi klasami, które uczniowie znają (np. równoległymi). Z opinii respondentów wybrzmiewają też przekonania dotyczące tego, jaka powinna być jakość tej społeczności, jakie jej cechy są źródłem satysfakcjonującego poczucia, że jakaś „klasa

jest fajna/dobra”, że ktoś trafił do „dobrej klasy”. Konstruowany ideał „fajnej klasy” szczególnie wyraźnie odzwierciedlają wypowiedzi formułowane z perspektywy wyobrażeń o „prawdziwie zgranej” klasie, a więc o ideale, marzeniu, społeczności, do której stworzenia uczniowie nie tyle dążą, ile tęsknią. W narracjach odbija się również stosunek do klas „typowych” (zwykłych, powszechnie spotykanych), których wyobrażenie uczniowie ukazywali głównie z perspektywy bieżących diagnoz środowiska szkoły, w jakim przebywają na co dzień.

Podjęłam się zatem rekonstrukcji zindywidualizowanych konceptualizacji wizerunku „typowej” oraz „dobrej/fajnej klasy” zawartego w przyswojonych przez badane osoby schematach postrzegania świata. Zadałam sobie pytania: Czy w świadomości uczniów istnieje zespół cech opisujących „typową klasę”? Jakie właściwości ma „dobra/fajna” klasa? Czy istnieje jeden określony model typowej lub idealnej klasy?

Chciałabym mocno podkreślić, że analizowane były oceny odnoszące się do „jakości” środowiska klasowego, głównie te niesprowokowane przez prowadzącego wywiad. W trakcie wywiadu nie tylko starano się, aby nie padły wprost pytania o ocenę (Jaka jest twoja klasa? Czy chciałbyś/chciałabyś, aby było inaczej w twojej klasie? Jaka powinna być klasa? Co charakteryzuje fajną klasę? Jaka jest i czym charakteryzuje się „dobra klasa”? Co odróżnia twoją klasę od innych?), lecz także dbano o swobodę w ekspresji podczas dokonywania takiej charakterystyki. Istotny filtr polegał również na odrzucaniu wypowiedzi fragmentarycznych, niejasnych i wieloznacznych, niepogłębionych przez osobę prowadzącą wywiad, po to, by zminimalizować ryzyko nadinterpretacji.

Początkowo raziły mnie powtarzające się „szablonowe” określenia (typu „mała zgrana klasa”, „dobra atmosfera”) i to, że stanowiły składowe stereotypowych wizerunków idealnej klasy, powszechnie znane i obecne w dyskursie potocznym. Postrzegałam je jako mało użyteczne przy rekonstruowaniu istotnych, leżących pod dosłowną, tematyczną warstwą tekstu interpretacji. Te ogólne opinie początkowo wydawały mi się też niejednokrotnie mgliste i niespójne z treścią opisywanych zdarzeń i procesów. Tym samym kwestie związane z mechanizmami społecznymi pozostawały niedomknięte, niejednoznaczne, zbyt uproszczone, ambiwalentne. W trakcie analiz uznałam, że nie ma jednak powodu, by nie skorzystać z tego unikalnego materiału – istotnych dla mojego tematu wypowiedzi zawierających takie syntetyczne oceny końcowe, podsumowujące, porównawcze. Mogą one poszerzyć rozumienie, czym jest dla uczniów fenomen zwany przez nich „moją klasą”, zwłaszcza że w opiniach zawarte są waloryzacje emocjonalne (lubię/nie lubię; chętnie przebywam). Ze względu na uogólniony charakter nie potraktowałam ich jako punkt wyjścia w portretowaniu danej klasy, ale jako pewien punkt odniesienia, gdy poszukiwałam potwierdzenia trafności własnych niekiedy wykluczających się interpretacji opartych na opisie zdarzeń. Ponadto analiza przebiegała wieloetapowo i wielokrotnie były porównywane ze sobą tworzone w jej trakcie kategorie

oraz odmienne sposoby definiowania społeczności reprezentowane przez różnych uczniów. Jak się okazało, podczas kolejnego czytania wszystkich wywiadów początkowy opór wobec podawanych przez uczniów syntetycznych podsumowań szybko minął. Te waloryzacje okazały się dla mnie w pewnym sensie pomocne, przydatne, ważne, interesujące i inspirujące, pozwalały w jakiś nowy sposób konfrontować i porównywać ze sobą fragmenty subiektywnego portretu klasy. To dzięki nim ostatecznie udało się połączyć kategorie, które początkowo nie wydawały się spójne, które cechowała ambiwalencja i indywidualny subiektywizm.

Waloryzacje „naszej klasy” – wymiary charakterystyki zdefiniowane przez samych uczniów

Próbując zrozumieć to, jak badani charakteryzują swoje społeczności, za pomocą jakich zestawów cech je opisują, sięgnęłam po wypowiedzi zawierające ogólne sądy o tym, „jaka jest nasza klasa” widziana ich oczami. Podejmowane przez uczniów próby waloryzacji „naszej klasy” nastawione są na uchwycenie najbardziej adekwatnych cech opisujących, „jaka jest nasza klasa”. Te starania mają charakter bieżących interpretacji dotyczących społecznych aspektów środowiska, ale jednocześnie mają swoistą syntetyczną postać. Stanowią pewnego typu zindywidualizowaną diagnozę, prostą i wyczerpującą, w której właściwości „naszej klasy” zostają uchwycone za pomocą najważniejszych kryteriów.

Wyróżniłam najczęściej pojawiające się w wywiadach kategorie, stanowiące podstawę charakterystyk klasy. Są to: spójność klasy, bycie wśród swoich, poczucie bezpieczeństwa, różnorodność, samopoczucie. Te uczniowskie interpretacje stanowiły oś analizy. Przy czym warto podkreślić, że w wypowiedziach uczniów nie zawsze były obecne wszystkie wymiary. Cechy społeczności niekiedy określane były jedynie w oparciu o jeden z wymiarów. Niektóre z kryteriów (spójność) badani traktowali jako centralne i okazały się szczególnie bogate znaczeniowo. Na ogół sądy łączyły się ze sobą, przenikały się opinie o „niezgraniu klasy” i różnicach charakteru (kłótniach).

*Bardzo lubię swoją klasę, bardzo dobrze się czuję, nie zamieniłabym na inną; klasa żyta, ale nie zgrana; wszyscy dobrze się znają; widoczna różnica charakterów; dużo kłótni (między niektórymi), za dużo ambitnych, którzy rywalizują ze sobą [Paulina, VI klasa].*

*Lubię bardzo moją klasę, choć czasami mnie denerwują [Adam, 14 lat, klasa VIII; położenie szkoły: miasto ok. 6 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 19 uczniów; średnia ocen na koniec ubiegłego roku szkolnego: 4,00].*

Takim dominującym wymiarem, który dla większości badanych stanowił najważniejszy punkt odniesienia dla takiej ogólnej charakterystyki „naszej klasy”, była spójność zespołu. Przy czym samo określenie „zgrana” używane przez uczniów nie jest jednoznaczne, kryje się za nim bowiem całe spektrum znaczeń. Dla niektórych wskaźnikiem spójności („zgrania”) może być: enklawowy – w negatywnym tego słowa znaczeniu – charakter struktury, ale też udzielanie wzajemnie pomocy

(możliwość przepisywania pracy domowej), dobra atmosfera (jest wesoło, śmiesznie), poziom rywalizacji, kłótni międzygrupowych. Najczęściej jednak stopień spójności uczniowie oceniali, wskazując na podziały w strukturze nieformalnej. Przy czym to, że ktoś jest wykluczony, nie jest rysem, który decyduje o ocenie spójności społecznej (zgrania). Jednak dystans między podgrupami i brak interakcji wśród członków jest ważną cechą w charakterystyce klasy. Podział na zamknięte, nieakceptujące się podgrupy jest szczególnie widoczny w takich sytuacjach jak podejmowanie decyzji. Dla uczniów realnym dowodem poziomu spójności społecznej jest kłótnia bądź zgoda, gdy trzeba rozstrzygnąć na forum klasy jakąś sprawę czy kwestię uczestnictwa w wagarach.

*Klasa chamska, złośliwa, są osoby, które śmieją się ze wszystkich, czepiają wszystkich* [Paweł III klasa liceum].

W wypowiedziach respondentów wyraźnie zarysowują się indywidualne opinie wartościujące, czasem ambiwalentne, a czasem z wyraźnie zaznaczoną oceną. Waloryzacje te są zróżnicowane i układają się na kontinuum: od pozytywnych do skrajnie negatywnych. Niemniej częstotliwość wypowiedzi wskazuje, że badani oceniają swoje klasy jako niezgrane (mało zgrane), mocno zróżnicowane, ale ogólnie jednak „fajne” i bezpieczne (dla uczniów bezpieczeństwo wyraźnie wiąże się z brakiem doświadczanej agresji). Natomiast zespół cech ukrywających się pod stwierdzeniem „brak zgrania” waloryzowany jest negatywnie. Przy czym manifestowane oceny społecznych aspektów środowiska cechuje raczej umiarkowana intensywność (sporadycznie jest to intensywnie negatywna bądź pozytywna ocena).

*Wszyscy sobie wzajemnie pomagamy i w kwestiach szkolnych możemy zawsze na siebie liczyć. Organizujemy też dużo zbiórek w naszej klasie, jakieś zabawki dla domów dziecka, ubrania i mnóstwo innych akcji. Co do atmosfery w naszej klasie, to raczej jak ktoś z zewnątrz nas odwiedza, to później krążą pogłoski, że jesteśmy najlepiej zgraną klasą, jaką kiedykolwiek widzieli. Jednak to niestety są tylko pozory, bo jeśliby dowiedzieli się, jak wyglądają nasze relacje, to jednak zmieniliby zdanie. Ja bardzo chciałbym utrzymywać kontakty z naszymi kolegami i koleżankami z klasy, ale na razie się na to jakoś nie składa. I nie wiem, czy to się zmieni. Tak bardzo emocjonalnie, to raczej nie [czuję się związany z klasą], ale lubię przebywać w swojej klasie, pomimo tego, że nie zawsze panuje tam taka sielanka. (...) (Czy z kimś się przyjaźnisz?) Nie mam przyjaciół w swojej klasie* [Filip, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 osób, 4 chłopców, 8 dziewczyn].

Dzięki opiniom wartościującym w stosunku do zjawisk społecznych w klasie możemy zdobyć wiedzę o tym, co się respondentom w nich podoba. Z wypowiedzi wybrzmiewają przekonania o tym, co czyni daną społeczność atrakcyjną, co powoduje, że uczniowie chcą w niej być, że lubią przebywać w swojej klasie. Była o tym mowa wcześniej (por. podrozdział 3.1.2 i 3.2.3.), uczniowie zwracali uwagę choćby na przyjazność, której przeciwieństwem są konflikty (walki), „ciskanie” i odgryzanie się. Badani artykułowali też brak osoby, która mogłaby zaburzać poczucie „mojego bezpieczeństwa”.

[klasa jest wyjątkowa] Nie ma takich głupkowatych zachowań, nie zauważyłam też, żeby ktokolwiek pyśkował. Imponuje mi ta ambicja, którą każdy z nas ma. Czuję, że jesteśmy przez to wyjątkową klasą. (...) Nie byłam nigdy świadkiem żadnej bójki w klasie, co czasem widać w innych klasach. (...) [w porównaniu z gimnazjum] Na pewno też wiek robi swoje, jesteśmy już dojrzałsi, w tym roku obchodzimy osiemnastki, stajemy się pełnoletni. To też na pewno działa na korzyść [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].

[Jestem zadowolona z tego, że jestem w tej klasie] Nasza klasa jest zgrana, nie wiem, czy odnalazłabym się gdzie indziej. Doceniam swoją klasę za to, że w sumie jesteśmy przyjaźnie do siebie nastawieni, nie ma u nas jakichś większych afer, spokojna z nas grupa [Wioletta, I klasa szkoły zawodowej].

Nie mamy w klasie nikogo, kto mógłby zaburzać poczucie mojego bezpieczeństwa. Nauczyciele też są w porządku, więc naprawdę, tu nie ma się czego bać [Magda, VI klasa, liczebność klasy: 17 osób].

Badani zwracali także uwagę w sposób mniej lub bardziej dobitny na walory, jakie wiążą się z życiem towarzyskim.

[Czuję się] Spoko, czasami są spiny, ale ogólnie to da się żyć, no może gdyby nie było Adriana, byłoby lepiej, ale to ostatni rok, to przeżyję to. (...) (Czy klasa jest zgrana?) (głośny śmiech) W życiu! Każdy sobie żyje swoim życiem! (...) [lubię] może to, że są dziewczyny [Zośka i Ewa], no i Karol, że zawsze można z nimi pogadać [Iza, 18 lat, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość wiejska; liczebność klasy: 20 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,09].

Czuję się bardzo dobrze w mojej klasie, mam grono znajomych, przyjaciół, nie czuję się samotna. Ogólnie jestem lubiana, nie mam większych konfliktów. (...) Ja swoją klasę kocham, mam w niej przyjaciół i dobrych znajomych. (...) Przez jakieś dwa tygodnie byłam wycofana i obserwowałam, do kogo można zagadać, no bałam się, że powiem coś głupiego. Jak już nawiązałam kontakt z Olą, Wiktoria i Adą, to dalej poszło z górką [Wanda, I klasa szkoły zawodowej].

W wypowiedziach respondentów wyraźnie zaznacza się swoisty dwubieguny stosunek: podoba mi się/nie podoba mi się. Przyjmowany przez nich indywidualny punkt widzenia sprawia, że wartościujące sądy formułowane są głównie z perspektywy charakterystyki „klasa dobra/zła dla mnie”. Najczęściej mamy tu subiektywne odczucia i oceny, uczniowie mówią: „lubię/nie lubię swojej klasy”, „dobrze się czuję”, „lubią mnie (czuję się akceptowany)”, „ja ich lubię”.

Fajna klasa, czuję się bardzo dobrze, czuję się w miarę akceptowana i lubiana [Ada, III klasa gimnazjum].

Często, choć nie zawsze, ocenie poddawana była z jednej strony „jakość” środowiska (globalnie, całościowo), z drugiej strony zaś „jakość jego członków”, czyli poszczególnych uczniów, z jakich ta całość społeczna się składa. Tym samym uczniowie wskazywali, że problemem życia w takiej społeczności jest obecność nieoceniających najlepiej kolegów (kilku, dużej podgrupy, znacznej większości), która uniemożliwia zaspokojenie ważnych potrzeb: spokoju, akceptacji, bezpieczeństwa, stworzenia swojej „grupki zaprzyjaźnionych”.

Nie ma tu z kim się zaprzyjaźnić, same takie osoby... nie dla mnie [Ewelina, III klasa gimnazjum].

Lubię moją klasę, jednak sądzę, że z powodu tego, że jest tam tak wielu uczniów, nie mogą się wszyscy dołącznie poznać, żyć ze sobą [Ania, I klasa liceum, liczebność klasy: 32 osoby].



Uczniowie dostrzegają również wiele mankamentów swojego otoczenia społecznego. Refleksjom nad zastrzeżeniami do obecnej jakości społeczności szczególnie sprzyjały problemy mające miejsce w życiu społecznym, jak niezgoda i antagonizmy międzygrupowe. Były one jednym z głównych źródeł dyskomfortu w społecznych relacjach i w sposób istotny determinowały postawy wobec własnej społeczności klasowej stanowiącej najbliższe otoczenie. Natomiast najbardziej istotnym czynnikiem decydującym o tym, czy respondenci pozytywnie oceniali (czy lubili) swoją klasę, było posiadanie sieci społecznej, zwłaszcza kilku zaprzyjaźnionych osób.

*Atmosfera jest spoko. Raczej nie ma między nami jakichś spin. Jak potrzebuję, to mi dają spisywać prace domowe czy zadania. (...) W przyszłym roku przenoszę się do równoległej klasy, gdzie są moi znajomi, więc totalnie mi nie zależy już na tych relacjach. (Co wpłynęło na tę decyzję?) Chyba właśnie fakt, że w tamtej klasie jest dużo osób, z którymi się trzymam. Tam są moje ziomki i wolę chodzić do ich klasy i mieć obok siebie osoby, na których mi zależy, niż być tutaj i udawać, że jest mi tu dobrze... (Czyli źle czujesz się w tej klasie?) Chyba głównie to wynika z naszych charakterów. Nie mamy wspólnych tematów, nie ma między nami żadnej nici porozumienia. Ja też specjalnie udaję blazna, żeby po prostu dali mi spokój. Ja wiem, że się z nimi nie dogadam, a oni jeszcze nie wiedzą, że niedługo się rozstaniemy. Ja też im o tym nie mówię, żeby mnie nie namawiali, żebym został [Kamil, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 12 osób, 4 chłopców, 8 dziewczyn].*

Badani oceniali klasę przez pryzmat swojego samopoczucia, co widoczne jest w bardzo wielu wypowiedziach. Dla pilnych uczniów ważne są oceny, dla większości jednak centrum świata społecznego stanowią kumple.

*Znaczy tak... Mojej klasy na pewno nie można nazwać, że jest zgrana. A czy ją lubię... To jakoś, jest mi obojętna i nie mam jakiegoś większego z nią kontaktu [Marta, 14 lat, VII klasa; liczebność klasy: 24 osoby; średnia ocen na świadectwie: 5,3].*

*Klasa jest w miarę zgrana, czuję się w niej bezpiecznie. (Możesz liczyć na wszystkie osoby?) Na niektóre, ale najbardziej na kolegów z paczki. (...) Raczej bym się nie cieszył [z możliwości zmiany klasy], już się przyzwyczaiłem, no i mam paru kumpli. Ogólnie moja klasa jest spoko. (...) [samopoczucie] Odczucia są różne, są dni gorsze, są dni bardzo dobre. (Z czego to wynika?) Czasami nie ma kilku znajomych, z którymi można sobie fajnie pogadać, czasami coś śmiesznego się stanie, wiadomo, jak są koledzy z paczki, to najlepiej się trzyma [Artur, I klasa technikum].*

Przekonania o niskiej wartości tego otoczenia społecznego są wzmacniane będącymi w obiegu społecznym negatywnymi opiniami na temat danej klasy. Wizerunek grupy na zewnątrz budowany jest właśnie na bazie porównań:

*Kiedys byliśmy uznawani za najgorszą klasę, nikt nie chciał z nami się zadawać i byliśmy tymi złymi (...) [po przepisaniu się do innej szkoły kilku uczniów] dzięki temu, że ich nie ma, nasza klasa już nie jest uważana za najniegrzeczniejszą w szkole [Marta, VI klasa, liczebność klasy: 21 uczniów, 9 dziewczyn, 12 chłopców].*

*[lepiej było] W gimnazjum (śmiesznie). Tam było spoko. Z ludźmi dało się dogadać jakoś [Irena, 18 lat, III klasa liceum; liczebność klasy: 20 osób]*

*W klasie czuję się bardzo źle (...) klasa nie jest dla mnie ważna. Mógłbym być w innej [Arek, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 uczniów, 13 dziewczyn i 10 chłopców].*

Mimo ambiwalencji manifestowane w postaci deklaracji werbalnej (lub wyrażenia pozytywnych emocji w trakcie wywiadu) oceny wydają się ujawniać pozytywny stosunek oraz akceptację faktu bycia członkiem klasy. Mimo zastrzeżeń uczniowie uznają, że to **nie zawsze przyjazne i akceptowane środowisko jest dla nich w gruncie rzeczy w jakiś sposób korzystne**. Zauważa na tym znajomość miejsca i ludzi, fakt, że do tej szkoły uczęszczało rodzeństwo, bliskość (miejsca zamieszkania) czy też przyzwyczajenie. Cechy te wydają się stanowić czynniki motywujące do podtrzymywania członkostwa (a raczej niepodejmowania prób zmiany środowiska). Wymaga to pogłębionej analizy. Można podsumować, że uczniowie mówią: „nasza klasa» nie jest dobra, ale to moja klasa, miejsce, w którym jestem; nie szukam innego – już się przyzwyczailem, znam wszystkich i mam paru kumpli”. W języku uczniów ten fenomen określany jest jako „bycie zżytym”, co oznacza znać się długo i mieć za sobą wiele wspólnych doświadczeń. Ważny jest sam czas spędzony razem, niezależnie od tego, w jaki sposób się go spędziło. Mimo że otoczenie społeczne niejednokrotnie postrzegane jest przez członków jako obce, wrogie, niesprzyjające współdziałaniu, niezmiennie, to czują się oni już trwale w nim zakorzenieni.

*Można jeszcze gorzej trafić [Ola, II klasa technikum].*

*Nie podobają mi się ci ludzie, ale tutaj mam znajomych, znam wszystkich [Ewa, I liceum].*

*(A jakbyś na przykład miała taką możliwość przeniesienia się do innej klasy, to chciałabyś tego?) Nie (Czyli nie chciałabyś jej zmieniać?) Tak. (Jest jakaś zaleta przynależności do klasy?) Nie, raczej nie, może relacje, że się dogadujemy. (Czyli w innych klasach się nie dogadują tak jak wy?) Dogadują. Ale jeśli chodzi o mnie, ja się wstydzę poznawać nowych ludzi, do tych się przywiązałam i nie chcę tego zmieniać [Zuzanna, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców; liczebność szkoły: ok. 600 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,8].*

„Zgranie” kojarzone jest również z przewidywalnością (wiedzą o tym, kto jaki jest). Powtarza się również argument większej swobody, przeciwstawianej skrupowaniu, jakie towarzyszyło uczniom na wcześniejszych etapach członkostwa. Na tym etapie mogą być szczerzy, możliwe jest wyrażanie uczuć i opinii, rozmawianie o trudnych i niewygodnych problemach.

*Teraz, w trzeciej klasie jest trochę lepiej, trochę bardziej jesteśmy zgrani. Ludzie w miarę się znają i wiedzą, kto jaki jest. Rozmawia się swobodnie. Na początku bardzo nie lubiłem swojej klasy, ale teraz jest okej [Arek, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 23 uczniów, 13 dziewczyn, 10 chłopców].*

Opiniom tym naprawdę sporadycznie towarzyszy przekonanie o konieczności zmian (poprawy), a nawet wręcz wprost wybrzmiewa w nich wyraźna niechęć do podejmowania prób planowania i wdrażania jakichś zmian, a także obawa o ich powodzenie i rezultaty. Jako badacz stawiam sobie pytanie: czy uczniowie chcieliby tu pozostać? Czy widzą alternatywę? Uczniowie jednak jakby w ogóle nie zadają sobie takich pytań. Tylko pojedyncze osoby planują zmianę klasy („przenoszę się, niedługo się rozstaniemy”), stoją przed podjęciem decyzji: „przenieść się/zostać”. Odnosi się wrażenie, że nie mają wyboru, nie mają innej opcji, że przebywanie

w klasie to konieczność. Uczniowie nie podejmują wysiłków na rzecz poprawy jakości środowiska, jakby w ich przekonaniu możliwość wywierania wpływu leżała poza ich zasięgiem. Nie są to jedyne racjonalizacje. Jak przedstawiono w podrozdziale dotyczącym różnorodności (3.1.3), uczniowie widzą korzyść pobytu w klasie „niezbyt fajnej” w postaci trenowania kompetencji, jakie później wynoszą z pobytu w „szkole przetrwania”. Uczą się żyć z różnymi ludźmi.

Klasa: „gorsza/lepsza niż inne”, „typowa” i „dobra/fajna” – z perspektywy uczniów

Wyrażanym sądom o tym, „jacy jesteście, jaka jest nasza klasa”, towarzyszyły liczne porównania nastawione na wskazanie podobieństw i różnic między innymi znanymi klasami szkolnymi bądź wyobrażeniami o klasie dobrej i typowej.

Uczniowie wielokrotnie formułowali swoje opinie odnoszące się do tego, czy w ich odczuciu jakaś cecha czy zjawisko są typowe (powszechne) lub szczególne. W narracjach pojawia się również pojęcie „trudnej” klasy. To wskazuje na to, że uczniowie uznają pewne cechy za powszechnie występujące, spotykane w innych znanych im klasach, które znają z opowieści rówieśników czy z własnych doświadczeń.

Pytanie o typowość staje się pytaniem o cechy, po których rozpoznajemy dane grupy. Typowa cecha to inaczej często spotykana, modelowa, wspólna dla pewnej kategorii grup społecznych. A zatem społeczności „nietypowe” nie mieszczą się w pewnym przedziale powszechnie spotykanej odmienności, co sprawia, że są wyjątkowe.

*(Czy chciałbyś coś dodać jeszcze o swojej klasie?) Tak. (Dobrze. W takim razie słucham. Tak po tym podsumowaniu sobie pomyślałem. (Rozumiem, że nasza rozmowa skłoniła cię do przemyśleń?) Tak. (Dobrze, to opowiadaj). Tak rozmawiamy, no i pomyślałem, że ta klasa, to taka zwykła klasa, z różnymi osobowościami. Tak myślę [Filip, VIII klasa; położenie szkoły: miejscowość miejska powyżej 100 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 17 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 3,9].*

Zwłaszcza zmiana klasy (przeniesienie się z innego środowiska) była powodem wzmożonej refleksji na ten temat. W wypowiedziach respondentów, którzy dopiero od niedawna byli w danej klasie, pojawiają się szczególnie cenne porównania, bo dokonywane z perspektywy przybysza. Jednak w tym materiale jest sporo porównań i odnoszą się one do osobistych doświadczeń zebranych w różnych środowiskach społeczności klasowych, w jakich badani funkcjonowali na poprzednich etapach edukacji. Jeszcze łatwiej uczniom było poddać refleksji ten obszar doświadczeń, jeśli mieli za sobą skrajnie różne członkostwa w odmiennych szkołach. Np. wielu z badanych porównało obecną klasę z klasą z okresu wcześniejszego – tam było fajniej.

*Jak poszłam do gimnazjum – to mi się trafiły takie spoko osoby [Ola, II klasa technikum; liczebność klasy: 30].*

Porównania z wcześniejszą grupą wypadają też na korzyść tej aktualnej. Szczególnie częstym uzasadnieniem tej oceny jest przekonanie o zaspokojeniu ważnej

potrzeby posiadania przyjaciół i uznania. Uczniowie również przekonują prowadzących wywiad o tym, iż jakość społecznego otoczenia ma dla nich „otwierający” charakter. Wiola zaznacza: „Czuję się bardzo dobrze w mojej klasie, mam grono znajomych, przyjaciół, nie czuję się samotna, ogólnie jestem lubiana”.

*W gimnazjum nie lubiłam ani swojej klasy, ani szkoły ogólnie. Udawałam, że mnie brzuch bolał, żeby tylko nie iść do szkoły. Oceny też miałam gorsze niż teraz. W gimnazjum byłam cicha i wycofana. Teraz moje oceny są bardzo dobre, z reguły dostaję czwórki i piątki, znalazłam przyjaciół. (...) to przy nich w sumie się otworzyłam. (W jakim sensie otworzyłaś się?) Nooo... w gimnazjum to cicha byłam, spokojna. Nie miałam w sumie żadnej przyjaciółki, na początku kilka dziewczyn mi dokuczało. One generalnie z patologii były, zabrali je w trzeciej klasie do poprawczaka. No nie było tam dobrze. Jak skończyłam gimnazjum, to się bardzo cieszyłam. Teraz dziewczyny mi doradzają, razem kupujemy ciuchy, możemy sobie pogadać o wszystkim. Dzięki zmianie szkoły jestem odważniejsza, dziewczyny mnie nakręcają [Wioletta, I klasa szkoły zawodowej].*

„Lepsza/gorsza klasa” to taka, która różni się od innych jakością pewnych społecznych aspektów. Z wypowiedzi przebija duma i zadowolenie z przynależności do „naszej” społeczności. To, że klasa korzystnie wypada na tle innych, nie zawsze oznacza, że „nasza” jest dobra. Słowa: „Trafiłam najlepiej, jak mogłam” mogą odnosić się do braku wyboru, alternatywy.

*Cieszę się, że [nasza klasa] jest taka, a nie inna, bo w klasie „c” są same łobuzy i bardzo wredne dziewczyny. Dobrze, że nie trafiłam do tamtej, cieszę się z tego powodu bardzo [Ania, I klasa gimnazjum; liczebność klasy: 22 osoby, 6 dziewczyn, 16 chłopców; położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

*Znaczy uważam, że i tak, i tak trafiłam najlepiej, jak mogłam, jeśli chodzi o tą szkołę, ponieważ inne klasy są jeszcze gorsze i jeszcze mniej zgrane, i bardziej zróżnicowane [Magda, 14 lat, VII klasa, położenie szkoły: miejscowość wiejska].*

Także przynależność do klasy „najgorszej z całej szkoły” może być przedmiotem identyfikacji i dumy. Przy okazji wypowiedzi na temat wychowawcy okazuje się, że porównywanie lepszych/gorszych klas inicjują właśnie nauczyciele (kryterium porównań jest wyraźnie proszkolne, związane z przeszkadzaniem na lekcji). Społeczność ma jednak ugruntowane wyobrażenie o pozycji, jaką zajmuje w tej hierarchii (wyraża je przekonanie o tym, że to my jesteśmy najgorsi).

*Bo pan publicznie jest taki no niezbyt miły, w sensie, do nas do klasy na forum, to strasznie dużo krzyczy na nas (...). lubi naskakiwać na naszą klasę. Czasem czujemy, że on nie może być z nas dumny. (Co masz na myśli?) Bo nasza klasa jest taka głośna. Cała nasza klasa myśli, że z całej szkoły jesteśmy najgorszą klasą, i jak dowiadujemy się, że są gorsi od nas, to mówimy: „Nie, na pewno nie”. Po prostu jesteśmy głośni i przeszkadzamy na lekcjach. Cała klasa, większość klasy [Zosia, 15 lat, VIII klasa; liczebność klasy: 27 uczniów; położenie szkoły: miejscowość ok. 15 tys. mieszkańców; średnia ocen na świadectwie: 3,8].*

Trudno sformułować prostą definicję „idealnej klasy”. Dokonując analizy sposobów konkretyzowania tego, co oznacza „dobra/fajna klasa”, i najważniejszych kryteriów opisywania przez naszych rozmówców własnej społeczności, wyróżniłam najczęściej pojawiające się w wywiadach kategorie, stanowiące podstawę podziału na typowe i dobre klasy.

Niektórzy w identyczny sposób opisują własną klasę i wyobrażenie idealnej lub typowej klasy, używając podobnych określeń i przywołując podobne obrazy. Okazało się więc, że wizerunek typowej i dobrej klasy poddawany refleksji może się nakładać, jednak większość respondentów operowała wieloma obrazami i przypisanymi do nich zestawami istotnych cech.

*Ogólnie czuję się dobrze, ale zawsze mogłoby być lepiej, oczywiście. W sumie to jest nowa klasa, więc każdy jest taki niepewny siebie, ale jak na ten moment, to już powinno być w niej fajniej, niż jest. Do poczucia takiego, że miałabym się w niej bardzo dobrze czuć, bardzo dużo brakuje, a jakoś źle też mi w tej klasie nie jest, bo jednak jest sporo bardzo fajnych osób.*

*(...) (Czy jest jeszcze coś, co nie zostało poruszone, a chciałabyś powiedzieć na temat twojej klasy?) No nie wiem. Jedyne, co mogę jeszcze powiedzieć, to jest to, że w sumie niby jesteśmy razem w jednej klasie, ale właśnie większość z nas ma takich bliższych przyjaciół i kolegów poza naszą klasą. Bardziej kolegujemy się z osobami, które są z klas równoległych, młodszych lub starszych, ale właśnie w naszej klasie nie ma czegoś takiego, jak jakaś bardzo duża przyjaźń między jakimiś osobami. Może to też wynika z tego, że słabo się jeszcze znamy, ale w sumie większość z nas znała lub kojarzyła się już wcześniej, więc mniej więcej powinniśmy się w miarę znać. Albo też wynika to z tego, że jesteśmy kompletnie różni, nie jestem w stanie powiedzieć, że ktoś ma podobne charakterystyki do siebie. Pewnie to też ma na to wpływ. Generalnie lubię moją klasę, ale mam nadzieję, że gdy pójdę do liceum, to trafię na fajniejszą [Ania, I klasa gimnazjum; położenie szkoły: duże miasto; staż członkostwa w klasie: niecały rok (marzec); liczebność klasy: 21 osób; historia klasy: klasa została utworzona jako nowa po przyjeździe do gimnazjum].*

Respondentka zaznacza, iż nie jest tak fajnie, jak powinno być obecnie (w momencie rozwijania się klasy), i ma nadzieję w liceum trafić do fajniejszej klasy. Wskaźnikiem poziomu „gorszego niż fajny” jest dla niej brak „bardzo dużej przyjaźni” i to, że „jesteśmy kompletnie różni”. Uczennica nie jest w stanie wskazać osób o podobnym charakterze. Dostrzega, że nie doszło do zawiązania przyjacielskiej relacji, że bliższych przyjaciół ona i inni mają na zewnątrz społeczności. Jednak nie przeszkadza to samoidentyfikacji jako członek „naszej klasy”.

Takie opinie wskazują, że „fajne klasy”, widziane oczami uczniów, muszą spełnić określone kryteria (poczucie bezpieczeństwa, osadzenie społeczne) i posiadać pewien zespół cech określany w drodze negacji bądź akceptacji tego, w jakim środowisku uczniowie aktualnie przebywają. Tym samym określają, co jest dla nich możliwe do zaakceptowania, a co nie do przyjęcia.

*Mam nadzieję, że w liceum trafię na tak fajną klasę, jak teraz [Oliwia, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób].*

*Moja klasa jest bardzo zgrana, porównując to, jak wyglądało pierwsze pół roku w gimnazjum, a jak wygląda to teraz, to różnica jest diametralna. Wszyscy są dla siebie mili, pomagają sobie, atmosfera jest bardzo przyjazna, każdy może czuć się swobodnie [Agata, I klasa liceum; liczebność klasy: 34 osoby].*

Nie są to wygórowane oczekiwania wobec społeczności różnic (gdzie każdy ma inny charakter). Wielokrotnie były one tu prezentowane. Ważna jest przyjaźń i osadzenie w kręgu towarzyskim, w którym nie ma kłótni. Na zewnątrz (paczki towarzyskiej) mogą być wkurzające osoby, można im nie pomagać. Konflikty są dolegliwe, jeśli są interpersonalne. Z zasady solidarności wyłączone są osoby nielubiane. Nie przeszkadza to poczuciu: „wszyscy razem tworzymy bardzo zgraną klasę”. Możliwość



polegania na sobie (zwłaszcza w trakcie sprawdzianów) zaspokaja najważniejsze potrzeby i wystarcza, by czuć się dobrze. Podobnie jak „życie ze sobą”, daje pewną swobodę: „jesteśmy pewni siebie i w żaden sposób nie czujemy się niezręcznie” (można swobodnie gadać). Czas spędzony razem przekłada się na poczucie „znamy się”, ale nie musi to oznaczać posiadania rozbudowanej wiedzy o sobie („o każdym mogę coś powiedzieć”). Oliwia, mimo nielicznej klasy, wymienia Nikołą, o której mówi: „choć chodzimy razem do klasy, niektórych nawet nie znamy, na przykład Nikoli, nikt o niej nic nie wie”. Bardzo uważnie trzeba interpretować utarte wypowiedzi o życiu, znaniu się czy dogadywaniu się. W słowniku uczniów te stwierdzenia mają wielokrotnie inne znaczenia, ważny jest też kontekst ich użycia. To potwierdza, jak subiektywnie odbierana jest kwestia „fajności” i jak niemożliwe są precyzyjne kryteria. Np. dogadywanie się odbierać można jako uczestnictwo w enklawie w wymiarze towarzyskim (pomimo tego, że można nie lubić w ogóle jakichś osób) lub współdziałanie przy organizacji przedstawiń szkolnych pod kierunkiem nauczyciela (uczniowie chętnie się zgłaszają, gdy trzeba zaśpiewać lub wyrecytować wierszyk).

*[Wiadomo, jednych bardziej lubię, innych mniej, a jeszcze innych w ogóle] Jeśli chodzi o przyjaźnię, to tylko cztery osoby są zaprzyjaźnione. Reszta się po prostu ze sobą koleguje. (...) Ja czuję się dobrze w mojej klasie. Wiem, że mam na kogo polegać. Kiedyś to źle czułam się w klasie, bo dużo się kłóciliśmy, a teraz bardzo dobrze się dogadujemy. No może z wyjątkiem Nikoli i Emilki. Tak jak wcześniej mówiłam, przyjaźnię się z trzema osobami z naszej klasy i nie ma się do czego przyczepić. Rzadko się kłócimy (...). Mój stosunek do klasy jest taki, że jakoś bardzo nie narzekam. Najbardziej wkurza mnie Emilka. Jest taka przemądrzała i wścibska. Wydaje mi się, że klasa mnie lubi. Zawsze mogą na mnie polegać, oprócz Emilki. Nawet na sprawdzianach sobie pomagamy. Ja jestem osobą w miarę miłą i staram się wychodzić do ludzi z uśmiechem, więc chyba osoby z mojej klasy to wiedzą i traktują mnie dobrze. (...) Zdecydowanie bardzo lubię swoją klasę. Razem tworzymy coś w stylu rodziny. Znamy się bardzo długo, przez te wszystkie lata bardzo się ze sobą zżyliśmy. (...) Każdy w klasie ma inny charakter, ale mimo to i tak jakoś się dogadujemy [Oliwia, 13 lat, VII klasa, liczebność klasy: 8 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska; średnia ocen: 5,67].*

### 3.9. Typowość i typy społeczności klas szkolnych – w refleksji badacza

Na koniec chciałabym poświęcić parę słów cechom klas typowych i nietypowych opisywanych z perspektywy zewnętrznej diagnozy. Nietypowość z perspektywy uczniów jest bardzo subiektywna. Np. uczeń twierdzi, że jego klasa „jest duża” (18 osób), członek klasy liczącej 34 osoby (o prawie dwukrotnie większej liczebności) zaś nie odbiera tej cechy jako wskazującej na pewną odmienność, specyfikę.

*Myszę, że w klasie jest bardzo dużo ludzi i ciężko z każdym mieć kontakt [Zuzia, VII klasa, liczebność klasy: 18 uczniów].*

Uczniowie nie muszą wcale widzieć tak jak badacz tej samej cechy jako odróżniającej lub upodabniającej w stosunku do innych ocenianych klas szkolnych. Badacz natomiast dysponuje pewną bazą charakterystyk klas szkolnych (każda narracja jest

portretem konkretnej społeczności). Pokusa dokonania takiego zestawienia, choćby na poziomie szkicu, jest duża. Same nasuwają się w tym zakresie refleksje.

Zaznaczyć należy jednak, że nie jest to pełna diagnoza, materiałem źródłowym są bowiem subiektywne portrety. Obrazy rzeczywistości widziane są oczami uczniów, zatem ta sama grupa może mieć wiele swoich indywidualnych portretów (Konieczna 2015). Można jednak odpowiedzieć, na razie bardzo ogólnie, na pytanie, czy środowiska – tak, jak je postrzegają uczniowie – są do siebie pod jakimś względem podobne lub też się różnią.

Jak wynika z analiz, mamy tutaj do czynienia z wyraźnie zaznaczającym się zróżnicowaniem i brakiem względnej jednolitości. Nie uniemożliwia to jednak znalezienia zestawu cech, którymi pewne obiekty szczególnie różnią się od siebie, a także ukazania, co jest podobne, typowe, powtarzalne czy oddaje pewną wyjątkowość, lecz ujętą w granicach normalności. Społeczności można bowiem pogrupować, uporządkować w zależności od istotnych różnic. Można uznać za typowe, przeciętne te społeczności, których jest najwięcej, które charakteryzują się cechami uniwersalnymi dla większości społeczności. Grupy 2 i 3 odnoszą się do społeczności, które szczególnie wyróżniają się na tle wszystkich zgromadzonych portretów. Ich cechy są skrajne (ekstrema są zarówno pozytywne, jak i negatywne). Warto podkreślić, że różnice te nie są jednak drastyczne i oscylują wokół wyraźnie zaznaczonych poszczególnych wymiarów, które należy brać pod uwagę (zob. tabela 1).

Nie ma jednoznacznych przesłanek do stworzenia typologii zespołów klasowych. Z zebranych narracji jednak wynika, że każda społeczność ma swoją własną podmiotowość, specyfikę, każda jest w pewnym sensie inna, ma własny model relacji społecznych. Subiektywnie jest wyjątkowa, nietypowa, nieporównywalna. Społeczności są złożone i wymagają rozważania rozmaitych wariantów definiowania wsparcia, wielokulturowości (rozbieżności), społecznej izolacji, satysfakcji z przynależności, ze względu na przypisywaną im wagę. Mają też specyficzne problemy, trudne do werbalizacji i nie tak łatwe do uchwycenia w badaniach.

Ta praca w żaden sposób nie wypełnia braku narzędzi do pomiaru i precyzyjnych kryteriów różnicujących społeczności, pozwalających obiektywnie porównywać je między sobą. Zwraca raczej uwagę na kryteria, które stosowane są przez uczniów. Na drodze analiz materiału empirycznego i tworzenia kategorii próbuję ukazać pewne procesy oraz trendy, które występują tu czasem w formie bardziej zintensyfikowanej, a więc łatwiejszej do uchwycenia, a gdzie indziej są niewidoczne, niewyraźne lub stłumione.

Warto wspomnieć, że wyraźne różnice między społecznościami dotyczą wielu cech. Ponadto bieguny nie oznaczają, że jakaś cecha jest pozytywna lub negatywna. Np. izolacja społeczności może prowadzić do dysfunkcji, podobnie jak zbyt nia integracja z otoczeniem zewnętrznym. Podobnie w przypadku kontroli społecznej ze strony grupy: zbyt mała, ograniczona do zewnętrznych uregulowań (rzadko egzekwowanych), z bardzo nikłymi normami zachowań i sankcjami, bez stosowania

**Tabela 1.** Procesy społeczne nadające szczególny rys społeczności – wymiary charakterystyki społeczności klas szkolnych

<b>Bieguny kontinuum</b>		
aspoleczne, antynauczycielskie	stosunek do norm współzycia	grzeczne proszkolnie
Szkolne, antyedukacyjne	stosunek do roli ucznia, aspiracji edukacyjnych	pilne proszkolnie
anonimowe, nie zainteresowane (nie obchodzi ich)	wiedza o członkach społeczności	nie-anonimowe
samowolne; kontrola społeczna „wyrzykowa”	kontrola społeczna, powinności	naciskające (powinności), wykluczające
brak opieki i wsparcia wobec swoich członków	pomoc, solidarność	opiekuńcze, udzielające wsparcia swoim członkom
wiecznych rozbieżności, o zaostrzonych konfliktach, opozycji, antagonizmów interpersonalnych i grupowych	sposób rozwiązywania problemów, niezgodności	zgodne
podzielone, wyizolowane, odrzucające, dystansu, walczące, wyizolowane, izolacji wrogich obozów „tamci-my”	struktura i komunikacja wewnątrz społeczności, relacje w obrębie szerszej całości	sieć społeczna obejmująca całą społeczność
bierne, roszczeniowe, podejmujące działania z nakazu	samopomoc	autonomiczne, inicjujące, samozaradcze
nietolerancyjne, zawistne, potępiające, krytyczne, lekceważące	akceptacja, życzliwość	neutralne (mniej irytacji, oceny mniej emocjonalne, pobłażliwość, tolerowanie)
względna odrębność; zamknięcie	granice zewnętrzne; kontakty z osobami na zewnątrz (towarzyskie i zadaniowe)	współdziałające z nauczycielem, zaangażowane w życie szkoły
w małych kręgach	przyjemności, rozrywka, imprezy, wyjścia poza szkołę	w większych grupach, w całej klasie

moralnej perswazji, prowadzi do zupełnej samowoli, ale zbyt duża ma aspekt wykluczający (por. oceny członków). Kontrola społeczna, która „rozlicza” członków w zakresie adekwatności stosowania norm i zasad może być niezwykle skuteczna, lecz jednocześnie wiąże się ze społeczną nieakceptacją (Janowski 2002b, 2004).

W związku z tym za miejsca względnie bezpieczne nie mogą uchodzić te społeczności, które mają skrajne cechy. Podobnie przeciwnym biegunem dla atmosfery konfliktów i napięć jest zgodność. Jednak w stwierdzeniu „nie kłócimy się” może chodzić nie tylko o to, że nie ma spornych spraw lub załatwiane są one na bieżąco w demokratyczny/autokratyczny sposób (wysoka ocena zasobów społeczności do radzenia sobie z tymi sytuacjami). Zgodność może być związana z tym, że członkowie tej społeczności dystansują się, nie kontaktują się, nie lubią lub boją się konfrontacji. Czy to jednak oznacza podporządkowanie normom minimalizującym konflikty w przestrzeni społecznej? Czy uczniowie skupiają się na procesach i uwzględniają, że coś się psuje, doprowadza do dysfunkcji? Czy ze zgodnością wiąże się przewidywalność, pewność i bezpieczeństwo w ramach interakcji?

Te zebrane w tabeli 1 cechy społeczności mają jedynie pokazać, na jakie wymiary uczniowie zwracają uwagę. Dla nich biegunem pozytywnym dla nietolerancji jest po prostu „niewyżywanie się”, a nie wzajemna serdeczność („każdego z każdym”). Wielu uczniów akceptację zawęża do swoich relacji na poziomie klasa–ja, a nie klasa–inni (np. osoby ze wsi, z cukrzycą). To podporządkowanie indywidualnej orientacji na realizację dobra własnego wyraża się w refleksji nad tym: czy mi nikt nie dokucza z powodu pochodzenia, wyglądu, sytuacji materialnej, zdrowia, czy nie czuje się wyśmiewany, izolowany, nielubiany.

Zaznaczając złożoność świata społecznego, chciałabym zwrócić uwagę na niektóre skrajne różnice między społecznościami, te najłatwiejsze do uchwycenia.

1) Klasy aszkolne „rozwydrzone i niegrzeczne”, „najgorsze w szkole”: *Totalna polewka, olewka, imprezka*

Jako pierwsze nasuwają się na myśl te klasy, które nie identyfikują się z przyjętą strategią proshkolną i nie integrują się wewnątrz (mają otwarte granice zewnętrzne). Wyróżniają się one najsilniej na tle innych społeczności. Sami uczniowie oceniają, że przejawiają minimalizm edukacyjny. Warto tu wspomnieć o kilku opisanych przez badanych społecznościach: technikum oraz niektórych klasach gimnazjalnych. Stanowią one trudne wychowawczo społeczności i dla niektórych jej członków życie i funkcjonowanie w nich nie jest łatwe. Bycie odmieńcem jest tu boleśnie doświadczane, gdyż mają one rys subkulturowy. Nietypowość polega na nagromadzeniu zachowań aspołecznych czy problematycznych z perspektywy stawianych niewielkich wymagań proshkolnych. Ich źródłem nie musi być niedostosowanie społeczne, czasem uczniowie występują przeciwko ogólnie przyjętym normom szkolnym.

Opisywany skład osobowy klasy wskazuje na przewagę członków, którzy nie tylko reprezentują styl życia daleki od oczekiwań szkoły, lecz także są z tego dumni i cenią za to, że taki wzorzec realizują. Jak mówi Piotr: „[u nas] totalna polewka, olewka, imprezka”. „Polewka” odnosi się do ośmieszania, a „olewka” do wymagań szkoły i roli ucznia. „Imprezka” to nie tylko dominujący sposób spędzania czasu poza szkołą. To także temat rozmów, przedmiot dumy i sposób zdobywania

uznania, uczniowie licytują się o to, kto jest większym „luzakiem” i imprezowiczem. Luźny styl związany z traktowaniem życia jako imprezy (rozrywki) dotyczy też używek i sukcesów w podbojach miłosnych, a także ciekawego życiorysu („robienie numerów”, czyli zachowania ryzykowne, to ich wizytówka, np. pirat drogowy). W tej społeczności zdobywa się prestiż, mając osiągnięcia w tej sferze, a nie w zakresie ocen szkolnych. Uczniowie pozwalają sobie na wulgarność i dystans w stosunku do nauczycieli („odpierdala się coś na lekcjach”). Przekroczona jest pula obciążających nauczycieli problemowych sytuacji (Krzychała, Zamorska 2009, s. 40). Opisy życia codziennego nasycone są walką z uczniami, przewlekłą konfrontacją z minimalizmem edukacyjnym oraz zachowaniami uczniów, którzy nie radzą sobie z funkcjonowaniem w roli ucznia (tamże, s. 43). W narracjach badanych nauczyciele nie panują nad tymi zachowaniami, nie radzą sobie.

*Kasia to dobra alkoholiczka, razem z Pauliną ciągle melanżują. I tylko chwala się, jak bardzo się nawaliły. Na każdej przerwie chodzą na papierosa [Dominika, 18 lat, III klasa liceum; położenie szkoły: miejscowość miejska; liczebność szkoły: ok. 250 osób; liczebność klasy: 30 osób].*

Normą są „zachowania wbrew regulaminowi szkoły”: „rozwydrzenie”, przeklinanie, brak odrobiny ciszy, licytowanie się w kwestii osiągnięć w zakresie zbieranych nagan (bicie rekordów w punktach minusowych), „głupie zabawy”, śmianie się. Filip stwierdza, że zawsze jest głośno, że nauczyciele wyrażają niezadowolenie i chęć rezygnacji z pracy. Podkreśla: „nasza klasa nie należy do grzecznych klas”, „chłopaki rozrabiają”.

*Z mojego punktu widzenia moja klasa jest trochę nienaturalną klasą, to znaczy moja klasa ósma „b” nie zachowuje się na lekcjach, jak tacy uczniowie klas wyższych szkół, np. technikum lub liceum. Nie ma dnia, w którym by nie było ani razu ciszy na lekcji, tylko ciszy możemy się spodziewać na sprawdzianach, kartkówkach lub testach ósmoklasisty, tylko można liczyć na odrobinę ciszy, chociaż nie do końca, czasem to będzie gadanie szeptem, upadnięcie długopisu bądź szelest nogą, ławką lub śmiech. Więc nie można liczyć na całkowitą ciszę od naszej klasy. Moja klasa jest rozwydrzona, dużo przeklinają, drą się, śmieją czasami z nieświadomych przyczyn i ogółem się nieodpowiednio zachowują wbrew regulaminowi szkoły. Punktów minusowych z zachowania dostają od –5 do –15. Chociaż chłopaka o imieniu Adam, a ksywce „Adamek”, nikt w naszej klasie nie pobił dotychczas i prawdopodobnie nie pobije rekordu pod względem ilości minusowych punktów z zachowania, jaki osiągnął „Adamek”, a mianowicie miał on ich – 300, co oznacza w naszej szkole naganne zachowanie i chyba, nie jestem do końca pewien, wydalenie ze szkoły. Tak, minus 300 punktów z zachowania, nasza klasa próbuje pobić ten rekord. (...) (Co takiego robi ten Adamek?) Adamek to jest debil, który rozwalił drzwi w toalecie dla dziewczyn, ciągle przeszkadza na lekcjach i nauczycielka musi go uciszać, parę razy było tak, że musieli jego rodzice przyjść do szkoły, bo trafił do dyrektora. (...)*

*Wariaty, Idioci, Debil. Grupa, o której już wspominałem, czyli W.I.D., to grupa chłopaków, która umie czasami przez swoją głupią zabawę wyrwać drzwi od toalety, wchodzić dla żartów do damskiej toalety i tam robienie nie wiadomo co, robienie sobie żartów z kolegów i koleżanek, denerwowanie ich i obrażanie, używanie przemocy też bez zgody drugiej osoby i bicie dziewczyn, uniemożliwienie nauczycielowi prowadzenia w normalny sposób lekcji, i wielu jeszcze gorszych rzeczy. Więc konflikt w naszej klasie to tak jakby norma. Jeszcze do końca nie możemy powiedzieć, że to norma, ale już osiąga to stopień prawie równy normie. (...) nauczyciele po samym wyglądzie i zachowaniu, ciągłego spędzania z naszą klasą lekcji w tygodniu, to czasami chcą zrezygnować z uczenia nas [Filip, VIII klasa; położenie szkoły: miejscowość miejska powyżej 100 tys. mieszkańców; liczebność szkoły: ok. 500 uczniów, liczebność klasy: 17 uczniów; średnia ocen z poprzedniego roku: 3,9].*



W tej narracji nauczyciele „wychodzą z siebie”. Większość bynajmniej nie traktuje tego jako problem, uczniowie wręcz licytują się, kto ma więcej punktów minusowych z zachowania. Klasa skupia wszystkie opisane w tej pracy zjawiska: żarty, agresję, akcje (głupie zabawy), zakłócanie toku lekcji, wchodzenie w konflikty z nauczycielami. W tej społeczności można być przypisanym do „zwariowanych” (zabawnych), którzy lubią się wygłupiać. Jest też grupa „idiotów”, stanowiąca większość, rozrabiaków oraz „debili”. Wszystkie trzy grupy cechuje luźny stosunek do proszkolnych wymagań, ale też traktowanie szkoły jako miejsca wielkiej zabawy.

*Michał, bardzo lubi się uczyć, jedyny w klasie [Wioletta, I klasa szkoły zawodowej].*

Wymagania szkolne nie są traktowane jako powinność, zobowiązanie. Przychodzenie do szkoły „naćpanym” i spanie na lekcjach (odsypianie po zabawie nocnej) napawa dumą. Im więcej ktoś „jara”, tym budzi większy szacunek i tym fajniejszy jest dla innych. Używki stanowią znaczący wyróżnik. Uczniowie wręcz tworzą rankingi, posługując się tymi trzema kryteriami: olewka, polewka, imprezka. Ci, którzy przejawiają aspiracje edukacyjne, muszą liczyć na własne siły (tamże, s. 40; por. Zahorska 2008, 2009).

*Kamila – pali ostro, szkołę olewa, non stop wagaruje [Edward, II klasa technikum].*

*[Hubert ma swoje akcje] Koleguje się z Kubą, Konradem, Bartkiem, Łukaszem, Pawłem, Sebastianem – razem wychodzą ze szkoły palić i pić piwo, czasem coś mocniejszego. Często robią to w trakcie dnia w szkole – to właśnie to. Odwala tak w szkole.*

*(...) Krystian, on nie chodzi za często do szkoły – jak już jest, to siedzi na telefonie albo pali na lekcji papierosa elektrycznego, nie uczy się ogólnie. (...) Kacper – chodzi jeden do trzech razy w tygodniu do szkoły. Też nie chce mu się chodzić, jak Krystianowi. (...) Dużo bluzga, jak mówi. Też tak, jak Krystian pali na lekcjach. (...) Mamy w klasie dwóch takich, co ani razu się nie pojawili – Kuba i Michał. Michał imprezuje cały czas, z tego, co wiem, raczej do szkoły nie wróci. W szkole był tylko na rozpoczęciu i jednego dnia na lekcjach. No z tego względu nic więcej o nim nie dam rady powiedzieć. A Kuba też, częściej go nie ma, niż jest, popala papierosy [Wiktoria, I klasa szkoły zawodowej; liczebność klasy: 27 uczniów].*

Z uznaniem traktuje się ludzi, którzy wagarują, mają kilkanaście zagrożeń. Uczniowie wyjątkowo starannie zapoznają się z systemem oceniania i z jego lukami, które umożliwiają im spełnienie obowiązku szkolnego przy niewielkim wysiłku edukacyjnym. W tych społecznościach jest dość spora grupa wagarowiczów, gdy w innych klasach są to jedynie pojedyncze osoby. Są oni na marginesie grupy, bo ich w klasie nie ma, „latają po mieście”. Właściwie są w społeczności (formalnie przynależą do niej), ale w kontekście nauki trudno im przypisać status ucznia. Biją rekordy pod względem zagrożeń. Mobilizują się jedynie przy wystawianiu ocen. Wagarowicze liczą swoje nieobecności, żeby nie przekroczyć 50 procent. Jest też spora grupa tych, którzy są na granicy z ocenami, ciągle wyciągają się z kilkunastu zagrożeń.

Nauczyciele nie kryją negatywnego stosunku wobec uczniów żerujących na systemie oceniania, świetnie z nim obeznanym i pewnym realizacji swoich roszczeń.

Uczniowie mają w tych społecznościach mniej jednoznacznie negatywny stosunek do takich członków w porównaniu z nauczycielami.

*[na wuef] nie chodzi, nie chce mu się, nie, ale naprawdę wysportowany jest ostro i mieszka w bursie i wiesz, z domu nie dojeżdża, tylko w bursie mieszka, chodzi sobie, gdzie chce, kiedy chce, na które lekcje mu pasuje, to sobie przychodzi, typowy student po prostu z niego jest, olewka totalna, z nauką jest to samo, jak mu się chce. Komisa też w tamtym roku też pisał jednego i chyba nie zdał, z tego, co mi się kojarzy, na warunku poszedł. (...)*

*po prostu gościu na takim farcie jedzie, to no z ich opowiadań to ciśnie i przez gimnazjum tak samo, że przez pierwsze półrocze to opierała się tak, że to ostro, i a potem ostatnie półtorej miesiąca to wszystko wyciąga, nie, i niektórzy mają gorsze oceny niż on i wiesz. On prowadzi sobie kalendarzyk, kiedy ma przyjść, żeby mieć pięćdziesiąt procent obecności na lekcjach (śmiech) No tak jest no. (I mu się udaje?) No tak, tak gościu jedzie. I sprawdzają nauczyciele i ile masz, pięćdziesiąt pięć procent, pięćdziesiąt osiem, pięćdziesiąt trzy. (No i muszą go przepuścić?) Muszą, no muszą. No chyba tyle o nim. Taki leń kurde, że tak powiem [Piotr, II klasa technikum].*

W opisach kolegów i interakcji pomiędzy nimi dominują bardzo wulgarne określenia. Komentarze na ich temat są bardzo krytyczne (odwała, bluzga, olewa, ćpun). Deprecjonowanie ma otoczkę slangową i wyrażane jest z pozycji wyższości. Uczniowie nie mają tu imion, ich się na co dzień nie używa, a nawet nie pamięta prawdziwych imion kolegów z klasy. Ale im to nie przeszkadza, tak się przyjęło. Czasem pseudonim odnosi się do jakiegoś kompleksu, jaki dostrzegają wszyscy (np. piskliwy głos).

Relacje, które ich łączą, opierają się na wzajemnych korzyściach. Interakcje towarzyskie, zwłaszcza chłopaków, wypełnione są agresją i rywalizacją. Społeczności te wydają się dość drapieżne, choć incydenty z agresją fizyczną nie muszą być na porządku dziennym. Klasy mają swoje wspólnotowe areny, gdzie członkowie zwani „klasowym pośmiewiskiem” w tym powtarzalnym rytuale pełnią funkcję kozłów ofiarnych, w zbiorowej ocenie i przez ukierunkowanie emocji grupy. Powszechne jest ciskanie i „jeżdżenie po sobie”, wyśmiewanie „dla beki” („głupie, chamskie odzwyczajki”). Nieakceptowani uczniowie doświadczają trudności w znalezieniu swojego miejsca, są odrzucani.

Kontakty pozaszkolne mają miejsce w małych podgrupach. Te podgrupy tworzą się ze względu na wspólne imprezowanie i osadzenie społeczne we wspólnej grupie znajomych poza szkołą. W technikum kumulują się różnice kulturowe, są tzw. dojeżdżający z okolicznych miejscowości lub mieszkający w bursie. To jest czynnik, który nie tylko różnicuje uczniów w aspekcie pochodzenia, lecz także warunkuje kontynuację kontaktów poza szkołą, przebywanie ze sobą po lekcjach. Różnice ekonomiczne również silniej niż w innych społecznościach są przywoływane.

*(Jak Ci się układają relacje z kolegami w klasie?) Jak musimy, to gadamy, jak nie, to nie gadamy. Ja jestem inny niż oni, nie mam tyle hajsu, nie mam markowych ciuchów, najnowszego telefonu, nie mam nic, czym oni mogliby być zainteresowani. (Chyba nie musisz mieć pieniędzy, żeby inni z Tobą rozmawiali?) Nie wiesz, jak u nas jest. (To znaczy, jak jest?) Liczy się hajs i tylko hajs, a nie to, kim jesteś [Konrad, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób, 5 chłopców, 6 dziewczyn].*

2) Klasy z czołówką aktywistów proszkolnych: *Raczej się udzielamy we wszystkich*

Innym odstępstwem od pewnej normy jest aktywność proszkolna, którą najczęściej podejmują podgrupy uczniów zaangażowanych nie tyle w działania społecznikowskie, ile w konkursy szkolne. Nie wszyscy członkowie muszą być zaangażowani w taką działalność na zewnątrz, ale klasa zdobywa uznanie nauczycieli i buduje tożsamość z sukcesów swoich „przedstawicieli”. Udział w konkursach szkolnych, w kołach zainteresowań prowadzonych przez nauczycieli, zawodach sportowych, prowadzenie sklepiku szkolnego – są to zewnętrzne (wobec życia w klasie) propozycje zaangażowania się w działania ogólnoszkolne. Wydaje się, że zgodnie z życzeniem pedagogicznym uczniowie realizują wizję wspólnotowości zespołów klasowych i otwartości na kontakty międzygrupowe z innymi szkolnymi zespołami. Takie działania dają szansę na nawiązanie kontaktów poza społecznością i podjęcie aktywności społecznej w szkolnej przestrzeni. To sprawia, że aktywistów oraz społeczności cechuje większa otwartość na relacje zewnętrzne, poza klasą, ze społecznością szkolną i z władzą (nauczycielami).

Opowieści o laurach, pochwałach, nagrodach, zajętych wysokich miejscach stanowią znaczną część wypowiedzi badanych. Są to miłe zdarzenia. Wokół konkurowania zbudowany jest świat uczniów.

*I wygrałyśmy wtedy [we cztery] obydwie te konkursy, bo po prostu były najlepsze. I dzięki temu zajęłyśmy te pierwsze miejsce w ogólnym podliczeniu i wygrałyśmy wycieczkę dla całej klasy do Muzeum Powstania Warszawskiego [Paulina, VI klasa].*

Taka szkolna wspólnota, złożona z mikrostruktur, które nie są zamknięte, lecz angażują się na zewnątrz, budzi u nauczycieli szacunek. Jednak z perspektywy uczniów istnieją podziały wewnątrz społeczności. W istocie są to klasy rozbite, zdeintegrowane. Mamy sceptyków i ambitnych kolaborantów, ukierunkowanych na wysokie osiągnięcia (nie szkoły/klasy, tylko własne), zdobywanie punktów u nauczycieli.

*My w pięć no to jesteśmy we wszystkich sekcjach. I my bardzo często uciekamy, to znaczy zwalniamy się z lekcji i chodzimy do takiego samorządowego pokoiku, no i robimy różne rzeczy na jakieś konkursy albo na jakieś zawody w ten, klasowe czy coś. No zawsze my w pięć, zawsze razem. Czy jakieś akademie, czy coś, no to my zawsze do tego coś przygotowujemy. Więc my się raczej dobrze kolegujemy. (...) Bo oni [3 chłopaków] też chodzą na te kółka wszystkie i tak trzymamy się razem. A reszta to tak się kolegujemy, jak to w klasie [Paulina, VI klasa].*

Współpraca takich aktywistów z nauczycielami jest mocno krytykowana z perspektywy tych niezaangażowanych. „Jak w podstawówce” – mówią sami uczniowie. Traktują oni karierę szkolną jako ewolucję – od roli pilnego ucznia do roli kolegi z klasy (słabego ucznia). Dla nich taka aktywność proszkolna jest dowodem zatrzymania tego rozwoju.

*Staram się angażować w życie szkoły i klasy, jednak nie za intensywnie. W konkursach raczej nie biorę udziału, no chyba że z matematyki, ale chodzę na akademie szkolne i imprezy klasowe, jeżdżę też na wycieczki [Natalia, 17 lat, I klasa liceum].*

*Zuzia, bardzo dobrze się uczy i chłopcy wołają na nią „kujon” yyy... bo chodzi na wszystkie możliwe zajęcia dodatkowe [Laura, VI klasa; średnia ocen na świadectwie: 4,3].*

Uczniowie doskonale rozdzielają sferę społeczną jako grupową od osiągnięć szkolnych jako indywidualnych korzyści. Tę wzmaganą przez nauczycieli rywalizację odczytują jako granie do własnej bramki. Przypisywana takim aktywistom motywacja zdaniem kolegów z klasy jest egoistyczna. Nawet jeśli oznacza to tworzenie wspólnot, są to grupy interesu. Realizacja zadań wymaga pracy zespołowej, w związku z tym dobiera się takich partnerów, którzy również chcą być dostrzeżeni przez nauczycieli i tą drogą chcą zdobywać oceny szkolne. Taką ścieżkę kariery uczniowskiej stwarza szkoła. Tylko zamiast zaangażowania społecznikowskiego (partycypacji samorządowej, samopomocowej) wzmaga popisowe występy grupki lizusów, którzy „robią to na pokaz”. I uczniowie tak to odczytują. Dystans (rozłam) wewnątrz społeczności jest konsekwencją dokonanych wyborów, sojuszy z tymi ambitnymi lub z tymi „normalnymi”.

*Ja bardzo lubię swoją klasę. Wiem, że jest mnóstwo kłótni między niektórymi osobami, bo tu jest za dużo ambitnych ludzi w tej klasie i oni wszyscy ze sobą rywalizują. Yyy i to jest zle bardzo. Nauczyciele się wkurzają, nasza wychowawczyni chce nas oddać, bo nie może z nami wytrzymać. (...) To jest tak, że jakoś się wszyscy obgadują (...) I tak, jeżeli chodzi o to, że jak my siedzimy na lekcji albo na przerwach, to uważam, że jesteśmy tak średnio zgrani, ale jeżeli mamy już rywalizować z innymi, to jesteśmy superzgrani i zawsze pracujemy razem, i umiemy się dogadać i razem jakoś wytworzyć superrzeczy [Paulina, VI klasa].*

Niemniej pewnym ewenementem jest to, że w niektórych klasach nauczycielom udaje się wykrzesać taki rodzaj działań u więcej niż 1–2 osób. Na tym polega ta nietypowość. W jednej z badanych klas mamy dwie stałe podgrupy (5-osobową dziewcząt i 3-osobową chłopców) zaangażowane dosłownie we wszystko, co tylko pozwoli się wykazać i zapunktować u nauczycieli. Kultura takich klas jest nietypowa, gdyż normy zachowań przesuwają się w kierunku wymagań nauczycielskich i stają się punktem odniesienia w ocenie, kto jest dobrym uczniem, a kto nie. Ambitni nie inwestują w budowanie relacji z kolegami. Są w stanie zapłacić za ten sukces pozycją społeczną. Im wystarcza pochwała i uznanie nauczycieli (i rodziców) za „udzielanie się”, to jest cel ich dążeń.

W klasie Julii każdy z „pupili nauczycieli” angażuje się w przygotowywanie przedstawień i apeli oraz bierze udział w konkursach (robi rysunki, śpiewa, recytuje). W jej klasie charakterystyczne są podziały na kilka grup. Ambitne uczennice identyfikowane są jako należące do dwóch podgrup: rywalizują, nie lubią się bardzo, nie gadają ze sobą prawie wcale.

*W sumie to nie wiem, one są od początku szkoły, w sumie w przedszkolu byliśmy też razem i od zawsze nie przepadały za sobą. Może chodzi o naukę... sama nie wiem (zastanawia się). Ale możliwe, że ta nauka, że kto lepszy, wiesz o co chodzi... Każdy chce być lepszy od drugiego, stara się o świadectwo z paskiem (...) W sumie to nie wiem czemu, może rywalizują o oceny. Bo u nas każdy się udziela w ogóle, w wolontariacie, apelach, zawodach itp. [Jola, VII klasa; liczebność szkoły: 360 osób; liczebność klasy: 26 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,90].*

*Podoba mi się w mojej klasie to, że mamy motywację, żeby jak najlepiej wszystko robić, i że się tak prawie wszyscy dobrze uczymy i każdy chce wypaść jak najlepiej zawsze. Podoba mi się, że mamy taką supersrednią, że jesteśmy najlepszą klasą w szkole, jeżeli chodzi o naukę i frekwencję. (...) A co najbardziej mi przeszkadza, no to to, że dziewczyny się obgadują. To jest takie, że niby jest wszystkich spoko i tak super się dogadujemy, a one tak się obgadują i zazdroszczą [Alina, VII klasa].*

Podgrupy mogą nie być zmienne czy tymczasowe. Ich skład może być trwały, przypominając w oczach obserwatorów grupy pierwotne (paczki przyjacielskie). W końcu w puli członków klasy nie ma aż tylu ambitnych do wyboru. Są to jednak grupy typowo zadaniowe, celowe. Konsolidują się wokół wspólnego celu, głównie o charakterze rywalizacyjnym. Udział w nich daje szansę wykazania się produktywnością na polu działań inicjowanych przez nauczycieli i ostatecznie też przez nauczycieli ocenianych (chwalonych), zatem to nauczyciele stanowią ich główną publiczność (widownię). Nawet jeśli dyplomy wiszą w gablotach na korytarzach i są wręczane przy członkach klasy, nie zmienia to postaci rzeczy: ambitni pracują dla ocen na świadectwie, a przy okazji „dla instytucji”, ponieważ kreują jej wizerunek (obraz szkoły ocenianej w środowisku zewnętrznym jako wyjątkowo pręźnie realizującej „działania wychowawcze”, w środowisku wewnętrznym zaś spostrzeganej jako wyjątkowo wzmagającej korporacyjne instynkty swoich podopiecznych). Niemniej dzięki podgrupce ambitnych społeczności postrzegane są jako sprawnie pracujące (szkoła osiąga wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych i zdobywa wiele dyplomów w konkursach i zawodach).

3) „Pilna klasa” (proszkolna): *Supersrednia, nauka i frekwencja, prawie wszyscy się dobrze uczą*

W gruncie rzeczy spotykamy też wyjątkowe klasy, gdzie spora część członków ma aspiracje edukacyjne i zachowanie uczniów podporządkowane jest realizacji tych ambicji w sposób zgodny z rolą ucznia narzuconą przez instytucję. Są oni również grzeczni (wzorowymi), pilnymi uczniami, tyle że „wykazują się” w obrębie swojej mikrospołeczności, nie wychodzą poza nią. W klasie możemy mieć do czynienia z przewagą celów indywidualnych, np. bycie najlepszym w grupie, co może wzmacniać u uczniów zachowania rywalizacyjne i antyspołeczne oraz nie sprzyjać generowaniu wspólnych celów (Bąbka 2009, s. 44).

Spokojna i ucząca się (w ocenie nauczycieli) klasa jest przeciwieństwem klas niegrzecznych, bez aspiracji edukacyjnych.

*Nauczyciele nas lubią, pomimo małych wybryków uchodzimy za bardzo spokojną klasę. Uważnie słuchamy na zajęciach, staramy się nie utrudniać nauczycielowi prowadzenia lekcji. Nie mamy zatargu z żadną inną klasą ani nauczycielem [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

Wyjątkowa jest wypowiedź o klasie, w której ze względu na oblegany profil znaleźli się uczniowie o „wysokich ambicjach”. Nie wzmaga to rywalizacji, lecz wzmacnia wspólnotę, bo jak mówią uczniowie: „nawzajem się motywujemy”. Chęć rozwoju umiejętności matematycznych „nas jednoczy”, stanowi, jak mówi respondentka, „spoidło”.



*Bardzo podoba mi się, że utrzymuje się u nas taki wysoki poziom w nauce. Co prawda ciężko dorównać poprzeczkę, ale dzięki temu każdy z nas brnie do przodu jak najdalej. (...) Imponuje mi ta ambicja, którą każdy z nas ma. (...) Każdy z nas ma wysokie ambicje, każdy z nas chce wiązać przyszłość z matematyką, a chociaż z kierunkami pokrewnymi. Każdy z nas to głównie umysł ścisły. Mam wrażenie, że nasza klasa to zbiór najlepszych uczniów z gimnazjów w powiecie. Co śmieszniejsze, nie ma u nas wyścigu szczurów, znaczy każdy stara się mieć jak najlepsze oceny, ale nie po to, aby być lepszym czy coś, tylko do średniej, bo wiemy, że to będzie ważne później na koniec liceum. (...) [nauczyłam się] Hm. Zdecydowanie tego, że ambicja jest ważna i że zawsze warto poszerzać swoją wiedzę [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów; wysoka średnia].*

Zadania związane z wymaganiami nauczycieli mają pierwszeństwo przed życiem społecznym i dbałością o budowanie pozytywnych relacji z kolegami z klasy. Nawet pozaszkolne kontakty skoncentrowane są na pracach szkolnych:

*Dobre kontakty mam z Agatą i z Natalią, bo też dużo czasu spędzamy przy pracach domowych, kiedy musimy zrobić jakieś... jak to się mówi... prezentacje, kiedy musimy robić i różne takie prace. Z historii bardzo dużo robimy, kiedy pani nam zadaje takie różne prace i wtedy we cztery je robimy. I wtedy spotykamy się u Agaty w domu i wtedy siedzimy i robimy te prezentacje [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób].*

*W szkole miałam ostatnio dużo sprawdzianów i kartkówek. Musiałam się dużo uczyć, bo nauczyciele wystawiali oceny proponowane na semestr ołówkiem. No i chciałam mieć dobre oceny. Przez ten czas miałam mniej kontaktu z osobami z klasy [Agata, II klasa gimnazjum; liczebność klasy: 18 osób].*

Ambitni skupiają swoją uwagę bardziej na efektach niż sposobie ich osiągnięcia. Samemu czy z innymi, z tymi czy tamtymi – to jest mniej ważne od finału. Odnoszone sukcesy napędzają do dalszych starań. A to, czy zadania realizowane są w takich czy innych układach personalnych, nie jest już tak istotne. Dobieranie się według klucza „bycia dobrym uczniem” daje szansę na powodzenie w sprawnym realizowaniu zadań szkolnych.

Realizowanie powierzonych przez nauczycieli zadań jest okazją do sprawdzania się, demonstracji atutów. Jest również obszarem ujawniania się wrogości, rywalizacji, zazdrości i naruszania zasad szkolnego oceniania. W narracjach powtarza się opis dotyczący paniki przed oceną, płaczu po uzyskaniu oceny poniżej oczekiwań, wzajemnej zawiści czy rywalizacji o to, kogo nauczyciele bardziej lubią. Tu trzeba się wyróżniać, nie można być zwykłą osobą.

*[chłopcy] oni zaniżyli nam średnią. Mieliśmy 4,70, a już myślałam, że będziemy mieli więcej, średnią klasy [Magda, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

*W tamtym roku, jak Monika dostała tróję ze sprawdzianu z matmy, to płakała pół lekcji. A ja wtedy dostałam czwórkę i ona się prawie na mnie obraziła, bo jestem od niej gorszy w nauce [Adam, 14 lat, klasa VIII; położenie szkoły: miejscowość miejska ok. 6 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 19 uczniów; średnia ocen na świadectwie: 4,00].*

Zwraca uwagę elokwencja uczniów, którzy aspirują w kierunku wysokiej średniej. W opisach jest mniej żargonu, nie ma wulgarnych określeń w stosunku do innych badanych uczniów, nie ma agresji.

*Ona niby z nimi się trzyma, ale tak to się kłóci z nimi cały czas. Albo o oceny, albo o jakieś tam pierdoły, co się działy po szkole [Julia, 12 lat, klasa VII; liczebność klasy: 26 osób; położenie szkoły: miejscowość wiejska, średnia ocen na świadectwie: 3,9].*

Atmosfera w tych klasach jest pełna antagonizmów. Rywalizacja między pilnymi uczniami odzwierciedla się w niechęci do siebie, kłótniach, poczuciu krzywdy, zawiści o oceny, intrygach i spiskowaniu. Jednocześnie osiągnięcia edukacyjne stanowią o odrębności światów wewnątrz społeczności: wzorowych uczniów i tych niezainteresowanych nauką. Stosunek do nauki polaryzuje społeczność. Okazuje się, że stratyfikacja społeczna ma wykluczające konsekwencje, wielu członków zostaje wypchniętych na margines. Zwiększają się napięcia i zaostrzają podziały. Magda podkreśla, że w jej klasie „mamy dużo grzecznych wzorowych uczennic”. Klasa jest jednak podzielona na hermetyczne podgrupy, podtrzymujące dystans. Jedną z podgrup to diada nieakceptowana: „za nimi nie przepadam”.

*To nasze klasowe gwiazdy. Są bardzo ładne i mają powodzenie chłopców ze starszych klas. Jednak nie są za bardzo mądre, to typowe pustaki. Ciągłe tylko rozmawiają o chłopakach, paznokciach i nowych ciuchach. Nie przygotowują się do zajęć, są niemiłe dla innych, w tym też do nauczycieli, nie uważają na zajęciach i przeszkadzają [Monika, VI klasa; liczebność klasy: 17 osób, 9 chłopców, 8 dziewczyn].*

Daria przedstawia siebie jako należącą do paczki klasowych kujonów. Jawny konflikt przejawia się na płaszczyźnie wzajemnego deprecjonowania. Dziewczyny z superpaczki śmieją się w czasie lekcji z kujonek. Uczennica opisuje, jak dostała jedynkę za nieprzeczytaną lekturę. Nauczycielka długo jej to wypominała.

*Dziewczyny z superpaczki śmiały się ze mnie, popłakałam się z tego powodu [Daria, III klasa gimnazjum].*

*Nie lubię sytuacji i boję się, gdy ktoś się z kogoś naśmiewa, co często ma miejsce, gdy ktoś u nas w klasie czegoś nie wie lub się pomyli, albo nie zna odpowiedzi na jakieś pytanie [Zosia, VII klasa].*

Z opisów społeczności, w których mocną pozycję zajmują podgrupy osób dobrze się uczących (i które „są postrzegane jako klasowe mądrale”), przebija walka, poczucie odmienności i rozdzielenia.

*Nie spędzam z nimi czasu, chyba że jakiś nauczyciel nas do tego zmusi, a tak to nie chcę mieć z nimi do czynienia [Daria, III klasa gimnazjum, liczebność klasy: 27 osób, 19 dziewczyn, 8 chłopców].*

Prace zespołowe realizowane są w stałym składzie. Stanowi to zabezpieczenie przed konfliktami między sumiennymi i mniej pilnymi osobami („które nic nie robią”). Jednak wypowiedzi ujawniają również, jak wykazywanie się przed nauczycielami wywołuje rywalizację. Osoby „za bardzo ambitne” zabierają pole dla wykazania się innym.

*Nie podoba mi się to, że jak jest coś wspólnie do zrobienia, to każdy liczy, aż ktoś inny wykona za niego tę pracę. Nie ma wyraźnego podziału zadań w grupie, przez co często są kłótnie, bo grupa dobrze uczących się dziewczyn stara się robić prace najlepiej i za wszystkich (...). Często przy pracach w grupach się kłócimy, bo są osoby, które nic nie robią, i nie chcemy z nimi pracować, oraz są osoby za bardzo ambitne, które chciałyby robić wszystko za całą grupę. I wtedy powstają awantury. Nie lubimy pracować wspólnie. Jednak każdy woli sam wybrać sobie osoby do pracy w grupie. I radzimy sobie w ten sposób, że prosimy nauczycieli o możliwość samodzielnego wyboru grupy do pracy [Natalia, III klasa gimnazjum; liczebność klasy: 25 osób, 16 dziewczyn, 9 chłopców].*

Uczniowie, ukazując ten rodzaj zaangażowania, podkreślają, że promowane są ambicje (aspiracje) edukacyjne. Jednak w społeczności doświadczają braku równowagi między głównymi sferami życia. Wyraża się ona w dominacji aktywności proszkolnych kosztem relacji interpersonalnych, uczestnictwa towarzyskiego oraz zakorzeniania w szerszej społeczności.

Przypisywanie dużego znaczenia działaniom mającym zapewnić podniesienie indywidualnych kompetencji (co znajduje wyraz w artykulacji indywidualnych potrzeb i interesów) oraz dążenia związane z rozdziałem dóbr (oceny szkolne) wpływają na życie społeczności.

#### 4) Klasy o bogatym życiu kulturalno-społecznym

Klasy, w których jest wiele wydarzeń kulturalno-społecznych poza klasową wigilią, należą do rzadkich, wręcz nietypowych. To obraz życia szkoły widziany przez uczniów. Nawet badani, których staż członkostwa wynosił prawie cztery lata, nie mieli wspomnień związanych ze wspólnymi działaniami zbiorowymi o potencjale integracyjnym, jak wyjazdy, ogniska. Dlatego klasy szkolne, w których takie spotkania nie są jednorazowym epizodem, są wyjątkowe. Oczywiście klasy mogą pogłębiać swoje życie towarzyskie bardziej w obrębie spotkań szkolnych lub pozaszkolnych. Wśród imprez klasowych mamy bowiem te z udziałem wychowawcy, pod jego kontrolą (lub z jego inicjatywy), lub organizowane poza szkołą całkowicie poza nadzorem szkoły. Każdy z tych typów spotkania może być oddolny/odgórny i może mieć inny potencjał – integracyjny bądź izolacyjny.

Narracje o przyjemnych momentach odwołują się do integracji wewnątrzklasowej w szerszym gronie, nawet wtedy, gdy uczniowie są beneficjentami, motywowanymi i kontrolowanymi przez wychowawcę.

*[zdarzenia przyjemne] Właściwie to dużo ich. Na pewno miło wspominał nasze pierwsze ognisko integracyjne, na którym spotkaliśmy się jeszcze przed początkiem szkoły. (...) Integracja to integracja (śmiech). Potem mieliśmy taki klasowy biwak z naszą wychowawczynią. Pojechaliśmy klasą na weekend do takiego dużego domku drewnianego. Spaliśmy na materacach pożyczonych ze szkoły, zrobiliśmy ognisko. Supersprawa. Pamiętam też, jak organizowaliśmy nasze pierwsze spotkanie wigilijne. Każdy zaproponował, co mógłby przynieść, szybko podzieliliśmy się obowiązkami. Wtedy pierwszy raz zobaczyłam, jak bardzo jesteśmy zgrani i ogarnięci, nikt się nie wykręcał, każdy chciał w tym spotkaniu uczestniczyć. To było piękne, bo w gimnazjum zawsze były jakieś problemy w takich sprawach organizacyjnych [Kasia, 17 lat, II klasa liceum; liczebność klasy: 30 uczniów].*

Uczniowie też temu nadają różne znaczenia. Dla niektórych członków jest to obszar, gdzie ujawniają się ich osobiste problemy z integracją (siedzenie w autobusie, przydział do pokojów). Brak 100-procentowej frekwencji, czyli nieuczestniczenie pewnej części osób, odzwierciedla poziom dezintegracji klasy jako całości. W opisach powtarza się jednak stwierdzenie, że jest to magiczny czas. Moment dzielenia czasu w inny sposób niż na co dzień. Nawet jeśli nie dochodzi do zawiązania nowych kontaktów, a uczestnictwo ogranicza się do interakcji głównie w obrębie własnej podgrupy, to magia polega na tym, że taka wspólna impreza kulturalna

daje możliwość doświadczania w nieznanym dotąd sposobie wspólnoty klasowej „My” i w podgrupach „my”.

#### 5) Babskie (i) kłótniwe klasy

Klasy, w których zaznacza się przewaga którejś płci, nieco odróżniają się od innych. W zebranych materiale mamy kilka klas całkowicie żeńskich (technikum) oraz kilka zdominowanych liczebnie albo przez dziewczyny, albo przez chłopców.

Badani, niezależnie od płci, zwracają uwagę na niższy poziom wzajemnej akceptacji w grupach dziewcząt, a także większą intensywność atmosfery pełnej kłótni, spiskowania, zazdrości i plotkowania („dużo kłótni, dram, sprzeczek”).

*[Jest nas pięciu, a reszta to dziewczyny] W tej klasie są prawie same dziewczyny. A wiadomo, że jak są dziewczyny, to już nie jest tak łatwo. Bo faceci się dogadują lepiej. No my się trzymamy wszyscy razem, one chyba nie wszystkie się lubią...*

*(...) wigilie są trudne, bo nie wszyscy się lubią... a teraz już nikt tego nie ukrywa... (...) wigilie nie były przyjemne. Wiesz, wigilia powinna być takim szczęśliwym dniem, tak to się kojarzy, a w tym roku było bardzo na siłę. I nawet nasza wychowawczyni już nie udawała, że jest okej, i nie kazała nam udawać [Marcin, III klasa liceum; położenie szkoły: Warszawa; liczebność klasy: 5 chłopców, 21 dziewczyn].*

*Uważam, że chłopaki są bardziej zgrani niż dziewczyny, bo dziewczyny to się czasami obgadują, jak to wiadomo dziewczyny, zawsze znajdują sobie jakieś kłótnie, jakaś zazdrość czy coś [Paulina, VI klasa].*

Kłótnie między podzielonymi podgrupami należą do przywoływanych przez uczniów wskaźników poczucia bezpieczeństwa i wpływają na samopoczucie, niezależnie od tego, czy ktoś ma swój krąg towarzyski czy przyjacielski. Jedna z respondentek zaznacza: „nie chce mi się tam czasem iść”.

*[nie podoba się] często się popisują w grupie, robiąc sobie żarty z kogoś czy wyśmiewając (...). Mój stosunek [do klasy] jest taki pół na pół. Jeśli poprzedniego dnia było wszystko dobrze w klasie, to mój stosunek jest dobry, jednak jeśli bywają kłótnie, to nie chce mi się tam czasem iść [Zuzia, VII klasa].*

#### 6) Klasy w małej nieanonimowej wiejskiej społeczności szkolnej

Anonimowość z definicji odnosi się do jednego ze stanów prywatności i ma związek z uwolnieniem się od identyfikacji w otoczeniu innych ludzi (Połak 2007, s. 75). O takiej anonimowości w klasie szkolnej w ogóle nie ma mowy, każdy jest tu rozpoznawalny, można jedynie mieć małą wiedzę o kimś. Dlatego tu przyjęte jest bardziej potoczne rozumienie anonimowości, zgodnie z tym, jak interpretują prywatność sami uczniowie.

Przyglądanie się klasom w miejscowościach wiejskich pozwala obalić pewien mit na temat intensywności kontaktów z członkami klasy w społeczności lokalnej. Mitem jest przyjaźń między dziećmi z jednej miejscowości, jak w książce Astrid Lindgren *Dzieci z Bullerbyn*.

Szkoła wiejska ma charakter szkoły gminnej lub zespołu szkół. Uczniowie opisują, jak niektórzy członkowie klasy dojeżdżają z innych wiosek. Tylko niektórzy na co dzień przebywają blisko, mieszkają niedaleko szkoły. Ideałem integracji społecznej jest posiadanie grupy nieformalnej, utworzenie grupy wsparcia, osobistej,

przyjacielskiej, i odwiedzanie siebie w domach (zapraszanie do siebie). Okazuje się jednak, że po lekcjach uczniowie spotykają się w domach, ale w kilkusobowych grupkach, najczęściej w dwójkach – z członkami innych klas.

*Po lekcjach, to tak tam bardziej z chłopakami ze swojej tam miejscowości* [Ewelina, III klasa gimnazjum].

*Zazwyczaj jest tak, że miejscowości trzymają się razem* [Gabrysia, III klasa gimnazjum].

Z większością uczniowie znają się od początku podstawówki, a jednak tylko nieliczni mają przyjaciół w klasie i tylko z pojedynczymi osobami spotykają się poza szkołą. Mają swoich znajomych spoza klasy, z którymi spędzają czas wolny. Przyjaciele chodzą do jednej szkoły z racji braku alternatywnych szkół w okolicy. Są to relacje o bardzo długim stażu. Uczniowie mówią: „znamy się z nimi od dzieciaka, ponieważ obok siebie mieszkamy”, „kumpel z osiedla”, „ziomki z osiedla”, „widujemy się w szkole”. Twierdzą, że z kolegami z klasy mają ograniczone kontakty z powodu bardzo małej ilości czasu wolnego („napięty grafik”). Powodów jest wiele. Badani stwierdzają: „bo większość czasu należy do mojego rodzeństwa”, „przesiaduję [w warsztacie samochodowym ojca] tam po lekcjach i pomagam”. Przeszkodą jest pomoc rodzicom na roli, a także dużo zajęć pozalekcyjnych („treningi przeszkadzają nam w spotkaniach”). Młodzi ludzie mówią: „a resztę mojego wolnego czasu pochłania moja cudowna dziewczyna”, „zawsze wszystkie swoje plany ustawiam pod nią” („jesteśmy ze sobą od 2 lat” – mówi 14-latek). Niektórzy nie podtrzymują relacji dlatego, że mieszkają od siebie ok. 4–8 km.

Relacje są bardzo zróżnicowane, jedne ścisłe, inne bardziej otwarte i podtrzymywane poza społecznością klasy szkolnej:

*Chodzę do gimnazjum, razem z moimi dwoma przyjaciółmi: Oliwią i Piotrkim.(...) Trochę się śmieję, że Oliwia i Piotrek to jak moja rodzina, często nocują u mnie, jemy razem obiad, śniadania (śmiech). Moi rodzice bardzo ich polubili. (...) jesteśmy jak jedna wielka rodzina. (...) Z Piotrkim znamy się od dzieciaka. Zawsze razem. W przedszkolu razem, w zerówce razem, w podstawówce razem i w gimnazjum razem* [Konrad, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób, 5 chłopców, 6 dziewczyn].

*[o przyjaciółtach spoza klasy] jest to osoba, której powierzyłbym nawet swoje życie. (...) w naszej krótkiej relacji pojawiło się już tak ogromne zaufanie (...) [relacja] jest na takim poziomie, że już wyżej się nie da* [Filip, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób, 5 chłopców, 6 dziewczyn].

*[poza szkołą] Ala, mieszka niedaleko, czasami się spotykamy, żeby pogadać, ale rzadko, bo ona ma brata na utrzymaniu i czasu nie ma* [Iga, 18 lat, III klasa liceum; szkoła gminna; liczebność klasy: 20 osób].

Mamy tu też liczne przykłady dużej otwartości na relacje zewnętrzne, poza klasą, ze społecznością szkolną, co widać na przerwach i po szkole.

*Bardzo często też po szkole chodzimy z ludźmi ze szkoły na boisko pokopać w przysłowiową „gałę”, rozmawiamy o wszystkim i o niczym* [Filip, II klasa gimnazjum; położenie szkoły: miejscowość wiejska ok. 4 tys. mieszkańców; liczebność klasy: 11 osób, 5 chłopców, 6 dziewczyn].

Różnica między wiejskimi społecznościami a innymi polega na tym, że uczniowie z miejscowości wiejskich posiadają większą wiedzę o sobie nawzajem,



krytyka w ich środowisku jest bardziej jednoznaczna. To są nieduże szkoły (np. 120 uczniów). Społeczność bardziej plotkuje. Posługuje się też tradycyjnymi kryteriami oceny społecznej. Uczniowie zwracają uwagę na niepełność rodziny, biedę, patologię, warunki mieszkaniowe. Opisy badanych pochodzących z miejscowości wiejskich zawierają znacznie więcej szczegółów (wiedza o sytuacji rodzinnej). Kryterium ocen społecznych, silniejszym niż u przedstawicieli innych społeczności, jest również atrakcyjność przekładająca się na zainteresowanie u płci przeciwnej.

*Kaśka, ją narysowałam z boku, bo w sumie z nikim się nie trzyma. Szurnięta dziewczyna, i to zdrowo. Nie ma ojca, to znaczy jest nieznan, jej młodsza siostra ma innego ojca, ale matka z nim nie jest. W domu patologia, wujek, brat matki, pije, w domu syf straszny. Kasę mają chyba z opieki społecznej. Kaśka chodzi po sklepach i bierze słodycze na kreskę, a potem matka jeździ i splota [Sandra, III klasa gimnazjum; liczebność szkoły: ok. 300 osób; liczebność klasy: 30 osób].*

*Są dosyć biedne, wiem, że tata Justyny pije, Magda taty nie ma, zmarł, jak byliśmy w drugiej podstawówce, a Ewelina, w sumie to u niej nie jest aż tak źle, najgorzej u Justyny. Ale chyba wszystkie trzy, to znaczy ich rodzice korzystają z pomocy opieki społecznej [Olga, III klasa gimnazjum; liczebność szkoły: ok. 300 uczniów; liczebność klasy: 30 osób; średnia ocen na świadectwie: 3,03].*

Do jednej szkoły chodzą rodzeństwa, krewni, stąd uczniowie mają dodatkowe źródło wiedzy. Z brata na brata przechodzi ksywka. Często używa się nazw pochodzących od nazwisk lub zwraca się po nazwisku. Nazwy podgrup pochodzą od nazwiska lidera lub inspirowane są nazwą miejscowości, z jakiej pochodzi. Podgrupy tworzą swoiste klany.

*Jego starszy brat chodził z moją siostrą tutaj [w tej szkole] do klasy i ponoć był taki sam;*

*Na nas [wcześniej na moją siostrę i brata] zawsze każdy mówił po prostu po nazwisku albo je zdrabniali. Nikt z nas tego nie lubi i to bardzo [Julia, VII klasa; liczebność szkoły: 360 osób; liczebność klasy: 26 osób].*

*Bogusia ma czwórkę rodzeństwa, wszyscy chodzą do nas do szkoły, znam ich dobrze [Sonia, III klasa gimnazjum].*

*Trzyma się też on z Olą, ponieważ jest ona jego kuzynką [Zuzia, VII klasa; liczebność klasy: 21 osób].*

Z plotkowaniem wiąże się strach przed oceną w społeczności lokalnej. Jedna z uczennic w świadomy sposób to wykorzystuje do ściągania pieniędzy jako skarbnik. Rozpowszechnienie w środowisku lokalnym informacji o tym, że rodzina nie płaci składek w szkole, jest silnie zagrażające. W takim środowisku trudno jest „wytrzymać zarzut, że go nie stać na składkę”.

*[kazałam im, żeby przynieśli pieniądze na składki na kwiatki dla nauczycieli] Bo u nas jest taki zwyczaj, że jak są imieniny nauczyciela, który nas uczy, to mu kupujemy jakiegos kwiatka. I oni właśnie na to nie chcieli przynieść. Ja miałam na to lepszy sposób, zwyczajnie zaczęłam upominać się u rodziców. Większość rodziców mnie znała i lubiła, więc jak raz jednemu narobiłam siary, bo poszłam po pieniądze do jego domu, to potem od razu wszyscy przynieśli (śmiech). (...) [straszny problem] Bo Paweł nie chciał przynosić tych pieniędzy, ale po akcji z Kamilem powiedziałam, że jak nie przyniesie, to pogadam z jego ojcem. A wiedziałam, że jego ojciec nie wytrzymałby zarzutu, że go nie stać na składkę, ot taka typowa cecha ojców z naszej okolicy, mój zresztą też by się wkurzył na mnie, jakby ktoś powiedział, że nie płacę składek (śmiech) [Sandra, III klasa gimnazjum; liczebność szkoły: ok. 300 uczniów; liczebność klasy: 30 osób].*

## 7) Klasy „zgrane”

Niektóre społeczności opisywane przez badanych uczniów wyraźnie wyróżniają się w zakresie bliskości wewnątrzgrupowej. W stosunku do nich można użyć metafory magnesu (mechanizmu spajającego) (Tuszyńska-Bogucka 2015, s. 303)<sup>100</sup>. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że dla swoich członków (lub ich więk-szości) grupa pełni funkcję zabezpieczającą, zapewniając bardzo wysoką jak na ten typ społeczności integrację. Członkowie są mocno wzajemnie powiązani, wchodzą ze sobą w bliskie i częste interakcje, mają dużą liczbę znajomych i przyjaciół wewnątrz, odczuwają też silne wsparcie społeczne i postrzegają społeczność jako ekskluzywną.

To nie znaczy, że członkowie społeczności przyjaźnią się ze wszystkimi. Integracja ma bardziej czasowy i potencjalny charakter, nie jest zbyt stabilna w czasie. Polega na reintegracji wspólnot podczas epizodów współdziałania. Ale właśnie ta możliwość włączania się do działania w ramach szerszego układu społecznego postrzegana jest jako zgranie klasy. Badani nie izolują się, nie ograniczają funkcjonowania społecznego do mikrowspólnoty (towarzyskiej paczki), lecz zrzeszają się w obrębie społeczności. Razem z możliwością uzyskania wsparcia daje im to poczucie wysokiej jakości życia społecznego. Niekiedy inicjują samopomoc, ale równie dobrze mogą angażować się w odgórne projekty.

<sup>100</sup> Wioletta Tuszyńska-Bogucka (2015) wyróżniła na przykładzie rodziny wzorce – w zależności od tego, jakie wdrażają one specyficzne „strategie przetrwania”. Uwzględniono trzy główne rodzaje zmiennych:

- zmiennej bliskości wewnątrzgrupowej, będących głównymi źródłami doświadczania przyjaźni oraz pomocy;
- zmiennej wzorców kontaktów (relacji) zewnętrznych (będące funkcją granic systemowych);
- zmiennej relacji z miejscem pobytu – rodzaj relacji z miejscem pobytu w oparciu o ustalenia badaczy psychologii miejsca – nie–miejsca (Augé 2010; Lewicka 1993, 2008).

Autorka wyróżniła trzy modele funkcjonowania (profile układają się na osi: typ spójny – rozłączny – splątany). Klasyfikacja ta wskazuje na rolę powiązań w społecznych sieciach: jakość relacji i więzi społecznych.

Typ spójny (grupa jako magnes) odnosi się do spójnego wzorca kontaktów wewnętrznych i zewnętrznych. Grupy spójne wytwarzają wewnętrzny mechanizm magnesu, utrzymujący członków grupy w dużej bliskości i dość luźnych kontaktach towarzyskich i rzeczowych z otoczeniem na zewnątrz (separacja). Charakterystyczny jest tu model pomocy i struktury społecznej grupy (sieci społecznego wsparcia), unikanie kontaktów z obcymi (na zewnątrz), dystans i wrogość. Typ rozłączny (grupa jako kotwica) odnosi się do niespójności (rozbieżności) we wzorcach kontaktów wewnętrznych i zewnętrznych. Członkowie grupy mają inne plany, inne wyobrażenia dotyczące spędzania czasu wolnego, wyboru wykształcenia oraz kariery. Część się separuje od otoczenia na zewnątrz, a część buduje kontakty z otoczeniem na zewnątrz. Typ splątany odnosi się do grup o skrajnie niskim poziomie bliskości i całkowicie rozbieżnych wzorcach kontaktów zewnętrznych.

Tuszyńska-Bogucka (2015) prowadziła badania wśród polskich rodzin emigracyjnych. Były to badania jakościowe, ale o charakterze psychologicznym, i diagnozowały głównie relacje wewnątrzrodzinne (bliskość w relacji rodzice–dzieci). Badaczka koncentrowała się na opisie typów samoorganizacji rodziny. Niemniej jeden z aspektów tych badań wydaje się ciekawy dla problemu omawianego w tej pracy. Mianowicie w analizach ujawnione zostały różnice w strategiach rodziców i dzieci w zakresie kontaktów zewnętrznych i wewnętrznych.

Te kluczowe kryteria odnoszą się najczęściej do zewnętrznie obserwowalnych właściwości sieci relacji, rzadziej do innych elementów integracji wewnątrzgrupowej nie tak łatwych do uchwycenia, np. kwestii subiektywnego zaufania, stopnia identyfikacji. U Agaty Komendant-Brodowskiej (2014b) punktem przełomowym jest moment włączenia outsiderów (osób, które z nikim się nie przyjaźnią) w struktury grupy<sup>101</sup>. Poszukiwanie mocnego wskaźnika, np. matematycznych wskaźników ilościowych (liczba przyjaciół 6 czy 10), ukazuje poważny problem, z którym badacz społeczności się boryka – brak narzędzi do pomiaru i potrzeba podjęcia dyskusji nad kwestią poziomu optymalnej integracji społecznej i jej kryteriów.

Ta praca w żaden sposób tego braku nie wypełnia. Raczej zwraca się w niej uwagę na kryteria jakościowe, na które wskazują uczniowie, gdy opisują społeczność. Prowadzone tu analizy pozwalają na wyjście poza jednorodność, ukazując wiele możliwych wzorów integracji społecznej, sposobów rozumienia przez uczniów, jaki jest najlepszy albo „właściwy” wariant „zgrania” społeczności i jej członków.

Diagnozy opierają się tu na kryteriach subiektywnych i dotyczą takich aspektów życia w społeczności, jak: wspólnota, identyfikowanie się z innymi, izolacja, oddzielenie, pogarda, wyższość, opresja, okazywanie nieakceptacji, czucie się aprobowanym. Jedni uczniowie mówią, że klasa jest dla nich najważniejszym miejscem, stanowi rdzeń dla ich tożsamości, gdy dla innych członków jest to bardziej miejsce czasowego przebywania. Mówią, że mogliby być w innej klasie bez poczucia straty, bez umniejszenia komfortu. Żyją razem, bo muszą. Klasa jednak nie stanowi dla nich silnej wspólnoty. Co nie przeszkadza im angażować się w grupowe inicjatywy.

### 3.10. Podsumowanie i wnioski z badań

Od wielu lat perspektywa rozważań o właściwościach współczesnych społeczności klas szkolnych z punktu widzenia ich roli socjalizacyjnej, integracji społecznej oraz wewnętrznego zróżnicowania (struktury) jest jednym z kluczowych ujęć

---

<sup>101</sup> Taką modelową strukturę sieci przyjaźni w grupie 20-osobowej przedstawia Agata Komendant-Brodowska (2014b, s. 125 i 136). Relacje są ułożone na skali od największej integracji do najmniejszej:

- sieć przyjaźni łączy właściwie całą klasę, średnia liczba przyjaciół jest dość duża; sieć pełna, w której wszyscy przyjaźnią się ze wszystkimi;
- sieć bardzo gęsta, niemal pełna – uczniowie przyjaźnią się średnio z ponad połową grupy, blisko jest do sytuacji, w której niemal każdy z każdym się przyjaźni;
- sieć połączona, brak outsiderów – „znikają” outsiderzy, każdy uczeń się z kimś przyjaźni, sieć przyjaźni zaczyna łączyć całą klasę;
- wielki komponent (sieć zaczyna łączyć większość klasy) – sieć relacji przyjaźni zaczyna łączyć większość klasy; nadal pojawiają się uczniowie, którzy z nikim się nie przyjaźnią (outsiderzy);
- sieć rozproszona, nieliczne relacje – rozproszone i nieliczne relacje przyjaźni, wielu uczniów z nikim się nie przyjaźni.

kwestii problemowych. W tej pracy akcentuję funkcjonowanie członków społeczności w aspekcie podmiotowym, czyli związanym z dokonywaniem wyborów dotyczących udziału w różnych sferach i formach życia społecznego w obrębie klasy szkolnej (we współczesnej polskiej szkole publicznej). Decyzje te przejawiają się w postaci zróżnicowanych wzorów zaangażowania w poszczególne obszary życia zbiorowego. Drugim ważnym wątkiem jest charakterystyka społeczności oraz w ujęciu procesowym poszukiwanie czynników jej upodmiotowienia (przekształcania wspólnot praktyk w praktyki wspólnotowe). Takie podejście wynika z postawionych celów pracy oraz osadzenia problematyki podjętej w niniejszym opracowaniu w koncepcji „nowej wspólnotowości” i emancypacyjnej perspektywie koncepcji uczestnictwa społecznego.

Wyniki analizy empirycznej uporządkowałam wokół **trzech głównych rozważanych problemów: zaangażowania uczniów, właściwości społeczności i czynników transformacji społeczności w kierunku społeczności podmiotowej.**

#### 1) Wzory zaangażowania społecznego członków klas szkolnych

W pracy podjęto próbę odpowiedzi na złożone pytanie: Czy, i ewentualnie w jakim stopniu, dla współczesnych uczniów uczestnictwo w życiu zbiorowym społeczności (zespołu klasowego) jest terenem socjalizacji, integracji społecznej, definiowania społecznej tożsamości, świadczeń, wsparcia społecznego czy prospołecznej aktywności? Aby zrozumieć, czy społeczności klas szkolnych jako miejsca życia zbiorowego pełnią zdaniem uczniów tak wielorakie funkcje, potrzebna była dość żmudna analiza odnosząca się do wielu cząstkowych pytań/problemów, takich jak: W jakich sferach życia zbiorowego uczniowie uczestniczą? W jaki sposób wyraża się ich udział? Czy ich zaangażowanie w każdej z wyróżnionych sfer jest równie intensywne (w jakich obszarach zwiększa się lub zmniejsza znaczenie danej formy uczestnictwa)? Warto zaznaczyć, iż przedmiotem analiz były spostrzeżenia i interpretacje uczniów, a więc istotne było to, jakie kluczowe aspekty zaangażowania mają na uwadze sami uczestnicy życia codziennego w społeczności.

Jest to trudna ścieżka badawcza ze względu na mikroskopowy poziom opisu. Przyświecał mi cel opisanie specyfiki społeczności poprzez charakterystykę wzorów zaangażowania, będących wynikiem podmiotowych wyborów dokonanych przez poszczególnych członków<sup>102</sup>. W tym ujęciu należałoby przyjąć, że każde zdarzenie, każda interakcja, jaka toczy się w obrębie życia społecznego, daje możliwość wyboru: wycofania się (zupełnie lub częściowo) lub partycypacji w aktywności traktowanej jako ukierunkowana na innych członków. Podmiotowy wymiar zaangażowania

<sup>102</sup> Stawianie sobie za cel wyszukanie zbioru wspólnych cech, które miałyby charakteryzować członków badanej grupy, prowadzi do strukturalnego i statycznego ujęcia. Świadomie dokonałam wyboru założeń na temat społeczności umożliwiających dostrzeżenie jej wewnętrznej różnorodności.

oznacza w tym wypadku, iż udział w życiu społeczności każdorazowo był określany z punktu widzenia pojedynczej osoby.

Zatem etnograficzne opisy społeczności opierają się tu na portretach członków „mojej klasy”. Działające w nich jednostki pełnią tu kluczową rolę. Charakter społeczności zależy od tego, kim są uczestnicy życia społecznego. Każdy członek tworzy społeczność. Pozostaje członkiem społeczności, jest w niej i tworzy jej profil („społeczną mapę”), niezależnie od tego, czy intensywnie uczestniczy w życiu zbiorowym, czy wycofuje się, a także czy robi to nieintencjonalnie, przypadkowo czy refleksyjnie, albo nawet umyślnie kontestuje tego rodzaju członkostwo. Dlatego społeczność tworzona przez jej członków ma tyle różnych odmian, odcieni, kategorii. Społeczności trwają dzięki aktywności ich członków, która może przyjmować różnorodny charakter i osiągać różnego rodzaju nasilenie, zróżnicowane w poszczególnych sferach.

Analizy wykazały, że z perspektywy uczniów można wyróżnić kilka podstawowych obszarów zaangażowania (aspektów bycia razem): życie towarzyskie, wymiana ewaluacji, wymiana świadczeń i wsparcia społecznego, udział we wspólnotach śmiechu, społeczna aktywność (wspólnot samopomocy). Obejmują one kilka poziomów: interpersonalny, mikrowspólnot towarzyskich i na czas działania, międzygrupowy wewnątrz, kontakty z osobami na zewnątrz społeczności. Uszczegóławiając, ale jednak w sposób syntetyczny grupując aktywności wokół form życia społecznego i zaangażowania, można wymienić takie sposoby uczestnictwa: publiczne komentowanie interakcji, korzystanie z pomocy i proszenie o nią, inicjowanie pomocy na rzecz innej osoby, zaloty, ujawnianie różnic (stylu życia), demonstrowanie społecznej tożsamości (wyjątkowości i przynależności do ugrupowania), wyrażanie irytacji wywołanej przekroczeniem norm życia społecznego przez inną osobę/grupę, obcowanie z emocjami innych, epizody oporu i buntu wobec nauczycieli, wymiana towarzyska (tajemnica, plotka, żart, riposta), włączenie w obieg informacji, związki intymne. Te podstawowe obszary życia społecznego członków klasy szkolnej stanowią teren doświadczanego bycia razem.

Życie codzienne to swoisty kalejdoskop, sekwencja dynamicznych przekształceń, zdarzeń i epizodów, okazji kontaktów (osobistych, towarzyskich, zadaniowych). **Przełączanie się z jednej sfery zaangażowania do kolejnej następuje bardzo dynamicznie.** Sfery zaangażowania przenikają się wzajemnie, stąd trudne jest ich rozgraniczenie i wydzielenie. Ta wielofunkcyjność uczestnictwa (bycia razem) bardzo wyraźnie jest widoczna, gdy próbujemy dane działanie (zawijazwaną wspólnotę) przyporządkować do konkretnej sfery życia zbiorowego.

Warto też zaznaczyć, że mówimy tu przede wszystkim o **wspólnotach tworzących się na czas działania** (wspólnotach praktyk). Kluczem do zrozumienia życia społecznego w społeczności jest grupotwórczy wymiar działań. Ugrupowania skupiające uczestników działania nie muszą się pokrywać z podziałem strukturalnym społeczności (z przynależnością do określonej podgrupy towarzyskiej).



Dynamiczny aspekt społeczności polega na **tymczasowości form życia społecznego**, na angażowaniu się w społeczną wymianę w coraz to nowych konstelacjach osobowych. Gromadzenie się wokół aktywności do momentu osiągnięcia jakiegoś założonego na początku celu jest istotą powstawania takich doraźnych wspólnot (Maffesoli 2008). To działania ogniskują życie społeczne, stymulują interakcje, a nie ściśle zdefiniowane struktury. Zaangażowanie jest plastyczne i reaguje na zmiany aren społecznych, na których ujawnia się uczestnictwo.

Gdy z punktu widzenia uczniów patrzy się na to, co jest miarą członkostwa, to okazuje się, że ważne jest zaangażowanie we wszystkich obszarach, w każdym z aspektów bycia razem. Wejście w struktury społeczne oznacza uczestnictwo w różnych formach życia społecznego<sup>103</sup>. Uczniowie, okazując zaangażowanie, mogą być identyfikowani jako członkowie mający swoje miejsce w społeczności. To uczestnictwo nie musi mieć jednakowego nasilenia w każdej ze sfer i na każdym z poziomów. U wielu członków obserwuje się zagęszczanie aktywności w jednej sferze, np. zmniejsza się udział kontaktów zorientowanych na więzi, relacje oraz bliskość, ale zwiększa się zaangażowanie w wymianę przysług i to stanowi dla nich podstawę harmonijnej stabilizacji, spójności. Inni przebywający w tej przestrzeni będą traktować jedynie kilku swoich kolegów jako grupę odniesienia, znaczących dla socjalizacji i określania stylu życia. Jeszcze inni angażują się w wygłupy, czerpiąc poczucie integracji oraz wspólnoty z epizodów rozrywki i inicjatyw ludycznych („od wygłupu do przypału”). Niektórzy są bardziej zainteresowani izolacją społeczną niż integracją, cechują ich zachowania niegenerujące kontaktów społecznych. Dla nich tworzenie relacji wewnątrz społeczności nie ma znaczenia, gdyż np. czują się konsumentami usług edukacyjnych, a swoje potrzeby w warstwie społecznej zaspokajają całkowicie poza klasą szkolną. Są też i tacy, którzy balansują między wymogami angażowania się w różnych sferach, co odzwierciedla się w elastycznym, dynamicznym przełączaniu się między sferami zaangażowania (wyłączaniu się z jednej sfery, by wejść w drugą).

Poszczególne członkowie społeczności mogą sobie uświadamiać istnienie sfer zaangażowania oraz uczestniczyć w nich w sposób intencjonalny, mogą też omijać

<sup>103</sup> Oczywiście niskie kompetencje (społeczne i instrumentalne) stanowią tu pewien rodzaj utrudnienia. Funkcjonowanie w każdej ze sfer życia społecznego wymaga innych „właściwych” zachowań. Uczniowie doceniają biegłość i „wdzięk” społeczny, z jakimi niektórym członkom udaje się funkcjonować w sytuacjach społecznych. Jednak przede wszystkim **liczy się intencja** (jest ważniejsza niż umiejętność). Przejawem uczestnictwa jest ukierunkowanie na innych członków. Aby okazać zaangażowanie, należy dać innym członkom odczuć, że ich działania są ważne, i wykorzystać tę inicjatywę w konstruowaniu społecznej wymiany. Kształtowanie i podtrzymywanie wspólnoty wymaga pewnego wysiłku ze strony wszystkich uczestników. Wysiłek ten przejawiać się musi w postaci zademonstrowania (zakomunikowania innym), że członkowie podzielają podobne przekonania, emocje, sposoby ekspresji. Ważne zatem jest to, czy uczestnicy **podejmują te wzory zachowań, które pozwalają identyfikować ich jako uczestników**, czy wykazują aktywność, wchodzą w interakcje, potwierdzają przez udział w życiu zbiorowym swoje miejsce w społeczności (por. podrozdział 3.7.).

pewne obszary i swe życie społeczne realizować tylko w wybranych obszarach (i na poszczególnych poziomach), redukując swoją aktywność w jakimś zakresie, w innym ją zwiększając. Innymi słowy, w warstwie społecznej funkcjonowania mogą zaangażować się lub wycofać (zupełnie lub częściowo), gdyż uczestnictwo w tych tworzących się w trakcie interakcji wspólnotach jest dobrowolne. W tych społecznościach bariery włączania się w działania (i wyłączenia się z nich) są raczej dość niskie, z wyjątkiem kręgów towarzyskich. Członkowie na ogół wypracowują sobie formę uczestnictwa, jest ona podstawą do identyfikacji ich społecznej orientacji. Przy czym czasowe wycofanie się jest akceptowane w społeczności, dopóki zaangażowanie ma formę udziału w interakcjach niezogniskowanych (Goffman 2008b) oraz generuje kontakty społeczne – oczywiście w świecie uczniów ich osią nie może być dorosły.

Członkowie społeczności nie muszą mieć wielu cech wspólnych. W ogóle trudno powiedzieć o takiej społeczności, iż jest homogeniczna. Na to zagadnienie można spojrzeć z licznych perspektyw i kategoryzować w niejednolity sposób. Dla celów analitycznych wyróżniono kilka typów członków społeczności (por. podrozdział 3.1.1). Przyporządkowanie uczniów do któregoś typu jest pewnym uproszczeniem i ma charakter raczej umowny, gdyż kategorie klasyfikacji przenikają się wzajemnie. Dokonane przez uczniów opisy społecznego uczestnictwa bazują na kilku powiązanych ze sobą cechach (zestawionych w tabeli 2), które dotyczą udziału w poszczególnych sferach bycia razem oraz integracji społecznej (w ramach budowania nieformalnej wspólnoty). Są to kluczowe uświadamiane i artykułowane przez młodzież formy życia społecznego w zorganizowanych instytucjonalnie społecznościach klas szkolnych oraz widoczne dla ich członków opisujących wyraziste zachowania odczytywane jako wskaźniki służące do rozpoznania ich społecznej orientacji i zaangażowania (lub wycofania).

Zrezygnowałam z wyróżnienia konkretnych typów członków społeczności i sformułowałam opisowe kategorie zaangażowania, tworzące pewnego typu ekstrema (skrajne bieguny). Umożliwia to stosunkowo płynne klasyfikowanie badanej rzeczywistości. Wzorce uczestnictwa mogą być dzięki temu analizowane w powiązaniu ze sferą życia (działania i tworzonych ugrupowań), z formą uczestnictwa oraz intensywnością zaangażowania, a nie z konkretną osobą/podgrupą. Taka kategoryzacja pozwoli, jak sądzę, w większym stopniu dostrzec zmiany w stylach (wzorcach) funkcjonowania społecznego konkretnych członków w zależności od rodzaju działania wspólnotowego, a nie ich powiązań społecznych (sieciowego zakorzenienia).

Wzory zaangażowania (uczestnictwa) zawarte w opisach życia społecznego pozwalają na szczegółową typologię struktur społecznych (wspólnot) formujących się w ramach społeczności, których inspiracją jest koncepcja poziomów strukturacji układu lokalnego Pawła Starosty (1995), wyróżniająca poziomy empirycznej analizy: świadomościowy, grup pierwotnych, instytucji formalnych oraz pole społeczności.

Poziom najniższy (grupa towarzyska „my”) bazuje na wspólnych działaniach oraz dużej częstotliwości regularnych interakcji między wybranymi członkami klasy szkolnej (grupy pierwotne, wspólnoty osobiste). Ma postać grupy społecznej odniesienia, cechującej się: wspólną tożsamością, świadomością grupową, strukturą wewnętrzną, homogenicznością (przeważnie niepełną), która nie wyklucza wewnętrznych różnic. Uczestnictwo we wspólnych działaniach stwarza możliwości zatopienia się we wspólnocie i afirmowania grupowych (czy też plemiennych) tożsamości. Wspólnoty oparte są na zażyłych, „swojskich” i bliskich relacjach, a praktyki wspólnotowe je wzmacniają.

W społeczności klasy szkolnej mamy również inny poziom kontaktów bezpośrednich i styczności z innymi członkami. W ramach szerszej społecznej struktury (grupa czasowej integracji „my”) większą rolę odgrywają interakcje bazujące na podłożu wspólnoty interesów lub wspólnej tożsamości. Można tu dostrzec wiele form wspólnot: wspólnoty wyobrażone, sieciowe, komunikacyjne. Czynnikiem integrującym najczęściej jest problem lub cel, przed którym stoi jednostka lub zbiorowość. Współdziałanie z innymi inicjowane jest na rzecz wspólnie założonych celów wynikających z zaspokajania doraźnych i długofalowych potrzeb jednostkowych oraz zbiorowych. Stanowią one bodziec do społecznej integracji i podjęcia aktywności. Uczestnictwo w takich inicjatywach wynika głównie z instrumentalnych przesłanek współdziałających aktorów, którzy angażują się w zbiorowe działania wyłącznie wtedy, gdy służą one ich własnym interesom, i zaprzestają takiego działania, gdy tylko przestaje przynosić im ono korzyści. Źródłem aktywności zbiorowej mogą być normy sprzyjające współpracy lub moralne zobowiązanie do troski o wspólnotę. W wyniku wspólnych działań tworzą się identyfikacje; mogą one być trwałe. Ugrupowania są jednak wspólnotą międzygrupową, dostępną, w której możliwe są też interakcje z dorosłymi.

Pewną odmianą tych ugrupowań są wspólnoty przeżyć powstające na podstawie homogeniczności stylów życia, symboli, wartości, przekonań, podobieństwa ekspresji, doświadczenia. Wspólnoty śmiechu (i wspólnoty skupione wokół inicjatyw ludycznych) tworzą się bez względu na to, czy doszło do interakcji zogniskowanych. Są to wspólnoty stylu życia i wartości. Uczestnicy tych epizodów integracji tworzą ugrupowania bardziej otwarte oraz heterogeniczne (członkowie mogą różnić się między sobą pod względem społeczno-demograficznym czy kulturowym) (por. Grzybowski 2015). Są one krótkotrwałe i o nieelitarnym charakterze. Wspólnoty tworzące się wokół praktyk (działań uczestników) mogą przekształcić się w praktyki wspólnotowe i prowadzić do rozwoju poczucia przynależności oraz samoświadomości wspólnoty. Praktyki mają potencjał budowania i rozwoju wspólnoty, rozwoju poczucia „my”, przy czym „my” obejmuje wszystkie te jednostki, które realizują te same praktyki. Wspólnota tworzy się przez udział w praktyce, stąd można ją zdefiniować jako wspólnotę praktyk.

Uczestnicy wspólnych działań odczuwają przyjemność z wyrażania siebie i dzielenia emocji, doświadczenia unikatowych doznań i wrażeń, bycia razem. Mogą

czerpać satysfakcję z działań, które traktują jako szansę autoekspresji (bycia „sobą”, wyrażenia własnej tożsamości). Wspólnoty przeżyć mogą mieć charakter ludyczny i cechy teatralne. Teatralność wiąże się ze wzajemnym odgrywaniem przed sobą ról i kształtowaniem wizerunku (pokazywaniem się innym). Klekotko (2018, s. 219–220) wskazuje, że jest wiele wymiarów owej teatralności, m.in. można wyróżnić: ekshibicjonizm (należą tu praktyki oparte na potrzebie bycia „widocznym” i podziwianym przez innych); szyk (praktyki w tym wymiarze dotyczą odgrywania roli trendsettera, wyznaczania trendów, „błyszczenia” i „oślniewania” innych oraz uchodzenia za osobę „modną”); transgresję (należą do niej praktyki oparte na woli pokazywania się innym jako ten, który przekracza obowiązujące powszechnie normy i wzory zachowań).

Trzeci poziom odnosi się do otwartości społeczności względem świata zewnętrznego. W rekonstruowanej przestrzeni stylów życia w społeczności klasy szkolnej znajdujemy członków, których cechuje upodobanie w sferze działań szkolnych, uczestnictwa w kulturze instytucjonalnej (zawody sportowe, szkolne imprezy, festyny, konkursy itp.). W przypadku badanych uczniów ten sposób partycypacji obecny był w obszarach praktyk realizowanych w duchu indywidualizmu (rywalizacji), jak również w wariacie kolektywnym. W opisach pojawiały się tu także działania zbiorowe podejmowane w obronie lub na rzecz wspólnotowych interesów (np. skarga), gdzie członkowie grupy/wspólnoty samodzielnie dokonywali analizy swojej sytuacji, proponowali własne rozwiązania, podejmowali działania, monitorowali proces, oceniali jego rezultaty i podejmowali dalsze decyzje. Uwidaczniała się też partycypacja w ogólnych inicjatywach wspólnotowych (np. pomoc słabszym), czyli włączanie się członków społeczności w sam proces implementacji projektów, których cele są definiowane przez zewnętrznych aktorów. Np. zaangażowanie się w niektóre prace przy organizacji wigilii jest przykładem takiego uczestnictwa w projekcie szkolnym, a jednocześnie potwierdzeniem układania swoich relacji w przestrzeni zastanej, zarządzanej przez dorosłych, odnalezienia się w niej na swój sposób, z własnej inicjatywy i samodzielnie, czego wyrazem jest krytyczny dystans lub zaangażowanie we wspólne działanie w obrębie tej formy życia (zbiorowego, zinstytucjonalizowanego).

Do tej sfery zaangażowania społecznego warto też zaliczyć działania aktywistów, animatorów, formalnych i nieformalnych reprezentantów społeczności w relacjach z nauczycielami, za pośrednictwem których społeczność zaspokaja własne wspólnotowe interesy.

Współczesne formy uczestnictwa oraz intensywności zaangażowania w różnych sferach życia zbiorowego społeczności formalnych stanowią zagadnienie bardzo ważne dla badaczy i praktyków. W tych opisanych z perspektywy uczniów różnych wzorach funkcjonowania odbijają się problemy dezintegracji społeczności (wykluczenia, izolacji), z którymi od dawna próbują się uporać wychowawcy/szkoły publiczne. Można też doszukiwać się w nich zapowiedzi przemian w relacjach

Tabela 2. Identyfikowane przez badanych formy społecznej orientacji (zaangażowania/wycofania) oraz integracji społecznej

Kategorie	Wzorzec uczestnictwa (balansujący)	Wzorzec uczestnictwa (enklawowy)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm proskolny)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm antyskolny)	Wzorzec (alienacja)
Sfera życia zbiorowego (towarzystwiego)	dobry obieg informacji; zainteresowanie wymianą wiedzy; uczestnictwo w wielu kręgach towarzyskich; interakcje nieformalne (mobilność), częste, regularne, aktywnie podtrzymywane z szerszym kręgiem osób	slaby obieg informacji; niski poziom zainteresowania; sporadyczne interakcje towarzyskie; utrzymywanie dość luźnych kontaktów, mniej trwałych; umacnianie dystansu i wrogości	średni lub dobry obieg informacji; niski poziom satysfakcjonujących interakcji (konflikty, rywalizacja) lub kontakty nietrwałe, mniej wiążące w wielu kręgach towarzyskich	średni lub dobry obieg informacji; zaangażowanie, aktywne podejmowanie wymiany (zabawa); niski poziom satysfakcjonujących interakcji (konflikty, rywalizacja, manifestowanie zachowań dewiacyjnych i patologicznych); kontakty nietrwałe; wykluczenie ze sfery towarzyskiej	slaby obieg informacji; skrajnie niski poziom zainteresowania (identyfikuje członków); wycofanie
Sfera życia zbiorowego (samorządowego, organizacyjnego, instytucjonalnego) wewnątrz	dobry obieg informacji; minimalizm	dobry obieg informacji; wycofanie, niska społeczna aktywność	dobry obieg informacji; wysoki poziom zaangażowania; silne interakcje poprzez kontakty organizacyjne, instytucjonalne, prospołeczne (inicjowane z zewnątrz; na poziomie indywidualnym)	dobry obieg informacji; wycofanie; minimalizm lub niska społeczna aktywność	slaby obieg informacji; wycofanie; niewiele działań wspólnie z innymi (inicjowane z zewnątrz)



Tabela 2. cd.

Kategorie	Wzorzec uczestnictwa (balansujący)	Wzorzec uczestnictwa (enklawowy)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm proszkolny)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm antyszkolny)	Wzorzec (alienacja)
Sfera życia zbiorowego (wsparcie)	czerpanie wsparcia; wymiana świadczeń; poszukiwanie korzyści płynących z wzajemnej pomocy i asekuracji; poczucie zobowiązania zapewniające wsparcie i solidarność	czerpanie wsparcia; wymiana świadczeń; interakcje komplementarne; poczucie zobowiązania zapewniające wsparcie i solidarność	unikanie lub duże zaangażowanie; interakcje kooperacyjne/rywalizacyjne; inicjatywa w konstruowaniu społecznej wymiany w sytuacjach kryzysowych	czerpanie wsparcia; wymiana świadczeń; poszukiwanie korzyści płynących z wzajemnej pomocy i asekuracji; wymuszenie podporządkowania	wycofanie
Powiązania zewnętrzne (w tym ze strukturami nadrzędnymi)	aktywizacja działań wobec wrogów (nauzczycieli); nasilenie w sytuacji obrony, dla „beki”, wspólnych protestów, walki o sprawy	niski stopień zaangażowania	uczniowie uczestniczą jako przedstawiciele interesów społeczności w strukturach nadrzędnych; inicjatywa w konstruowaniu społecznej wymiany	częste konflikty, tarcia; unikanie	izolowanie się
Sfera działania (samorządowego, organizacyjnego, instytucjonalnego) na zewnątrz	wycofanie (niski stopień zaangażowania w sprawy ponad własną społeczność)	wycofanie (niski stopień zaangażowania w sprawy ponad własną społeczność)	wysoki poziom aktywności skierowanych na zewnątrz (konkursy szkolne)	wycofanie	wycofanie całkowite
Powiązania zewnętrzne towarzyskie	niezbyt intensywne, dość luźne; oparte na słabych powią-	wycofanie; unikanie kontaktów z obcymi	wycofanie	wycofanie lub budowanie pojedynczej trwałej relacji	wycofanie lub budowanie pojedynczej trwałej relacji

Kategorie	Wzorzec uczestnictwa (balansujący)	Wzorzec uczestnictwa (enklawowy)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm proszkolny)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm antyszkolny)	Wzorzec (alienacja)
	zaniach, utrzymywanych z szerszym kręgiem osób				
<b>Stosunek do norm życia społecznego</b>	podzielany przez wszystkich członków	podzielany przez wszystkich członków	podzielany przez wszystkich członków	swobodny	podzielany przez wszystkich członków
<b>Waloryzacje społeczności</b>	średni i wysoki poziom identyfikacji ze społecznością	waloryzacje ambivalentne	wysoki poziom identyfikacji z miejscem oraz społecznością	waloryzacje ambivalentne	waloryzacje ambivalentne
<b>Życie społeczne we własnym ścisłe zdefiniowanym kręgu towarzyskim; perspektywa trwania</b>	średni lub dość niski poziom interakcji; względna homogeniczność (członkowie nie muszą mieć wielu cech wspólnych); relacje towarzyskie dostarczające głównie wsparcia społecznego, rzadziej emocjonalnego; ukierunkowanie na innych członków; wspólnoty przeżyć, wyrażania emocji, sposobów ekspresji,	wysoki poziom silnych interakcji zorientowanych na więzi, społeczną bliskość, przyjaźń; spędzanie czasu wolnego; duża homogeniczność; relacje trwałe, kameralne i silne, głównie indywidualne; wysoki poziom ekspresji emocjonalnej (napięcie)	interakcje niemalne zmienne (mobilność) lub indywidualne; przyjaźnie samotników <sup>1</sup>	interakcje niemalne zmienne (mobilność), indywidualne lub brak własnego kręgu; relacje	brak własnego kręgu; niski poziom interakcji lub konstruowanie kręgu poza społecznością

Tabela 2. cd.

Kategorie	Wzorzec uczestnictwa (balansujący)	Wzorzec uczestnictwa (enklawowy)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm proszkolny)	Wzorzec uczestnictwa (indywidualizm antyszkolny)	Wzorzec (alienacja)
	podzielania ewaluacji, ubierania się, zainteresowań, interesu				
Identyfikacja z kręgiem i poczucie wspólnoty	śłaba lub średnia	bardzo silna	śłaba lub brak	śłaba lub średnia	brak
Subiektywnie określone granice kręgu towarzyskiego	granice niewyraźne; relacje społeczne z osobami na zewnątrz kręgu neutralne lub negatywne; kontakty międzygrupowe harmonijne lub konfliktowe	silna izolacja od świata zewnętrznego; granice są chronione; tendencja zamykania się; rzadkie kontakty międzygrupowe	tożsamość społeczna członka społeczności (a nie kręgu)	tożsamość społeczna członka społeczności (a nie kręgu)	Silna izolacja; relacje społeczne z osobami na zewnątrz kręgu negatywne lub ich brak
Równowaga/destabilizacja między zaangażowaniem w sferę życia zbiorowego a towarzyskiego	równowaga; akceptacja i poparcie dla uczestnictwa w obszarach zbiorowych i w małym kręgu	destabilizacja; nadmierne inwestycje w sferze więzi; wycofanie się (ograniczenie do niezbędnego minimum udziału) w obszarach życia zbiorowego	destabilizacja; nadmierne inwestycje w sferę życia zbiorowego na poziomie indywidualnym i czasami wspólnotowym	destabilizacja; nadmierne inwestycje w sferze towarzyskiej, konflikty i niepowodzenia (frustracja)	destabilizacja; brak zaangażowania w obu sferach; rezygnacja z udziału w grupach uczestnictwa zbiorowego i towarzyskiego

1 Przyjaźnie „samotników”, czyli w grupach 2–3-osobowych (Filipiak 1999, s. 136–138).

społecznych, zaniku pewnych form życia społecznego, zmniejszenia wagi pewnych form uczestnictwa, zmiany wzorów udziału w życiu zbiorowym (por. Świda-Ziemba 2006). Pewne działania przestają mieć wymiar grupotwórczy (np. konkursy, sport), a funkcjonowanie towarzyskie nie musi mieć formuły scalającej, ze względu na nietrwałość ugrupowań rówieśniczych. Z perspektywy uczniów kameralne i silne kontakty, w kręgach z natury rzeczy bardziej prywatnych („oswojonych”), są ważne, ale jednocześnie nie stanowią koniecznego warunku pozytywnych relacji i członkostwa w społeczności klasy. Formy życia społecznego wyraźnie są wewnętrznie zróżnicowane, odzwierciedlają odmienne (alternatywne wobec siebie) wzory zaangażowania. Relacje społeczne mogą przyjmować różnorodny charakter i osiągać różnego rodzaju nasilenie, trwałość. Ponadto wiele funkcji w zakresie zaspokajania potrzeb społecznych przejęły inne (pozaszkolne) miejsca życia towarzyskiego, zbiorowego. Wychodzenie z inicjatywą nie zawsze znajduje wyraz w zbiorowym działaniu i przybiera postać działania ukierunkowanego na interes zbiorowy. Można nawet zadać pytania: Czy inni członkowie formalnej społeczności przebywający w tej przestrzeni są potrzebni pozostałym uczniom do życia? Co łączy ich z innymi uczestnikami zdarzeń mających tu miejsce? Czy czują się członkami jakiegось rodzaju wspólnoty?

Przedstawione dane empiryczne pozwalają oczywiście jedynie na przyjęcie uczniowskiego punktu widzenia. Ukazują zatem te zjawiska społeczne w skali wąskiej i jakościowej. Odchodząc jednak od krytycznej wizji i myśląc o potencjale i możliwościach redefiniowania wspólnot warto skorzystać z ich punktu widzenia przy konstruowaniu wskaźników do oceny różnych wymiarów funkcjonowania uczniów w grupie formalnej.

Wydaje się, że mimo wyraźnie postępującej indywidualizacji w wymiarze życia społecznego klas szkolnych społeczności te stanowią podstawę stabilizacji i spójności. Zajmowanie wspólnego terytorium (pomieszczenia), potocznie nazywanego klasą szkolną, wyizolowanego przestrzennie, sprzyja trwaniu tej społeczności. Także pomimo zróżnicowania poziomów aktywności społecznej funkcjonujących w jej obrębie jednostek i podgrup mamy tu jednak pewne elementy solidarności i samopomocy (przynajmniej w pewnej części społeczności), bazujące na wspólnocie działań na rzecz jej członków, spraw, wspólnych wartości, inicjujące wewnętrzną komunikację oraz niwelujące różnice społeczne. Członkowie są w stanie podjąć wspólne działania i realizować wspólne cele. Mimo świadomości krótkiej perspektywy trwania społeczności tworzy się poczucie wspólnoty oparte na przynależności do określonej jednostki formalnej w obrębie instytucji, poczucie tożsamości i sensu członkostwa. Jest to dość podobny obraz do przedstawionego przez Bochno<sup>104</sup> (2010).

<sup>104</sup> Sondażem diagnostycznym objęto reprezentatywną grupę ok. 1500 studentów, wszystkich wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Badani studenci opisywali relacje rówieśnicze na różnych szczeblach kształcenia. Główne formy działania grupowego odnosiły się do nauki, wspólna aktywność rzadko dotyczyła działań na rzecz klasy, szkoły czy społeczności lokalnej.

Na koniec tej części podsumowującej analizy skupione wokół wzorów uczestnictwa uczniów, warto jeszcze raz odnieść się do kluczowej w tej pracy kwestii zaangażowania w sprawy zbiorowe i spróbować spojrzeć na klasę szkolną jako miejsce gromadzenia doświadczeń partycypacyjnych czy obywatelskich.

W dostępnej literaturze uczniowskie sposoby postępowania rozpatrywane są z różnych punktów widzenia. Mamy tu całe spektrum zachowań takich jak: ściąganie i nieuczciwość (Śliwerski, Kobierski 2006, 2008; Karkowska 2008; Ganczarska 2006; Miśko, Miśko 2006; Gózdź 2016, 2019), wagarowanie (Karkowska 2007b; Cylkowska-Nowak 2008), nieposłuszeństwo (Szutta 2011), wulgarność (Wiczkowski 2000), skarżenie i donosicielstwo (Bieńko 2018a, 2018b), skandale (Mikołajczak 2009), dzikość, krnąbrność, bunt, przekraczanie granic i poszukiwanie alternatyw wobec przyjętych wzorów zachowań (Stankowski 1991; Szewczyk 2002; Karkowska 2005; Nalaskowski 2005; Czerepaniak-Walczak 2006; Mikołajczak 2009; Markowska-Manista 2016).

Mamy odmienne alternatywne interpretacje zjawisk wpisanych w codzienność szkolną odwołujące się do różnych szkół myślenia. W funkcjonalnie rozumianej edukacji transmisyjnej opór jest przejawem niedostosowania społecznego, destrukcji, dewiacji, nieposłuszeństwa, dehumanizacji (Wolińska 2000; Ilendo-Milewska 2007; Ostafińska-Molik 2014a; por. Bielska 2013; Dudzikowa 2015). W analizach psychologów zaś spotykamy optykę „dojrzwania”, odraczania i unikania zaangażowania, czy rozbudowywania „fazy przejścia” z dzieciństwa do dorosłości (Kurzydło, Zagórska 2016; Lipska, Zagórska 2011). Podejmowana jest kwestia roli tych zachowań w procesie budowania tożsamości. Przyjmuje się, że eksploracje oraz koncentracja na teraźniejszości zatrzymują (spowolniają) proces tranzyjacji<sup>105</sup> (Liberka 2007; Mianowska 2008; Rękosiewicz 2013, 2014; Brzezińska, Piotrowski 2009, 2010). Można też na nie spojrzeć jako na indywidualne kompetencje społeczne czy z punktu widzenia teorii kapitału społecznego jako wskaźnik zaufania (Nalaskowski 2005; Jaskulska 2011b, 2012).

Różne formy zachowań uczniów były również wielokrotnie analizowane z perspektywy potencjału emancypacyjnego, np. błaznowanie i śmiech, przewziska i nagrawanie się z nauczyciela (McLaren 1991, 1992; Dudzikowa 1993a, 1993b, 2005a,

---

Z badań wynika znikoma samorządność oraz niewielki udział uczniów w życiu publicznym szkoły, np. wyrażaniu własnych opinii w szkolnych mediach, uczestniczeniu i podejmowaniu decyzji w czasie prac rad szkół, rad rodziców, rad pedagogicznych (w tej części ich działań, które dotyczą spraw uczniowskich). Badani twierdzili, że rzadko byli zachęceni przez nauczycieli do działań wspólnotowych, np. podejmowania akcji społecznych, charytatywnych, wspólnych projektów badawczych i prezentacji ich wyników na forum klasy, szkoły czy środowiska lokalnego. Relacje rówieśnicze cechowała atomizacja, anonimowość, niemożność uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych (Bochno 2010, 2013).

<sup>105</sup> Wysoki poziom orientacji moratoryjnej uznawany jest za czynnik ryzyka, jest pożądany jedynie we wczesnej adolescencji. Jego przejawem jest eksperymentowanie, poznawanie siebie, odkrywanie swoich ograniczeń, umiejętności czy talentów (Mianowska 2008; Rękosiewicz 2013, 2014; Brzezińska, Piotrowski 2009, 2010).



2005b). Mimo iż analizy nie zawsze odnoszą się do wspólnotowego aspektu tych działań, wskazują na ich potencjał rozwojowy<sup>106</sup>. Optyka „wyzwolenia” pozwala na interpretacje dowartościowujące różne postaci zachowań opozycyjnych, uczniowskiego nieposłuszeństwa, krytycyzmu, sprzeciwu, buntu (Bilińska-Suchanek 2003; Szutta 2011; Kołodziejska 2005; Mikołajczak 2009).

W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że na gruncie podejścia emancypacyjnego i krytycznego większość przejawów oporu traktowana jest jako zawierająca (choć w różnym stopniu) potencjał wyzwalaający i prorozwojowy, w wymiarze indywidualnym – osobowościowym – ale i społecznym – obywatelskim. Opór stwarza warunki doświadczania własnej podmiotowości i nabywania autonomii. Dlatego traktowany jest jako mechanizm budujący samoświadomość, kształtujący kompetencję działania oraz zdolności komunikowania siebie<sup>107</sup> (Czerepaniak-Walczak 2006; Kurzydło, Zagórska 2016). Przestaje mieć znaczenie to, czy opór jest epizodyczny, spowodowany sytuacyjnym dyskomfortem lub zewnętrzną presją, czy staje się on sposobem realizacji celów wynikających z doraźnych potrzeb. Przejawy oporu, niezależnie od formy i kontekstu, wzmacniają poczucie sprawstwa, aktywizują zdolność uczniów do artykułowania własnej wizji świata, swoich interesów oraz kreowania zmian (Nowicka 2011, s. 222).

Uczniowskie interpretacje sensu praktyk wspólnotowych, funkcji i wymiarów nie są jednak jednorodne. Każdorazowo uczniowie ustosunkowują się do każdej praktyki oraz formy działania społecznego, jaka pojawia się w polu ich codziennej obserwacji. Sądy, zawierające interpretacje, są w dużym stopniu zindywidualizowane, podobnie jak realizacja każdego wzoru uczestnictwa ma swoje indywidualne odmiany<sup>108</sup>. Pewne przekonania są dzielone z innymi, jednak trudno o spójne

<sup>106</sup> Opór nie zawsze jest kreatywny, ma pozytywną wartość i pożądaną postać (Witkowski 2009, s. 40), może być destrukcyjny (tamże, s. 42–43; por. Witkowski 2010a; por. Czapiński 1985). Siła emancypacyjna poszczególnych zachowań opozycyjnych jest różna. Można mówić o pewnym continuum zachowań od nieuświadomionych i nierozwojowych do emancypacyjnych (Babicka-Wirkus 2016, s. 82). Można również dostrzec, iż w procesie eskalacji oporu rozszerza się zakres ambiwalencji, obojętności i braku akceptacji wobec poszczególnych aspektów rzeczywistości szkolnej (Nowicka 2011, s. 207).

<sup>107</sup> Na wyzwalający charakter oporu, kontestacji rzeczywistości, ścierania się zwracał uwagę Henry A. Giroux (2010). Działania oporowe prowadzą do rozwoju i postępu, można w nich dostrzec nadzieje i wyobrażenia wolności (tamże, s. 133–134). Chodzi o prorozwojowy potencjał podmiotowego uwalniania się od przymusu i ograniczeń (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 127; 2006, s. 64). Opór jest ważnym etapem emancypacji, gdyż uruchamia proces „kształtowania się świadomości człowieka (członków wspólnoty) co do możliwości sprawstwa, dostępu do dysponowania wartościami i szansy realizowania własnych preferencji oraz gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za czyny i słowa” (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 20; por. Bilińska-Suchanek 2004, s. 79–90). Kluczowym wskaźnikiem rozwoju jest sprawstwo, zdolność do modyfikacji otoczenia, zgodnie z własnymi wymaganiami (Brunner 2006, s. 38).

<sup>108</sup> Wzorce i formy uczestnictwa społecznego mogą być nieco inne w liceum, inne w gimnazjum. Poszczególni aktorzy mogą preferować pewne odmiany praktyk. Na przykładzie wagarowania można ten aspekt zróżnicowania wyjaśnić. Nie wszyscy uczniowie wagarują w towarzystwie kolegów. Jedni

stanowisko. Oczywiście można dostrzec powszechne praktyki i pewne tendencje do określonego sposobu waloryzowania wzorów działań, wokół których tworzą się ugrupowania.

Przede wszystkim trudno zdefiniować, czym jest dla uczniów wspólne dobro i wspólnotowość, jak rozumieją oni wspólne interesy. Każde z pól aktywności zawiera potencjał grupotwórczy i obywatelskiej partycypacji. Najsilniej scalające są dla nich takie działania, jak: dawanie pracy domowej i podpowiedź na klasówkach, przemykanie ściąg, dzielenie się przeciekami (co miała na sprawdzianie inna klasa). Są one dowodem odczytywania potrzeb, projektowania sposobów ich zaspokajania oraz mobilizacji nastawionej na realizację tych projektów. Te działania są doraźne, spontaniczne, pojawiają się jako odruch troski o innych, zwłaszcza tych bliskich. Potrafią jednak przekształcić się w inicjatywę na rzecz społeczności czy udzielenia pomocy jej słabszym członkom, zwłaszcza w pewnych okresach, np. zbliżającego się zakończenia semestru czy roku szkolnego<sup>109</sup>. Wyróżnia je od innych praktyk lojalność, poczucie obowiązku, zaufanie, wysiłek, częstość występowania. Interpretowane są jako świadectwo koleżeńskiej solidarności (obywatelstwa).

Zdaniem uczniów kooperacje wokół konfliktów i bojkotowania działań nauczycieli oraz wzajemne wspieranie się w trakcie ich realizacji są jak najbardziej działaniami ukierunkowanymi na interes zbiorowy. Są zatem także przejawem aktywnego bycia w sferze publicznej, otwartości na sprawy społeczne i wiodą do członkostwa rozumianego jako zajmowanie miejsca w społeczności z pozycji uppełnomocnienia. Zauważmy też, że pojawiają się tu elementy opracowywania planu działań.

Sprawą publiczną i wspólną w tej społeczności jest także np. dystans wobec osób mających infantylne (dziecinne, gimnazjalne) poczucie humoru. Ugrupowania wykazują się tu jednością w stosunku do prymusów lub klasowych aktywistów (por. Konieczna 2019).

Z wzajemnych zobowiązań członków grupy wynika też troska o sprawiedliwość. Uczniowie w aktach skargi do wychowawcy również, jak sądzą, przejawiają samodzielność, pragną zmienić istniejącą rzeczywistość, działają na rzecz i w imieniu grupy, której są członkami, skupiają się wokół osiągnięcia wspólnego celu. O zaangażowanym członkostwie świadczy również ewaluacja i uczestnictwo we wspólnotach wymiany opinii. Wspólnoty te są platformą prezentacji swojego stanowiska („uczciwej” oceny) wraz z uzasadnieniem, wyrażania poparcia i dezaprobaty dla zjawisk,

---

robią to sami, inni zbiorowo, ale z kolegami spoza klasy. Niektórzy wagarują przez cały dzień, inni wagarują wybiórczo (podczas określonych lekcji, przychodzą na drugą lekcję). Odmienny jest też sposób i miejsce spędzania czasu poza szkołą (w domu, ma mieście).

<sup>109</sup> Patrząc na zgromadzone dane empiryczne, troskliwość społeczności jako cecha klimatu w klasie może umknąć uwadze. Mamy tu jednak szereg inicjatyw w obrębie „prywatnych” wspólnot i społeczności, które tworzą klimat komfortu, opieki (Cabello, Terrell 1994; Guay, Boivin, Hodges 1999; Ciani i in. 2010). Uczniowie udzielają informacji zwrotnych, doradzają, rozwiązują konflikty, zapewniają pomoc, tłumaczą instrukcje nauczyciela, udostępniają materiały.

które w zastanej rzeczywistości z perspektywy uczniów są destrukcyjne, patologiczne, definiowane jako blokady. Choć częściej dzieje się to w warunkach konfliktu (walki) niż negocjacji, to jednak są one dowodem, że uczniowie angażują się w przedsięwzięcia, do których są przekonani. Upelnomocnienie z punktu widzenia członków wyraża się w praktyce poprzez stosowanie prawa do alternatywnego rozumienia oraz traktowania kwestii relacji w społeczności i interpretacji roli członka.

Wspólnotowy charakter niewątpliwie mają dla uczniów otwarte, krótkotrwałe, „bezsztaltne” i „nieuchwytnie” inicjatywy ludyczne będące płaszczyzną ich grupowania się. Występują często, są wielokrotnie podejmowane, mają charakter relacyjny, ale jednocześnie przybierają postać wspólnot otwartych, nieciągłych, nieprzewidywalnych i wewnętrznie niejednorodnych. Cechuje je łatwość tworzenia (plastyczność). Jako proces dynamiczny podlegają ciągłym zmianom i wymagają pewnego wysiłku ze strony uczestników. Sojusz tworzy się wokół podobieństwa postaw nieufności (wobec formalnego ładu; por. Nalaskowski 2005) i współdzielenia przeżyć (swoboda, ubaw; por. Kurzydło, Zagórska 2016).

Do sfery działań zbiorowych należą również inicjowane odgórnie projekty realizowane przez ugrupowania (najczęściej prymusów) skupione wokół nauczyciela. Z wypowiedzi badanych niejednokrotnie można odczytać brak poparcia dla podejmowanych działań w ramach roli społecznego aktywisty, zwłaszcza gdy reprezentant klasy jest prymusem i jest nadmiernie otwarty na kontakty zewnętrzne (ujawnianie spraw wewnątrzgrupowych jednoznacznie jest identyfikowane jako donosicielstwo, por. Bieńko 2018a). Współdziałanie z nauczycielem należy do sfery pewnej konieczności i dla wielu uczniów istnienie pośrednika mediującego między społecznością a wychowawcą jest pożądane mimo krytyki czy wyraźnego antagonizmu wobec prymusów. Kooperacja z wychowawcą w interpretacji badanych wchodzi w obszar zadań oraz przywilejów przypisywanych przywódcom, którym udaje się balansować między interesami uczniów i instytucji. Natomiast angażowanie się w przygotowanie uroczystości szkolnych nie należy do prac prospołecznych, jest domeną „podlizywania się” nauczycielom i zbierania punktów na rzecz oceny szkolnej, a więc „wyłamania się”.

Zatem ta niedookreśloność wzoru uczestnictwa społecznego i niemożność ujęcia go w określone, analityczne ramy z całą wyrazistością się tutaj ujawnia. Widzimy więc, że wzory zachowań społecznych i zaangażowania przyjmują różne formy, w różnorodny sposób są przez badanych dookreślane. Dla uczniów mają wiele wymiarów i znaczeń. Obejmują nie tylko działania tradycyjnie uznane za uczestnictwo społeczne, jak samorządność uczniowska, organizacja uroczystości, wolontariat i organizowanie akcji. Niewątpliwie nie może mieć tu zastosowania jedynie tradycyjne pojmowanie uczestnictwa jako podejmowanie aktywności o nastawieniu prospołecznym (zwłaszcza gdy nie zostało ono dobrze zdefiniowane).

Uczniowie identyfikują różne funkcje zachowań społecznych w obrębie tworzących się wspólnot. W ich interpretacji codzienne praktyki wspólnotowe służą

przede wszystkim pozyskiwaniu akceptacji, podkreślaniu dorosłości, demonstracji tożsamości. Talenty towarzyskie są tutaj głównym kryterium atrakcyjności. Niekoniecznie wiąże się to ze spełnianiem standardów instytucji. Budowanie sojuszy i koalicji w warunkach instytucjonalnych niejednokrotnie bazuje na konkurencji oraz „walce o swoje”, zaznaczaniu swojej pozycji poprzez dominację, kontrolę, agresję i degradację innych (Chomczyński 2014, s. 123; Skarżyńska 2008). Takie „przymusowe interakcje” i „przymusowe przyjaźnie” z rówieśnikami w klasie (oparte na manipulacji, wzajemnej kontroli) często dewaluują prawdziwe proszkolne preferencje uczniów i przejawiają się w postaci odczuwanej presji podczas oszukiwania w czasie lekcji, ukrywania swojej wiedzy, aby „nie wyjść na osobę zbyt inteligentną” czy przyjaźni motywowanych zewnętrznie<sup>110</sup> (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 109; por. Furrer 2010; Hawley, Little, Pasupathi 2002; Ganczarska 2006).

Pojawiają się pytania: Czy popularność opiera się w tej społeczności głównie na kryteriach antyszkolnych? Czy praktyki społecznego zaangażowania (grupowania się wokół pewnych działań) uczniowie traktują jako opór? I czy upodmiotowienie w wymiarze indywidualnym jest dla nich tożsamy z obywatelską partycypacją?

W dyskursie naukowym siła emancypacyjna zachowań oporowych mierzona jest najczęściej przy użyciu takich kryteriów jak samoświadomość i negacja instytucjonalnych priorytetów szkoły. Opór oznacza postawę niezgody, odrzucanie destrukcyjnych elementów instytucji, dystans względem instytucjonalnych wzorów zachowania (Bilińska-Suchanek 2003, 2009; Babicka-Wirkus 2015). Jeśli spojrzymy na uczestnictwo społeczne w życiu zbiorowym społeczności klasy szkolnej z tej perspektywy, to dostrzeżemy wiele prorozwojowych elementów. Zaangażowanie w opisane tu wspólnoty praktyk oraz praktyki wspólnotowe sprzyja rozwijaniu autorefleksyjności, prezentacji własnego stanowiska i argumentowaniu swoich wyborów.

Zachowania społeczne uczniów, kiedy odnosimy je do kryteriów opisu praktyk i form oporu edukacyjnego, sytuują się wśród czynnych postaci oporu<sup>111</sup>, o charakterze umiarkowanym oraz cechujących się zawieszeniem i wycofaniem. Naturalnie można tu spotkać wszystkie przejawy oporu, mają one również wiele wymiarów, jednak z danych empirycznych wynika, że dominują dwie postaci, trudne do roz-

---

<sup>110</sup> Do tej puli negatywnych wzorców interakcji warto dodać powszechnie w pedagogice opisywane wzorce odrzucenia, agresji, dręczenia (np. Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi, Giza-Poleszczuk 2011b; Tłuściak-Deliowska 2013a). Badacze rzadziej koncentrują się na takich nieprzewidywalnych interakcjach z rówieśnikami, jak kłamstwo, dokuczanie, wybuchy emocji, czy subtelne formy obojętności (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 109).

<sup>111</sup> Oparte na założeniach pedagogiki krytycznej typologie zachowań uczniowskich istniejących w codzienności szkolnej nawiązują do koncepcji różny emancypacyjnej Czerepaniak-Walczak (1994) i grup rytuałów wyróżnionych przez Petera McLarena (1991). Jedne mają podtrzymywać ład społeczny, inne zaś (w tym akty działania należące do rytuałów oporu: rebelia, innowacja, unikanie i negacja) przyczyniają się do jego zmiany (Babicka-Wirkus 2016). Opór występować może w wielu postaciach: czynnej (agresywnej lub nie) i biernej: transformatywnej i akomodacyjnej (Bilińska-Suchanek 2002, 2004).

dzielenia, w istocie uzupełniające się. Zostały one nazwane umownie: „rozszerzenie (ekspansja)” i „wycofanie (dryfowanie)”.

„Rozszerzanie (ekspansja)” ma cechy postawy transformatywnej, krytycznej, ale cechuje je unikanie frontalnej konfrontacji (dążenia do jawnego konfliktu i ścierania się odmiennych wizji świata). Wprowadzanie zmian ma raczej postać selektywnego eksplorowania. Są to najczęściej działania zaczepne w stosunku do ładu formalnego (ataki partyzanckie, pasywne formy oporu), a także próby reformowania (zgłaszanie zastrzeżeń, ale niejawnie, „po cichu”, „na boku” w formule do nosu). Polegają one na poszukiwaniu możliwości wzmocnienia swojej pozycji przy unikaniu konfrontacji, zwłaszcza gdy próby takiej konfrontacji cechują się niską skutecznością. Nasilenie działania poprzedza analiza sytuacji pod kątem osiągnięcia celów. Wiele praktyk ma charakter wyprzedzający (jak w przypadku taktyki akcji przeciw nauczycielowi czy praktyk kooperacji w zakresie oszukiwania<sup>112</sup>). Nie są to reakcje defensywne, odpowiedzi na tok zdarzeń, próby dopasowania do wymagań czy jedynie rozwiązania doraźnych problemów. Dostrzec tu można pewną samodzielność poczynań, podejmowania decyzji, sporządzania planu działania. Ich odmianą są strategie obronne będące próbą utrzymania (ewentualnie zwiększania) dotychczasowych przywilejów, gratyfikacji, satysfakcji. One również wyrażają pragnienie zmian, motywowane odczuwaniem pewnej deprivacji.

Drugi wyróżniony wzorzec określony jako „wycofywanie się” jest wyrazem nie tyle ucieczki i dystansu, ile reorientacji uczniów na dryfowanie, hedonizm, osobiste korzyści, niezależność poczynań. Jest wyrazem pewnego „zadomowienia” w świecie ambiwalencji wobec instytucjonalnych przepisów socjalizacyjnych i napięć w ich

<sup>112</sup> W dalszej perspektywie wydaje się ważne rozpoznanie intencji stojącej za praktyką kooperacji w zakresie oszukiwania nauczycieli (gdy rówieśnicy wykonują prace za innych, oszukują lub zezwalają na oszukiwanie w klasie). W jakiś sposób łączy się ta forma działań grupowych z epizodami ekspresji w postaci grupowych zachowań ludycznych. Obie te formy pojawiają się w kontekście lekcji i działań związanych z celami inicjowanymi przez nauczyciela (w jakiś sposób blokujących autonomię ucznia), obie dają szansę uczestnictwa w oparciu o cele uczniów. Można zatem traktować je jako odpowiedź na przymus i próbę poradzenia sobie z nim. Czują presję, nacisk, w dodatku mają wykonać działania, których cele nie są ich własne, nie postrzegają narzuconych zadań szkolnych jako ważnych oraz nie widzą ich związku z własnym życiem i swoją przyszłością. Gdyby chodziło o niskie poczucie kompetencji badani wyrażaliby niewiarę w to, że mogą osiągnąć stopnie bez oszukiwania, brak pewności jaką drogą „uczciwą” mogą poprawić swoją sytuację i centralne miejsce w tych opisach zajmowałby strach przed porażką. Narracje uczniów pokazują coś zupełnie innego. „Radzić sobie” konceptualizują oni jako korzystanie z oszukiwania, kiedy tylko można. Według uczniów do uzyskania ocen „satysfakcjonujących” nie trzeba podejmować wysiłku, koncentrować się na doskonaleniu (mistrzostwie). Oszukiwanie pozwala im wykonywać pracę poniżej wysokich standardów, ale też umożliwia „uniknięcie kłopotów”, a im to wystarcza i wcale nie są z tego powodu sfrustrowani. Badani także nie obwiniają nauczycieli za problemy w nauce, ani też nie formułują oczekiwań pomocy z ich strony, np. w formie dodatkowego wyjaśniania trudnych zagadnień w czasie lekcji czy w formie indywidualnej po lekcjach, „korepetycji”. Ważny wydaje się wymiar autonomii: wymagania szkolne to nie są ich własne cele. Istotny jest też wspólnotowy charakter tych praktyk. Uczestnictwo w tych działaniach daje dostęp do poczucia przynależności i akceptacji.



obrębie. Pojawia się też jako pewna ścieżka funkcjonowania w zastanej rzeczywistości, którą cechuje standard urzeczywistniania stylu życia (robienie przez uczniów tego, co lubią) przy zmniejszaniu się sfery konieczności (powinności) wspólnotowych instytucjonalnych oraz przy zwiększaniu znaczenia inwestowania w autorozwój (samorealizację).

Środki powzięte do osiągnięcia celów w codziennych działaniach w jakimś stopniu wpisują się w tok odgórných decyzji, ale jednak są jakby nieco obok (poza, ponad), są alternatywą dla standardowych rozwiązań instytucjonalnych, stanowią ich subiektywną interpretację i modyfikację<sup>113</sup>. Poszukiwanie poczucia gratyfikacji z osiągnięcia celów płynie zatem nie tyle z zaangażowania w główne cele, zastosowania środków i przestrzegania norm instytucjonalnych (przyjęcie obowiązków wpisanych w rolę), ile z działania trochę niekonwencjonalnego (odsunięcia się/odcięcia i w pewnym oderwaniu budowania alternatywy, tworzenia obszaru autonomii dla urzeczywistnienia stylu życia). Uczniowie nie wybierają drogi negacji, walki i negocjacji. Przeważa uznanie głównych celów i zasad ogólnego postępowania, nie chodzi więc o ich nieprzestrzeganie, demonstracyjne łamanie. Wyłania się jednak ambiwalencja, pojawiają się wątpliwości co do słuszności priorytetów instytucjonalnych, a także dystans (obojętność), co wskazuje na niski stopień identyfikacji z celami kulturowymi szkoły i oferowanym systemem motywacji (por. Krzychała 2000). Jednocześnie dominuje pozytywne nastawienie do szkoły jako takiej, czego wyrazem są pozytywne waloryzacje społeczności, deklarowane zadowolenie z bycia ich członkiem i poczucie satysfakcji, jakie niesie uczestnictwo w toku codziennych zdarzeń w społeczności.

Uczniowie respektują oddziaływania szkoły, lecz nie zawsze je akceptują, za to wiedzą, jak funkcjonować w świecie instytucjonalnych wymagań i hierarchii (lokując się pomiędzy pewnym minimum zaangażowania a granicą, której przekroczyć już nie można). Jednak sens podejmowania aktywności dostrzegają gdzie indziej, niż proponuje instytucja<sup>114</sup>. Celem uczniów jest poszukiwanie aktywności dającej

---

<sup>113</sup> Np. zaangażowanie w wykonywanie powierzonych zadań formalnych jest jednym z wymiarów dopasowania do zewnętrznych wymagań (i wskaźnikiem stopnia identyfikacji z celami szkoły). Podmiotowy wybór uczniów przejawia się tym, że jedni wywiązują się z obowiązków na najwyższym poziomie lub powyżej wymagań nauczycieli, z dużym zaangażowaniem i poświęceniem, a inni realizują tylko najważniejsze stawiane im zadania formalne (minimalne), a jeszcze inni nie przyjmują obowiązków i dążą do urzeczywistniania alternatywnych wobec oficjalnej konwencji sposobów realizacji roli i uzyskiwania satysfakcji (np. unikanie, pozorowanie zaangażowania w wykonanie zadań, nielegalne sposoby działania).

<sup>114</sup> W zaprezentowanym w rozdziale teoretycznym modelu relacji w klasie szkolnej Carrie Furrer, Ellen Skinner i Jennifer Pitzer (2014) opartym na teorii samostanowienia zaangażowanie konceptualizowane jest jako entuzjastyczny, ukierunkowany na cel udział w pracy edukacyjnej w trakcie lekcji (na odporność-resilience składa się zaangażowanie oraz konstruktywne radzenie sobie z trudnościami). Jeśli jest odpowiedni klimat w klasie szkolnej, czyli są zaspokajane trzy potrzeby uczniów (więzi, kompetencji i autonomii), koncentrują się oni na przyswajaniu materiału i rozwijaniu umiejętności edukacyjnych, są samoistnie zaangażowani i pełni entuzjazmu, klasa jest skupiona na trudnych zadaniach

możliwości autoekspresji, a także rozwój własny (podkreślanie własnego ja, doskonalenie swoich umiejętności, podnoszenie kwalifikacji, zdobywanie doświadczeń, poznawanie nowych ludzi, ciekawość, chęć sprawdzenia się w nowych sytuacjach, przeżycie przygody).

Uczniowie „wykrajają” swój skrawek autonomii (enklawę), bez faktycznej negacji porządku, po chwili wracają jednak do rzeczywistości formalnego ładu. Codziennosc szkolna pełna jest takich małych aktów komentowania, „popisywania się”, wygłupów, błaznowania, przerywania toku czynności. „Akcje” te stanowią zakłócenie przebiegu lekcji (wprowadzają zamieszanie), dostarczają uczniom wrażeń, przyjemności, niezwykłych nowych doświadczeń<sup>115</sup>.

i ciężkiej pracy, która przynosi uczniom satysfakcję (tamże, s. 104, 111). Wydaje się, że uczniowie nie doświadczają deficytu w obszarze kompetencji (mają poczucie, że są w stanie wykonać „zadane” z zewnątrz prace). Jednak działania narzucone nie wydają się im osobiście istotne i ważne (obszar autonomii), a ze strony nauczycieli odczuwają dystans i obcość (obszar ciepła i wsparcia/troski) (tamże; por. Stefanou i in. 2004; Roeser, Midgley, Urdan 1996). Szkoła nie stwarza możliwości negocjowania zadań, a źródłem motywacji jest właśnie możliwość pracy nad zagadnieniami, które są dla nich interesujące i ważne (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 106). Opór dobrze wpasowuje się w tę lukę, wręcz wzmacnia poczucie skuteczności i bycia źródłem działań. Ujawnia przy tym subiektywne znaczenie zadań w klasie (negatywnie ocenianych pod kątem tego czy są one wartościowe, potrzebne i godne włożenia wysiłku). Furrer, Skinner, Pitzer (2014, s. 108) przekonują jednak, żeby dostrzec trzy wymiary interakcji z uczniami (odrzuć, chaos i przymus). Uczniowie na różne sposoby mogą doświadczać „odrzuć” ze strony nauczycieli (otrzymują sygnały, że nie są mile widziani ani cenieni na zajęciach; nauczyciele czasami przeoczą uczniów, nie pamiętają ich imion lub nie znają szczegółów ich pochodzenia; wyrażają brak zainteresowania nie mając czasu dla uczniów, skracając im czas, lekceważąc ich wkład lub nie słuchając; ich niechęć wyraża poirytowany lub zniecierpliwiony ton głosu, sarkastyczne komentarze lub krytyka pod adresem osobowości lub zdolności ucznia). Chaos jako wymiar relacji odnosi się do struktury interakcji: jasnych oczekiwań i reguł oraz wsparcia (i jest źródłem bezradności). Chaos doświadczany jest, gdy oczekiwania są niespójne, brakuje wyjaśnień jak wykonać zadania, informacje zwrotne nie dają wskazówek jak poprawić pracę, a nauczyciele są niedostępni, nie można na nich liczyć w sytuacjach, gdy uczniowie proszą o wsparcie. Przymus natomiast obejmuje presję działań zgodnych z autorytarnymi zewnętrznymi źródłami motywacji. Taktyki przymusu mogą mieć też charakter „pośredni”, gdy wywołują wewnętrzny przymus działania – poczucie winy, wstydu i niepokoju lub groźbę wycofania aprobaty. Autorki zwracają uwagę na „naciskowy” język, w tym niecierpliwość i krytykę oraz strategie wykorzystujące przymus takie, jak rozkazy, terminy, zachęty, groźby, kary (tamże, s. 108). Jest to poniekąd zgodne z obrazem nauczycieli (jako niedostępnych, obcych, posługujących się arbitralnymi regułami, będących poza obiegiem wiedzy o sprawach klasy, podejmujących minimalnie funkcje wychowawcy przez kumulowanie działań w sprawie dyscypliny i realizowanie ich w sposób destrukcyjny) nakreślonym w podrozdziale 3.5.1.

<sup>115</sup> Badacze zwracają uwagę na to, że nauczyciele wobec oporu zwykle reagują albo wycofując swoją uwagę (nie zauważanie, ignorowanie), albo rosnącym przymusem, gdyż stają się bardziej wymagający (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 110; por. Lemańska-Lewandowska 2009, 2011, 2013). Dlatego niejasne, moim zdaniem, jest to czy uczniowie wprowadzają chaos czy tylko go ujawniają. Uczniowie komentując zachowania nauczycieli często zwracali uwagę na przyzwolenie (odbierane jako duże) dla zachowań buntowniczych lub opozycyjnych, brak reakcji na łamanie reguł, niespójność i arbitralność oczekiwań. Jakby nauczyciele „odpuścili” ograniczenia dotyczące zachowań i interwencje „wychowawcze” (informacje zwrotne są nieobecne), póki nie dzieje się coś poważniejszego (wtedy informacje zwrotne koncentrują się tylko na tym, co jest złe i są postrzegane jako niespójne). Dlatego opór wydaje

Cechą tej najczęściej spontanicznej aktywności wpisanej w system, w którym uczniowie żyją, jest krótkotrwałość i przygodność. Instytucje pozostawiają niewiele okazji, możliwości działania z własnej inicjatywy. „Dryfowanie” można zatem opisać, odwołując się do zmienności (dynamiki) poddawania się biegowi zdarzeń, jako angażowanie się w epizody ekspresji „ja”. Są one wyrazem uczestnictwa we wspólnocie oraz formą osiągnięcia i przejawiania wolności przez oddzielanie się od rutynowych przypisanych (narzuconych) czynności i czasami „rozluźnianie” reguł w pewnych obszarach.

„Dryfowanie” nosi pewne znamiona strategii „zawieszenia”, którą opisuje Marzenna Nowicka<sup>116</sup> (2010, 2011). „Zawieszenie” („bycie–niebycie” w roli ucznia) pojawia się, gdy stosunek ucznia do szkoły jako instytucji kształcącej i jej zadań można w ogólności uznać za pozytywny, natomiast socjalizacyjne instrumentarium stosowane na lekcjach budzi ambiwalencję lub sprzeciw. „Zawieszenie” jest połowicznym zaangażowaniem; stanem „pomiędzy” zaangażowaniem a zniechęceniem (Krzychała 2000). Zawieszenie jako forma przejściowa pomiędzy podporządkowaniem a oporem jest podejmowaniem działania na pograniczu szkolnej normy zachowania i nauczycielskiego przyzwolenia (Nowicka 2011, s. 208). Przypomina stan pozornego uśpienia, gdyż polega na specyficznym wyłączaniu się z pewnych aktywności (lekcyjnych<sup>117</sup>) na rzecz podejmowania własnych niezależnych czynności, przy pozostawianiu w gotowości do podjęcia działań (włączenia się) i stałym monitorowaniu tego, co się dzieje w klasie (dziecko w „zawieszeniu” reaguje na to,

---

się być częścią podzielanych w kulturze szkolnej przekonań na temat tego, co trzeba zrobić, aby dobrze radzić sobie w szkole, oraz jakie są możliwości wdrażania tej strategii funkcjonowania.

<sup>116</sup> Akty uczniowskiego oporu zostały wyodrębnione w trakcie badań codziennych praktyk komunikacyjnych na lekcjach w szkole. Poddano obserwacji 150 godzin lekcji (Nowicka 2010). Przyjęte zostało założenie, że reakcje oporowe dziecka na lekcjach są wielowymiarowe. Są trzy czynniki związane z nauczycielem i generujące akty oporu: dominacja nauczyciela, rodzaj zadań przedstawionych do realizacji, przyjęte w instytucji sposoby wywierania wpływu na dziecko (sposoby realizacji zadań dydaktycznych i repertuar wymagań co do zachowania uczniów na lekcji) (Nowicka 2011, s. 206). Te trzy czynniki związane z nauczycielem zostały zestawione z trzema możliwymi reakcjami uczniów (akceptacja, odrzucenie, ambiwalencja), co pozwoliło wyróżnić pięć typów zachowań oporowych dzieci na lekcjach:

- a) zawieszenie („bycie–niebycie”): (+) akceptacja dominacji władzy nauczycielskiej; (+) akceptacja zadań szkoły; (–) odrzucenie socjalizacyjnego instrumentarium nauczyciela;
- b) wycofywanie (nieobecność): (–) odrzucenie; (0) obojętność; (0) obojętność;
- c) wyjście z roli (prekrytyczność): (–) odrzucenie; (+) akceptacja; (–/+) ambiwalencja;
- d) opór pragmatyczny (sprzeciw): (–/+) ambiwalencja; (+/–) ambiwalencja; (–) odrzucenie;
- e) opór agresywny (odrzucenie): (–) odrzucenie; (–) odrzucenie; (–) odrzucenie (tamże, s. 206–207).

<sup>117</sup> Autorka odnosi ten typ zachowania do lekcji, wskazując jego rolę w samodzielnym zagospodarowywaniu czasu. Dostrzega, że uczniowie poszukują własnych sposobów bycia w gotowości i jednocześnie zajmowania się czymś (Nowicka 2011, s. 209). Analiza tych aktywności jako przykładów pozorowania działań edukacyjnych oraz wybierania własnych sposobów ich realizacji wydaje się bardzo ciekawym wątkiem. Kwestia dotycząca tego, jakie funkcje pełnią one w starszych klasach, wymaga badań, gdyż analizy autorki dotyczą szczebla edukacji wczesnoszkolnej.

co robią inni, czujnie śledzi przebieg lekcji). Autorka „dryfowanie” odnosi właśnie do tego aspektu pozostawania w oczekiwaniu, ale i w centrum tego, co dzieje się wokół.

Nowicka (2010, 2011) zwróciła też uwagę na bardzo ważny aspekt pozorowania zalecanych aktywności edukacyjnych oraz dopełniania ich rzeczywistym własnym działaniem (inicjowania aktywności równoległe do edukacyjnych czy w tzw. „międzyczasie” oczekiwania). Dla mnie inspirujący jest również wskazywany tu element zachowania ambiwalentnego: podporządkowanie lub sprzeciw dotyczy wybranych reguł działania na lekcjach i różnych obowiązków związanych z pełnieniem roli ucznia. Zatem wybiórczo zachowanie ucznia może przybierać wyraz jawnej lub skrywanej demonstracji owej ambiwalencji wobec dominującej pozycji nauczyciela w komunikacji, rodzaju stawianych przez niego zadań, jak również sposobu ich realizacji.

W tym aspekcie „dryfowanie” jako podejmowanie uczestnictwa na granicy roli (podporządkowania) może zawierać elementy strategii „wyjścia z roli” (prekrytyczność), opisanej w przywołanej tu klasyfikacji Nowickiej (2010, 2011). „Wyjście z roli” najpełniej oddaje krytyczną i wybiórczą akceptację wysuwanych wobec uczniów wymagań. Przy czym uczniowie nie muszą być wcale zainteresowani bojkotowaniem zajęć szkolnych, mogą wręcz wykazywać pozytywne nastawienie do nauczyciela i zaangażowanie w przebieg zajęć (Nowicka 2011, s. 216–218).

Według Nowickiej (2010, 2011) „wyjście z roli” jest formą kontestacji władzy nauczyciela. Jest sposobem przewycięzania dominacji, zmniejszania różnicy statusów, naruszenia dyrektywności i nakazowo-zakazowych schematów komunikacyjnych (tamże, s. 220). Niewątpliwie zachowania uczniów, gdy wychodzą oni z roli podporządkowanego i biernego uczestnika (np. wyrażanie własnego zdania, ociąganie się, odmowa wykonywania proponowanych na lekcjach czynności), mają charakter bezpośredniej konfrontacji, ścierania się z interesami instytucjonalnymi. W modelu dyrektywnego kierowania klasą odczytywane są nawet jako demoralizujące, destabilizujące porządek szkolny. Pozostaje jednak pytanie: czy głównym celem uczniów jest kwestionowanie reguł tego porządku?

Prorozwojowa wartość poszczególnych zachowań jest trudna do identyfikacji. Niestety w większości interpretacji działań oporowych generowanych w warunkach szkolnych akcentowane są czynniki związane z nauczycielem, realizacją lekcji<sup>118</sup>. Pomijając kwestię, iż podejmowanie inicjatywy nie zawsze przybiera postać działania ukierunkowanego na interes zbiorowy, warto zaznaczyć, że dominujący kierunek działań inicjowanych dla osiągnięcia określonego celu lub zbioru celów niekoniecznie daje się odczytać jako zorientowany na zmianę instytucjonalnej rzeczywistości. Interpretacje uczniów dotyczące intencji uczestniczenia we wspólno-

<sup>118</sup> Np. opór traktowany jest jako ustosunkowanie się do kwestii dominacji władzy (tu rządzi nauczyciel), odniesienie się do zadań szkoły jako instytucji przedstawionych do realizacji (mam tu się uczyć) oraz określenie swojego stosunku wobec przyjętych w instytucji nauczycielskich sposobów oddziaływania (mam uczyć się w określony sposób i w określonych warunkach) (Nowicka 2011, s. 206).

tach tworzonych w obrębie społeczności budzą szereg moich wątpliwości co do ich edukacyjnego rysu czy podłoża. Czy uczniom zawsze chodzi o podkreślanie swej niezgody na zastany porządek i o świadome próby jego modernizacji, nawet jeśli ich zachowanie ewidentnie godzi w przyjęty w instytucji rodzaj realizowanych zadań bądź w repertuar wymagań co do zachowania uczniów na lekcji, czy system nakazowo-zakazowy? Czy działania uczniów zawsze inicjują proces zmian? Czy są wyrazem refleksji nad zasadnością instytucjonalnych celów i sposobów działania, zastanawiania się nad ich sensem i słusnością? Czy grupy te mają jakiś projekt zmiany społecznej, który aktywnie wspierają? Albo czy praktyki oporu są w istocie działaniem demokratycznym i inkluzyjnym?

Dla przykładu sabotowanie wymagań instytucji najczęściej objawia się przekorą, nieposłuszeństwem, prowokacją, przerywaniem toku lekcji, prowadzeniem dyskusji z nauczycielem, podważaniem zasadności jego poleceń, zaczepianiem, wyśmiewaniem czy „strojeniem min” (komentowaniem) itp. Tym wymienionym zachowaniom przypisuje się wywrotowy charakter i dążenie do wyzwolenia z instytucjonalnej opresji. Dla młodzieży podważanie autorytetu nauczyciela to nie jest żaden wielki wyczyn o charakterze buntu, dowód kontestacji ładu instytucji. W przedstawionym materiale empirycznym widzimy, że uczniowie to wyraźnie artykułują, co wskazuje na tendencję do normalizacji w świecie społecznym takich praktyk realizowanych dla samej „beki” (rozrywki) lub „akcji” (przygody). Mają charakter publicznego popisu, którego głównym odbiorcą są koledzy. Doświadczanie swobody spaja i dostarcza poczucia wspólnoty.

Te zachowania odczytywane są przez nauczycieli jako ingerencja w przebieg lekcji i kwestionowanie zaleceń nauczyciela. Uczniowie widzą to zupełnie inaczej – jako próbę wdrażania swoich pomysłów wspólnej aktywności podejmowanej wraz z kolegami (pisanie i kolportowanie liścików, zajmowanie się zupełnie czymś innym, komentarze, żarty, rozmowy itp.). Te działania są dla nich odmianą w codzienności, alternatywą dla lekcyjnych rytuałów, ze względu na epizodyczność są „okazją”, sposobem (na chwilę) przekształcenia powagi w ubaw. Przede wszystkim jednak są płaszczyzną artykułowania swoich interesów, wyrażania własnej wizji zaangażowania<sup>119</sup>. Pojawiające się „bez zezwolenia” zachowania, czasem nieco „łobuzerskie”, będące na granicy dopuszczalnych norm, wprowadzają rozluźnienie reguł, poszerzają wytwarzaną sferę autonomii. W tym sensie są próbą kontestacji formalnego porządku zgodnie z przyjętym przez uczniów kierunkiem, choćby w niewielkich obszarach i w epizodycznym wymiarze. Niewątpliwie mają też podmiotowy charakter – poszerzają obszar odczuwanej (przejawianej) wolności i swobody działania. W opinii uczniów praktyki te również pozwalają osiągnąć spektakularną mobiliza-

---

<sup>119</sup> W tej przestrzeni mogą promować swoją autonomię, gdyż działanie jest podejmowane w oparciu o cele uczniów, dla nich istotne i ważne. Opór stanowi kontekst, w którym mogą dzielić się swoimi pomysłami, badać i kwestionować swoje przekonania, doświadczać poczucia mistrzostwa, współtworzyć sytuacje wspierające autonomię grupy.



cję społeczną (oddolną), uczniowie doświadczają, że mogą wspólnie zakłócać lekcje i razem tworzyć własne normy zachowania<sup>120</sup>. Podstawową ich funkcją jest jednak regulowanie zaangażowania w lekcję (pozwalają na czasowe i częściowe wycofanie się z toku szkolnych działań, a przy tym podejmowanie interakcji społecznych), a nie aktywne sprzeciwianie się uczestnictwu w działaniach lekcyjnych.

Wydaje się, że uczniowie odtwarzają przyjęty w grupie styl życia i sposób uzyskiwania uznania. Mają świadomość, że jest on na granicy, a nawet nieco w opozycji wobec celów kulturowych afirmowanych (w warstwie formalnej, postulowanej) w instytucji. Preferowany styl życia mieści się w powszechnie przyjętych standardach, nie jest oficjalnie zalecany, ale jest dopuszczalny, tolerowany. Nakazy instytucjonalne są uwewnętrznione, jednak akceptacja rówieśników jest dla uczniów cenniejszą nagrodą (korzyścią z podejmowania wysiłków) niż gratyfikacje oferowane przez system. **Prezentowanie oporu** wydaje się jedną z wiodących reguł społecznych, którymi uczniowie się kierują w coraz silniej rozwijanej kulturze celebrities (Siuda 2011). W ich świecie dobrze jest pokazywać się jako jednostka nieco wyemancypowana, wyzwolona spod wpływów instytucji, ambiwalentna (lekceważąca ład świata dorosłych i sprzeciwiająca się wybranym jego przejawom), tu kujonów nikt nie lubi: klasowej popularności nie da się tu zdobyć, wykazując pełną aprobatę zewnętrznych wymagań; lubiani są tylko ci, co nie są dobrymi uczniami. Uczniowie orientują się, że statusy oferowane przez instytucje nijak się mają do reguł członkostwa i zatrzymują się na utrwalaniu kompetencji zgodnych z kryterium atrakcyjności w społeczności, której są członkami. Zatem analiza społecznego usytuowania aktorów może pomóc w przyjrzeniu się, jak korzystają oni z przywileju ambiwalencji i dystansu (oraz jak zarządzają praktykami manifestowania oporu<sup>121</sup>).

Promowana przez profesjonalistów definicja oporu<sup>122</sup> jako taka nie odpowiada wizji samych uczniów. Napięcia i konflikty z nauczycielami mogą w pewnych warunkach tworzyć wspólnoty, jednak to nie one stają się głównym wspólnoto-

<sup>120</sup> Furrer (2010) opisuje grupy „niezadowolonych” (przejawiających zachowania oporowe) rówieśników i wskazuje, że cała grupa musi zostać ponownie zaangażowana i poczuć się częścią społeczności klasowej. Zwraca uwagę tym samym, że „zniechęceni” uczniowie (disaffected peer) łączą się ze sobą, aprobują i wzajemnie wzmacniają niezadowolenie. Te grupy się mogą utrwalać, gdyż ich członkowie czują się odrzuceni przez zaangażowanych w działania szkolne kolegów z klasy. W innej pracy autorka opisuje wiele sytuacji, w których owa grupowość się przejawia: „grupy zniechęconych przyjaciół” siedzą razem, rozmawiają ze sobą podczas zajęć, wybierają siebie do projektów grupowych, spóźniają się razem lub ze swojego powodu, oszukują nauczycieli (robią to dla przyjaciół) (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 114–115).

<sup>121</sup> Opór stanowi przykład praktyki, która jest szczególnie widoczna i przyciągająca uwagę klasy, a do tego potencjalnie dostarcza wrażeń. Zwłaszcza, że nauczyciele „dodają oliwy do ognia niezadowolenia” uczniów i traktują opór jako czynnik zmuszający ich do niechcianych „konfrontacji dyscyplinarnych”, które przyczyniają się do eskalacji niezadowolenia obu stron (Furrer, Skinner, Pitzer 2014, s. 110).

<sup>122</sup> Przyjmuje się, że celem oporu transformacyjnego jest zakłócanie i demontaż represyjnych polityk i praktyk instytucjonalnych (Watts, Hipolito-Delgado 2015; Milner 2007).

wym spoiwem. Opór dostarczając zespołu znaków identyfikacyjnych pozwala odróżnić swoich i swoje miejsce od obcych. Stanowi zatem ważny element narracji wizerunkowej, którą można by określić mianem tożsamościowej. Pokazywanie innym transgresji (przekraczania) należy do sfery teatralności i spektaklu (Klekotko 2018, s. 219–220). To pewien format i konwencja, rodzaj stylizacji na bunt (wypada wyrażać opór). Ta autokreacja stanowi podstawę społecznego różnicowania (bycia od-różnianym i od-różniania innych), manifestowania autoidentyfikacji, symbolicznego odniesienia do „innych”, wypełniania kryterium wtopienia się i potwierdzania wywiązywania się z członkostwa. Nie chodzi zatem o samo wyrażenie roszczeń (protest), ale raczej o ich rolę w procesie budowania wspólnej identyfikacji<sup>123</sup>.

Kryterium przynależności są określone wzory zachowań, obowiązujące w grupie, do której aktor aspiruje (do której chce przynależeć, do której pragnie być włączony). Stają się one równocześnie narzędziem inkluzji i ekskluzji społecznej. Członkowie społeczności konstruują poczucie wspólnoty na zasadzie wyłączenia tych, którzy tych praktyk nie podzielają. Tym samym praktyka przyczyniać się może do krótkotrwałego wzbudzenia poczucia wspólnoty. Jednak prowadząc do wzmocnienia podziałów społecznych oraz napięć może osłabiać poczucie wspólnoty jako całości. Kryteria przynależności do ugrupowań gromadzących się wokół praktyk oporu polaryzują społeczność. Dostarczając systemu interpretacji rzeczywistości społecznej sprzyjają fragmentacji społeczności (jedna wspólnota staje naprzeciw innej wspólnoty, np. lizusy-normalni). Z drugiej strony praktyki mają charakter ulotny, wspólnoty są zatem krótkotrwałe i niestabilne. Kryteria przynależności są bardziej „otwarte” niż w przypadku innych wspólnych działań. Dają możliwość wzięcia w nawias wielu różnic społeczno-kulturowych i tym samym przyłączania nowych członków.

Aktywność ludyczna i epizody oporu budzą w wielu przypadkach wątpliwości, jeśli chodzi o ich demokratyczny i inkluzyjny charakter. Niewątpliwie jednak uczniowie gromadzą doświadczenia emancypacyjne. Jednym z tego przejawów jest manifestowana we wzorach praktyk wspólnotowych świadomość prawa do realizacji osobistych dążeń zgodnie z pojmowaniem własnej wolności. Wyraża ją swoboda przynależności i alternatywnego uczestnictwa we wspólnocie szkolnej. Dowodzi ona również sprawczości podmiotów. Ważą oni wciąż pojawiające się nowe możliwości bycia w łączności z innymi (uczestniczenia w praktykach wspólnotowych), nadają im indywidualny sens i dokonują własnych wyborów, mierząc się z tym co

---

<sup>123</sup> Poczucie wspólnotowości może zatem ulegać wzbudzeniu jako efekt dystansu i protestu (w opozycji) wobec zewnętrznej opresji, ale przede wszystkim jako efekt odnajdywania się we wspólnocie postaw i emocji, pewnych sposobów uczestnictwa w społeczności, podzielanych wzorów życia oraz podtrzymywania odrębności świata „wśród swoich”. Centralną rolę w podejmowaniu wspólnych działań zajmuje afirmacja tożsamości i kultury młodzieżowej; źródłem solidarności jest własny etos (por. Ginwright, James 2002, s. 35–37).

każdego dnia niesie obecność (podmiotowość) innych członków, którzy nie podziwiają tego samego stylu życia.

## 2) Obrazy społeczności klas szkolnych – wymiary charakterystyki z perspektywy uczniów

Wnioski płynące z badań dotyczą również właściwości tych formalnych społeczności, jakimi są klasy szkolne we współczesnej polskiej szkole publicznej, a nie tylko zaangażowania jej członków w praktyki wspólnotowe. Te indywidualne wzory uczestnictwa w życiu zbiorowym przejawiane przez członków stanowią o specyficzne społeczności. Patrząc bowiem tym razem nie na różnicowanie, ale na pewne ogólne wybory uczniów (tendencje) odnoszące się do sfer aktywności (oraz form i intensywności uczestnictwa), możemy również dojść do wniosków na temat tego, czym dla nich jest miejsce życia zbiorowego.

Społeczność tworzona przez jej członków może przyjmować wiele postaci, występuje tu wiele różnych kategorii, odmian. Próbowałam pokazać w tej pracy, że społeczności wzbudzały u badanych sprzeczne emocje. Dla jednych ta tymczasowa wspólnota stanowiła mocny punkt oparcia, stabilizacji. Dla innych równowaga była wyraźnie zachwiana: zamiast stabilności podkreślali chwiejną naturę i zmienność struktur nieformalnych, konflikty i niespójne interesy. Przy czym wiele z tych objawów dezintegracji uznanych zostało przez uczniów za stan normalny.

W ostatnim podrozdziale (3.9) w pewnym stopniu poruszone zostały kwestie kluczowych różnic między społecznościami „nietypowymi”, występującymi rzadko, wyróżniającymi się na tle innych. Dokonano analiz empirycznych z punktu widzenia odstępstw od określonego standardu. Oczywiście należy przyjąć, że uczniowie odbierają te społeczności subiektywnie, zawsze są one dla nich czymś niepowtarzalnym i unikatowym. Niemniej z perspektywy badacza opisy wskazują na pewne zbliżone cechy czy podobne kryteria interpretacji. Przyjmuję również stanowisko, iż nie wolno lekceważyć subtelnych różnic, zacierać istniejących odrębności. Dzięki nim można bowiem dostrzec, że każda ze społeczności charakteryzuje się odmiennym kształtem i inną dynamiką. Jednak przyjmuję też, iż istotne różnice pomiędzy nimi polegają na jakościowym układzie elementów charakterystycznych dla ogółu społeczności.

Mimo tego, iż mamy tutaj do czynienia z wyraźnie zaznaczającym się różnicowaniem sposobu, w jaki uczniowie przedstawiają procesy społeczne swoje dla tej formy życia społecznego, obrazy społeczności niewątpliwie skłaniają do przemyślenia jej istoty, przyjrzenia się całościowo różnym czynnikom i mechanizmom. Dzięki wypowiedziom uczniów dysponujemy szerokim wachlarzem informacji o procesach zachodzących w ramach społeczności. Podjęta próba opisu specyfiki społeczności musi jednak w jakimś stopniu uwzględniać niepełność czy fragmentaryczność tego obrazu, niemożność jednoznacznego uchwycenia uniwersalnych cech wspólnych.

**Tabela 3.** Cechy społeczności klas szkolnych z perspektywy uczniów – wymiar empiryczny

Kryteria	Opis jakościowy
homogeniczność składu społecznego (np. wzory zachowań w czasie wolnym, stylu życia, statusu ekonomicznego, aspiracji edukacyjnych)	bardzo mała; zróżnicowania w świadomości społecznej uczniów stanowią względnie duży potencjał konfliktogenności
powstawanie społeczności	procedury formalne, instytucjonalne, administracyjne; mobilność (przenoszenie się); ciągłość czasowa; niska fluktuacja zespołu
uświadamianie sobie przynależności do określonej społeczności	wysokie; wspólna tożsamość
wspólnotowe formy spędzania czasu w szkole (wspólnoty zainteresowań i wyborów)	w obrębie kręgów towarzyskich opartych na wieloczynnikowych powiązaniach koleżeńsko-towarzyskich (z przewagą indywidualnych, jednorodnych kulturowo); <b>w kręgach</b> ekskluzywnych z tendencją do orientacji „do wewnątrz”; przy wyraźnie zdefiniowanej kategorii „my”; raczej trwałe; tworzone spontanicznie bez interwencji osób z zewnątrz; kręgi stanowią indywidualny układ odniesienia emocjonalnego, zaspokajania potrzeb emocjonalnych, potrzeby zaufania, wypoczynku (rekreacji) i towarzystwa oraz podstawę definicji celów życiowych i aspiracji, a także ramy, które wyznaczają tryb życia, wzorce i wartości, dają poczucie bezpieczeństwa; brak orientacji na dalszą przyszłość; duża częstotliwość interakcji w kręgu; interakcje bezpośrednie; zróżnicowane pod względem siły, częstości, trwałości, głębokości/powierzchnowości, granic zewnętrznych
pomoc i samopomoc społeczna w trudnej sytuacji	pomoc opiera się niemal wyłącznie na udziale osób najbliższych (w obrębie kręgów towarzyskich); wymogi szkolne oraz naruszenie jednostkowych interesów sprzyjają zagęszczeniu płaszczyzn styczności społecznej z innymi członkami i samodzielnemu podejmowaniu aktywnych form radzenia sobie w trudnej sytuacji, inicjowania wewnętrznej komunikacji i integracji w walce o losy; brak skłonności do innowacji; praktyki zaradcze raczej dorywcze niż stałe (grupy rozproszone); mobilizacja (sytuacje obrony, kryzysu); doraźna, sporadyczna konsolidacja wewnętrzna wspólnoty w wymiarze ekspresywnym (wspólne przekonania) i instrumentalnym (wspólne działania);

Kryteria	Opis jakościowy
	w ostateczności zwrócenie się do osób na zewnątrz społeczności (wychowawcy i rodzice); działania na rzecz poprawy sytuacji podejmowane najczęściej indywidualnie, inicjowane z zewnątrz
wewnętrzna komunikacja społeczna i intensyfikacja styczności	wrażliwość na opinię społeczną, znajomość wzajemnych opinii; relatywnie dobry obieg informacji praktycznych (co, gdzie i kiedy) i towarzyskich (w centrum „giełdy”); hierarchizacja wewnątrz społeczności
zdolność do względnie harmonijnego współistnienia (międzygrupowego)	izolowanie się, wycofanie z niechcianych kontaktów; interakcje częściowej okazjonalne, dorażne
relacje z otoczeniem zewnętrznym	izolacja przestrzenna; ograniczone migracje w trakcie przerw; postrzeganie rzeczywistości społecznej w kategoriach „my” – „oni”; niski poziom gotowości do angażowania się w sprawy na zewnątrz społeczności, dystans; poczucie wyalienowania
relacje z nauczycielami	emocje dynamizujące działanie (irytacja, bunt); poczucie niechęci, zagrożenia, bezsilności, frustracji, niemożności wywierania wpływu, blokowania działań; zwracanie się o pomoc w sytuacji kryzysu; delegowanie problemów i przerzucanie odpowiedzialności w kwestiach organizacyjnych i bezpieczeństwa; roszczeniowość i krytycyzm: oczekiwanie starań ze strony instytucji
aktywność prospołeczna (poza ściąganiem)	inercja; zniechęcenie; brak poczucia wiary w możliwość oddolnego inicjowania zmian; strategie pasywne przerzucające ciężar problemu na innych; frustracje i niezadowolenie
kontrola społeczna	system zasad narzucany jest często odgórnie, bez jakiegokolwiek udziału, debaty; konflikty skutecznie rozstrzyga bezpośrednia agresja; dorażne instruowanie, korygowanie zachowań; dyscyplinowanie innych; przypominanie o podstawowych normach dotyczących życia społecznego; brak zgłaszania przez członków społeczności pomysłów zmian (reformowanie); w kwestiach bezpieczeństwa uczniowie opowiadają się za nadzorem zewnętrznym, czują się zwolnieni z odpowiedzialności, społecznego nadzoru
odwiedzanie się wzajemnie w swoich domach	brak lub w wybranych relacjach (częściej w parach niż w paczkach towarzyskich)



Warto kolejny raz zaznaczyć, iż zespoły klasowe to problem niezwykle skomplikowany, niejednorodny, wielopłaszczyznowy, a przez to trudny do całościowej oceny. Trudności nastęrcza wiele kwestii, od fragmentarycznych i niesystematycznych obserwacji uczniów, olbrzymiego wachlarza terminologicznego, którym się posługują, poprzez formy życia społecznego, których wiele różnorodnych kategorii znajdujemy w konceptualizacjach badanych. Jednak w narracjach uczniów, mimo pewnych luk i niejednoznaczności, uwidacznia się dążenie do wierności w odzworowaniu świata oraz wglądu w funkcjonowanie organizacji na wielu poziomach. Wypowiedzi badanych są okazją do przemyślenia i próby zdefiniowania, czym jest społeczność klasy szkolnej.

Warto podkreślić, że w tej pracy badany jest charakter społeczności klas szkolnych z perspektywy uczniów. Zastosowano kryteria społeczne oddolne. Pozwalają one wyróżnić następujące wymiary (aspekty) bycia razem w klasie definiujące społeczność klasy szkolnej.

Klasa szkolna to dla uczniów przede wszystkim **mikroświat społeczny**:

- przestrzeń kontaktów na scenie, w kularach i za kulisami;
- przestrzeń konstruowania indywidualnej sieci społecznej; przyłączania się;
- przestrzeń budowania pozycji społecznej w strukturze społecznej;
- miejsce fizycznej współobecności (bliskości przestrzennej) i ograniczonej możliwości wycofania się z interakcji;
- miejsce dzielenia z innymi członkami czasu, zajęć;
- miejsce działania razem (intensywnej integracji) oraz działania „razem, ale osobno”; kontaktów „dospołecznych” i „odspołecznych”;
- teren budowania doświadczeń społecznych: wypracowania granic, budowania tożsamości,
- doskonalenia procedur i wzorów rozwiązywania konfliktów;
- miejsce braku anonimowości;
- wspólny świat (wobec innych/obcych na zewnątrz);
- miejsce potwierdzenia tożsamości; autodefinicji (samookreślenia);
- przestrzeń socjalizacji (uczenia się zachowań i reguł życia społecznego), resocjalizacji i wykluczenia;
- miejsce zróżnicowania, wytwarzania społecznych dysproporcji i dystansów; różnic statusowych oraz kulturowych jako codziennego elementu życia i o dużym potencjale konfliktogenności;
- miejsce realizacji potrzeb społecznych;
- grupa zhierarchizowana, pozornie „demokratyczna”, członkowie pełniący role liderские mają silniejszy głos; do rozstrzygnięcia konfliktów oraz podejmowania decyzji na ogół dochodzi tu poprzez wykorzystanie reguły większościowej;
- miejsce ekskluzji społecznej (grupa składa się z wybranej i ograniczonej liczby uczestników; posiada bariery wejścia i wyjścia);

- miejsce solidarności z innymi ze względu na edukacyjno-opresyjny charakter miejsca (uczeń jako uczestnik procesu dydaktyczno-wychowawczego);
- miejsce przygód, przeżyć, odczuwania satysfakcji; inicjowania akcji bez względu na „przypał” (konsekwencje);
- grupy samoorganizacji (społecznego wsparcia) w sytuacjach kryzysowych (ściąganie, konflikt);
- świat swoich (my–klasa, nasza klasa, z naszej klasy, u nas);
- dla większości uczniów miejsce lokalne (wspólna historia zamieszkiwania w tej samej okolicy i nauki przez długi czas; nakładanie się miejsca nauki i zamieszkania; powiązanie stosunków wynikających z roli ucznia, przyjaciela, sąsiada).

Klasa szkolna ma również charakterystyczny wzór relacji z nauczycielami i instytucją: **odrzućcie środki instytucjonalnych i władzy dorosłych:**

- miejsce niesymetrycznych relacji; rozdzielenia w organizacji ról społecznych i pól aktywności;
- miejsce konfliktu, którego podłożem jest brak spójności interesów wpływający na wszystkie sfery życia społeczności (korzyści i powodzenie uczniów są stratami oraz niepowodzeniem nauczycieli);
- pasywne (rzadziej aktywne) formy odrzucenia władzy dorosłych; walka;
- grupa oporu/buntu wobec jednostronnych niesymetrycznych zależności (posiadania przez dorosłych środków przymusu i możliwości decydowania przy ich użyciu);
- miejsce unikania sankcji, kontroli, represji;
- miejsce braku lub niewielkiej identyfikacji z wartościami prezentowanymi przez instytucję (nieznajomość misji szkoły, patrona, historii, niechęć do udziału w obchodach X-lecia instytucji; brak jakichkolwiek oznak podziwu i uznawania za autorytet postaci, której imieniem jest oznaczona placówka itp.);
- opór i niechęć wobec propozycji nauczycieli dotyczących podtrzymania tradycji miejsca, np. czynnego uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych i hołdujących zwyczajom szkoły (instytucji): apele, uroczystości, jubileusze;
- miejsce formalnej współpracy z władzami i prawie całkowitego braku partycypacji politycznej (trudności w werbowaniu chętnych do samorządu, brak uczestnictwa w wyborach i orientacji w strukturach samorządowych; piętnowanie osób podejmujących rolę aktywisty społecznego);
- miejsce nikłego zaangażowania w prace samorządowe, prospołeczne na rzecz instytucji; brak zainteresowania sprawami lokalnymi;
- miejsce nierównomiernej aktywności członków w zakresie współdziałania z nauczycielami (wychowawcą); można mówić o aktywnej mniejszości i biernej większości;

- grupa otrzymująca nikłe wsparcie instytucjonalne w procesie budowania społeczności.

Trzecia grupa wymiarów koncentruje się przede wszystkim na zależności stosunków społecznych od dominujących uwarunkowań zewnętrznych. Klasa szkolna to **tymczasowa stabilna przestrzeń i miejsce symboliczne**:

- grupa formalna, instytucjonalna, kierowana z zewnątrz; jednostka administracyjna;
- grupa, której formalna struktura jest nadana;
- miejsce instytucjonalnej opieki i gwarancji bezpieczeństwa;
- miejsce i grupa identyfikacji członków; przynależności formalnej obowiązującej „do odwołania”;
- miejsce obowiązywania administracyjnych procedur nabywania i rozwiązywania członkostwa (wejścia i wyjścia z grupy);
- grupa o niskim poziomie zmienności składu (mała rotacja i fluktuacja członków grup);
- grupa zdefiniowana czasowo; pobyt w klasie jest okresowy, tymczasowy, ograniczony w czasie, zakończy się wraz z formalnym rozwiązaniem grupy;
- grupa krótkoterminowa i powtarzalna; odtwarzana na nowo w interwałach 3–4-letnich; cykliczność identyfikowana jest jako element tradycji i procedur instytucjonalnych;
- miejsce fizyczne mające ustalone granice terytorialne na czas 45 minut;
- miejsce „przebywania”, miejsce ruchome, zmienne, bez stałej lokalizacji, umiejscowienia;
- przestrzeń izolacji i stałości (odgrodzenia się od otoczenia zewnętrznego, hałasów, unikanie bycia zauważonym przez członków sąsiednich klas);
- miejsce dobrze znane; nie jest własne, nie należy do uczniów;
- krótkotrwały etap pewnego procesu, zapoczątkowany jako płynne przejście (bez dramatycznego zerwania);
- miejsca życia dość podobne do siebie, architektonicznie i społecznie;
- miejsce mało „przytulne” (w znaczeniu zmysłowej przyjemności, jak również braku kąta, gdzie można się zaszyć );

Analiza dorobku badań nad przestrzenią społeczną szkoły oraz nad mikrospołecznościami w obrębie szkoły pozwala uznać, że podane wyżej kryteria, wokół których można rekonstruować portrety społeczności, z całą pewnością nie są wyczerpujące, że zapewne można wyodrębnić wiele więcej wymiarów i możliwych sposobów rozumienia ich specyfiki. Być może pewna niepełność tego obrazu sprawia, że na całościowy kompleksowy model analizy szkolnych formalnych społeczności trzeba będzie poczekać. Model taki, wyrastający z dotychczasowych ustaleń, zapewne mógłby stać się użytecznym narzędziem analiz ukierunkowanych

na jednoznaczne zdefiniowanie charakteru i funkcjonowania społeczności czy narzędziem określenia stopnia jej integracji społecznej, a także służyć pomocą w określaniu tempa i kierunku zmian społeczności. Niemniej zgromadzone w tej pracy opisy uczniów wzbogacają dotychczasowe definicje o nowe elementy. Pokazują też, że badania ukierunkowane na jednoznaczne zdefiniowanie charakteru i funkcjonowania społeczności oraz określenie stopnia integracji społecznej nie mogą opierać się na jednym wymiarze. Na zebranych w tej pracy przykładach możemy bowiem zobaczyć, jak różne sfery życia są ściśle zintegrowane ze sobą, wzajemnie się przenikają, warunkując specyfikę społeczności. Model analizy szkolnych społeczności musi pozwalać na integrację czynników, przy braku ich pełnej rozłączności.

Warto również pamiętać o tym, iż wszelkie próby identyfikacji istotnych cech różnicujących zespoły klasowe względem innych grup społecznych, wyjaśniające ich odrębność i specyfikę, odwołują się do dwóch kategorii właściwości. Część cech jest swoista dla tej formy życia społecznego, jaką jest klasa szkolna. Są też procesy i elementy społeczne niespecyficzne, będące istotą zjawisk występujących również w innych obszarach czy w innych społecznościach albo zależne od kontekstu lokalnego. Brak równomiernego rozłożenia akcentów na oba rodzaje opisu może sprzyjać uproszczeniom w diagnozowaniu czynników warunkujących kształt społeczności klas szkolnych.

Wnioski płynące z badań pozwalają na wyodrębnienie kilku wiodących problemów, wymiarów życia społeczności, cech charakterystycznych i niezależnych od kontekstu lokalnego (społecznego, kulturowego, politycznego, historycznego czy ekonomicznego). Uchwycenie istoty funkcjonowania zespołów klasowych zakłada skoncentrowanie się na najistotniejszych elementach, takich jak:

- 1) instytucjonalny, formalny, charakter działań edukacyjnych kierowanych przez dorosłego i toczących się w klasie szkolnej, jakim podlega uczeń, jako główny kontekst dla tworzenia się specyficznej społeczności oraz identyfikacji opartej na podziale nauczyciele–uczniowie, orientacji do wewnątrz;
- 2) izolacja przestrzenna, wynikająca z usytuowania członków zespołu w małych pomieszczeniach (salach), i jej społeczne konsekwencje (w postaci redukcji kontaktów z otoczeniem społecznym na zewnątrz);
- 3) rola ucznia i wspólnota losów (definiowana poprzez kategorie trudności oraz zagrożenia, określająca wzory społecznej solidarności, zaufania, odreagowywania napięć oraz wzory konfliktu z nauczycielami);
- 4) całościowość stosunków społecznych;
- 5) lokalność (miejsce zamieszkania w pobliżu szkoły);
- 6) heterogeniczność społeczna (patchworkowy skład) będąca efektem różnic społeczno-kulturowych oraz zróżnicowania wyników edukacyjnych;
- 7) dewaluacja proszkolnych oczekiwań (aspiracji, osiągnięć edukacyjnych).

Te zidentyfikowane jakościowe elementy i wymiary życia społeczności wielokrotnie były przeze mnie weryfikowane oraz poddawane dyskusji w ramach zajęć ze studentami. Należy je traktować jako punkt wyjścia do opisowej charakterystyki, swoistą wskazówkę do dalszej analizy empirycznej. Nie stanowią one narzędzia umożliwiającego usystematyzowany opis, pozwalającego obiektywnie porównywać społeczności między sobą. Nie ma też jednoznacznych przesłanek do stworzenia typologii zespołów klasowych. Obszar ten wymaga dalszych działań eksploracyjnych.

### 3) Procesy wspólnototwórcze oraz ich sprawcza rola w procesie rozwoju społeczności klasy szkolnej

Wydaje się, że nie wystarczy sama diagnoza aktualnego stanu upodmiotowienia społeczności klas szkolnych. Zgodnie z procesowym ujęciem społeczności warto poszukać czynników zmiany społecznej, elementów stymulujących procesy stania się wspólnotą.

Jak pokazują wyniki badań, te społeczności mają pewien potencjał partycypacyjny, wspólnotowy. Mimo iż z ogólnego opisu wyłaniają się liczne trudności (zatomizowanie, mała aktywność, liczne problemy społeczne, jak np. przepaść kulturowa dzieląca członków, wycofanie się ze współpracy z członkami wyalienowanymi, brak otwarcia na zewnątrz, niewielkie wsparcie ze strony władz szkolnych), te społeczności mogą w pewnych warunkach przybrać bardziej zorganizowaną formę i znaleźć wyraz w zbiorowym działaniu. Warto na koniec skupić się właśnie na tym wątku przejawów wspólnotowości oraz sił sprawczych (mechanizmów), a także na kierunkach procesu rozwoju społeczności.

Tworzenie społeczności należy traktować jako dynamiczny i złożony proces. W ujęciu procesowym nacisk kładzie się na stadialność i sekwencje zmian, przechodzenie od jednego stadium do drugiego. Za pomocą ustalonych kryteriów ocenia się postępowość tych przekształceń, np. od znikomej do dużej partycypacji, od stadium minimalnej do maksymalnej współpracy podmiotów (Klekotko 2012, s. 46).

Problematyczną kwestią jest kierunek przemian społeczności. W dyskursie pedagogicznym ujawnia się **brak jednoznacznych kryteriów rozwoju społeczności klas szkolnych oraz jego stadiów**. W części teoretycznej ten problem został uwypuklony. Podkreślona została także kwestia arbitralnego budowania wskaźników skuteczności procesu zmiany przez tych, którzy dokonują jego oceny i diagnozy (ewaluacji szkoły).

Miarą zmiany (sukcesu, postępu) czy kierunkiem pożądanym przemian, spotykanym w publikacjach, najczęściej jest wysoka jakość życia wszystkich członków społeczności<sup>124</sup>. W projektach ewaluacyjno-zaradczych klasa szkolna ma być przy-

---

<sup>124</sup> Celem dążeń jest zatem podtrzymanie wysokiej jakości życia i jej poprawa tam, gdzie jest ona niedostateczna. Określając jakość życia, autorzy odwołują się do koncepcji potrzeb jednostki



ważnym miejscem, w którym dobrze się żyje. Małgorzata Wójcik, Agata Otrębska i Piotr Wójcik (2014, s. 108) określają „pozytywną zmianę społeczną” jako dążenie do psychologicznego i materialnego dobrostanu członków.

W tej pracy analizę czynników (mechanizmów) procesu upodmiotowienia społeczności, jak również cech (wskaźników) rozwoju społeczności klas szkolnych oparłam na koncepcji uczestnictwa społecznego (partycypacji), przyjmując perspektywę emancypacyjną<sup>125</sup>. I z tego punktu widzenia oceniane są tutaj zmiany zachodzące w społeczności. Patrząc przez pryzmat przyjętej perspektywy teoretycznej, skupiłam się przede wszystkim na podmiotowych przemianach społeczności i ich konsekwencjach. Niemniej i w tym obszarze trudno o wyraźne kryteria<sup>126</sup>. Znajduje

(psychospołeczny dobrostan w wymiarze indywidualnym wiązany jest z zaspokojeniem potrzeb). Znaczącą również harmonizowanie i integrowanie wymiaru indywidualnego i społecznego. Cel rozwoju społeczności nie może być osiągnięty kosztem naruszenia zasad sprawiedliwości społecznej i bezpieczeństwa. Warunkiem podmiotowości jest poszanowanie podmiotowości innych (Czerepaniak-Walczak 1994, 2006, 2012).

<sup>125</sup> Uzyskiwanie podmiotowości jest zdefiniowane jako proces „kształtowania się świadomości człowieka (członków wspólnoty) co do możliwości sprawstwa, dostępu do dysponowania wartościami i szansy realizowania własnych preferencji oraz gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za czyny i słowa” (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 20). Kompetencje emancypacyjne to zespolenie krytycznego myślenia, odważnego mówienia i odpowiedzialności za podjęte decyzje (Czerepaniak-Walczak 2006).

<sup>126</sup> Normatywny i postulatyczny charakter pedagogicznych rozważań sprawia, że zawsze będzie stawiane pytanie o to, czy podejmowane przez uczniów wybory, przekształcane później w działania i strategie osiągnięcia zamierzonych celów, są pożądane, czy są podejmowane wspólnie czy indywidualnie, zawsze dokonywana jest ich „wychowawcza ocena”. Rozpatrywanie zjawisk dziejących się w szkole najczęściej ma postać tradycyjnej retoryki i nawykowych interpretacji, które utrudniają identyfikację wielości sensów dziejących się praktyk (Nowicka 2011, s. 203). Definicje obywatelstwa oraz demokracji w szkole i wynikające z nich kryteria uspołecznienia często odwołują się właśnie do tych tradycyjnych kryteriów ewaluacyjnych (np. Bielska 2016; Jarosz 2017, 2019; Szczepańska 2018). Projekty wychowania zawierające idee partycypacji i stanowiące próbę operacjonalizacji mechanizmów upodmiotowienia społeczności w postaci propozycji animacji rozwoju oraz wskaźników służących do jego pomiaru odwołują się do tych samych zasad: poprawy jakości życia, upodmiotowienia, współorganizowania (budowy partnerstwa społecznego), partycypacji, samopomocy. Mimo pewnej zgody co do znaczenia w tym procesie czynnika podmiotowości (Witkowski 1995; Czerepaniak-Walczak 1994; Mendel 2010) trudno dziś mówić o jednej koncepcji partycypacji i „twardych” kryteriach. Pojęcie to pojawiało się bowiem w wielu rozmaitych, często istotnie różniących się między sobą koncepcjach i wyrażało różne idee (Klekotko 2012, s. 52). Pojęcie partycypacji wielokrotnie utożsamiane z aktywnym udziałem w życiu społecznym pozostaje mało czytelne i budzi wiele kontrowersji, na co wskazują wciąż ponawiane próby redefinicji (zob. m.in. Waloszek 2009; Jarosz 2019). Pojawiało się ono w kontekście takich procesów i zjawisk, jak autonomia oraz samowystarczalność, prawo do obywatelstwa, reprezentacja i demokracja reprezentacyjna w sprawowaniu władzy, walka z marginalizacją (Klekotko 2012, s. 52–53). Idea ta jest dość nieczytelna, a w poszczególnych ujęciach akcentuje się odmienne płaszczyzny partycypacji (tamże, s. 54). Nieostrość definicji sprawia, że za przejawy partycypacji i podmiotowości mogą być uznane praktyki antywspólnotowe, zachowania wykorzystujące wspólnotowość do antyspołecznych celów (Rewers 2018).

Z drugiej strony obserwujemy zwrot w stronę takich interpretacji zachowań uczniów, jakie proponują nurty krytyczne i emancypacyjne pedagogiki (Bielska 2010). Mimo niewątpliwie ożywczej dla refleksji pedagogicznej roli dla praktyka idea uczestnictwa jako realizacji zasady upodmiotowienia jeszcze bardziej wydaje się nieuchwytna. W wielu pracach znajdujemy wielość sprzecznych interpretacji,

to odzwierciedlenie w publikacjach nadających wysoką rangę prorozwojową, emancypacyjną takim formom uczestnictwa społecznego, jak opór (zob. np. McLaren 1991, 1992; Szkudlarek 1992; Rutkowiak 2009; Giroux 2010), krytyczność i polemika (Czerepaniak-Walczak 1994, 2012), izolacja i kryzys, dystans i kontrpartycypacja (Mendel, Szkudlarek 2012, 2013), niepostuszeństwo (Szutta 2011). Dyskusje i kontrowersje wokół ideału obywatelskości częstokroć oddalają uwagę od kwestii przemian samej wspólnoty jako całości, koncentrując się na (głównie tych postulowanych) indywidualnych zachowaniach członków grup.

Z tego powodu wiele kwestii obecnie musi pozostać nierozstrzygniętych. Trudno jednak nie postawić na koniec pytania: Czy badane społeczności aspirują do wspólnotowości i jeśli tak, to do jakiej? Jakie elementy wpływają na uruchomienie procesów organizowania się zbiorowości i tworzenia różnorodnych wspólnot?

Pojęcie wspólnoty coraz częściej powraca w pracach ukierunkowanych na opis heterogenicznych społeczności, mechanizmów i fundamentów społecznego porządku (Klekotko 2018, s. 210). Zdaniem krytyków stanowi to przejaw społecznych utopii, naiwności w obliczu schyłku czy upadku wspólnoty<sup>127</sup> (tamże). Warto zaznaczyć, że wspólnotowość (jako pewien proces i typ idealny<sup>128</sup>) jest jedynie narzędziem analizy. Współcześnie wspólnotowość nie jest jedynie synonimem małej homogenicznej społeczności opartej na silnych więziach pierwotnych oraz społecznej solidarności (tamże, s. 211; zob. Giroux 1991). Kryteriów opisu współczesnych

---

ambivalencji wobec tej idei (Witkowski 1995) czy wprost formułowanych dysonansów (Bieńko 2018a, 2018b). Należy je traktować jako dyskusje wokół „pożądanego postaci” podmiotowości i jej przejawów (Witkowski 2009, s. 40). Dyskusje o tym, jak w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych odczytać „upełnomocnienie” pojmowane jako zdolność posługiwania się własnym głosem, krzepnięcia w odwadze cywilnej, samodzielności i aktywności jednostkowej i społecznej” (Rutkowiak 2009, s. 15). Wydaje się, że powstał duży rozdźwięk między teorią i praktyką w podejściu do kwestii kształtowania kompetencji emancypacyjnych uczniów (Nowicka 2010, 2011). Dla praktyka te kwestie muszą być jednoznaczne. I na ogół są, gdyż „większość nauczycieli w dyrektywny sposób określa, jak powinien, a jak nie powinien zachowywać się uczeń, a reguły dopuszczalnego zachowania w klasie nie są elastyczne i negocjowane” (Nowicka 2011, s. 216–217).

<sup>127</sup> Wspólnotowość, podobnie jak idee społecznej sprawiedliwości oraz rozwijania możliwości i zdolności wykluczonych, jest często uznawana za ideę populistyczną i jedynie bajkową, romantyczną, utopijną, nieprzystającą do rzeczywistości (Klekotko 2012, s. 21).

<sup>128</sup> Tradycyjne fundamenty wspólnoty stanowiły: solidarność, współpraca i lojalność, więzi pierwotne. Wspólnoty były synonimem społecznej trwałości, ciągłości oraz homogeniczności (Klekotko 2018, s. 210–211). Takie ujęcie stanowi niejednokrotnie punkt wyjścia do tworzenia komunitarystycznych koncepcji społeczności i przypisywanego jej przez te koncepcje znaczenia w rozwiązywaniu problemów zaniku więzi społecznych oraz opartych na nich społeczności (Klekotko 2012, s. 31). Małe społeczności (wspólnoty) są alternatywą i sposobem uczłowieczenia miejsca (tamże, s. 39). Poczucie bezpieczeństwa, świadomość ładu, „przejrzystość” rzeczywistości buduje miejsce będące „spokojnym centrum ustalonych wartości” (Tuan 1987, s. 75). Uczestnictwo w życiu wspólnotowym społeczności daje poczucie przynależności, wspólnoty wartości, „zakorzenia” jednostki w określonej przestrzeni (Klekotko 2012, s. 39).

form wspólnotowości dostarcza koncepcja „nowej wspólnotowości” (Klekotko 2018, s. 213).

Idee nowej wspólnotowości znajdują wyraz w koncepcji społeczności ocalonej oraz społeczności uwolnionej (Starosta 1995). Kluczową cechą „nowej wspólnotowości” nie są więzi, ale wzmocniona sfera publiczna. Inklusywny i sieciowy charakter społeczności umożliwia stworzenie płaszczyzny współpracy (Klekotko 2018, s. 213). Społeczności „nie muszą być układami silnie ustrukturyzowanych całości. Są raczej sieciami interakcji o potencjalnych możliwościach grupotwórczych” (Starosta 1995, s. 87). Opierają się na relacjach w ich formie utajonej, której potencjał może się co jakiś czas uruchamiać<sup>129</sup> (Kotus 2007, s. 47).

Obywatelskość jest ważną cechą członków tych „nowych wspólnot” i wyrazem wspólnotowości. Przejawia się ona, podobnie jak w innych ujęciach teoretycznych, w codziennych interakcjach i wspólnotowych praktykach kulturowych podejmowanych przez aktorów w przestrzeni publicznej. Jednak w przypadku „nowej wspólnotowości” życie społeczne nie ma charakteru ciągłego. Wagę nadaje się procesom nawiązywania, podtrzymywania i rekonstruowania wspólnot<sup>130</sup>. Podstawę procesów upodmiotowienia społeczności stanowi bowiem reintegracja w przestrzeni publicznej, tworzenie płaszczyzn współpracy, czy, jak proponuje Ewa Rewers (2018), form „towarzyskości”<sup>131</sup>.

Określenie *reintegracja* wskazuje na płynność form społecznej organizacji (wspólnot), dynamiczne zmiany, płynne przechodzenie od stanu integracji do de-integracji, proces nieustannych przekształceń, reorganizacji lub zanikania wspólnot i tworzenia ich na nowo (jak w kalejdoskopie nowe układy tworzą się z tych samych elementów). Takie wspólnoty niekoniecznie są statyczne i niezmienne, raczej są otwarte, plastycznie reagujące na zmiany, pełne możliwości rotacji, reorganizacji, rekonfiguracji wzajemnych powiązań. Tworzą też płaszczyznę „między” (łąącząc dwie sfery: zewnątrz – wewnątrz).

W badanych społecznościach członkowie klasy szkolnej (w większości przypadków) przynależą do grup pierwotnych (kręgów towarzyskich). Reintegracja

<sup>129</sup> Relacje utajone mogą się przeradzać w rzeczywiste działanie. Istotą ich jest gotowość wzajemnej pomocy (Kotus 2007, s. 47). Ich potencjał ujawnia się w sytuacji wymagającej aktywności drugiej osoby.

<sup>130</sup> Wraz ze wzrostem znaczenia zrzeszeń zmienia się forma relacji i charakter członkostwa, z zamkniętego na otwarty, szeroki.

<sup>131</sup> Rewers (2018) proponuje zastąpienie terminu wspólnotowość bardzo poręcznym terminem „towarzyskość” wprowadzonym przez Georga Simmla (1975, s. 51–73). Autorka zaznacza zbyt dużą elastyczność, mgławicowy i mało precyzyjny, a zatem wyzwalaający nadinterpretacje, charakter pojęcia wspólnota. Z pojęciem tym mogą być powiązane różne wyobrażenia wspólnoty. Z jednej strony, definicja sugeruje utopijny charakter konserwatywnie ujmowanej wspólnotowości i jej form, z drugiej obejmuje praktyki i więzi społeczne, które w istocie są antywspólnotowe. Podkreśla, że w języku angielskim „community” to zarówno społeczeństwo, społeczność, jak i wspólnota (Rewers 2018, s. 74). Przejawem towarzyskości jest dialog, dzielenie się informacjami, identyfikowanie i rozwiązywanie problemów (tamże, s. 76).

oznaczałaby tutaj nie tyle porzucenie tego członkostwa, ile możliwość integrowania się w nowych układach społecznych (wspólnotach) na poziomie wyróżnionym przez Starostę (1995) jako poziom instytucji formalnych oraz pole społeczności<sup>132</sup>. Zatem akcentowana jest waga sieci społecznych funkcjonujących w społeczności i wzajemnych relacji nieformalnych grup wspólnotowych budowanych według odmiennych zasad integracji (nie wspólnoty, a zrzeszenia<sup>133</sup>) (Klekotko 2018, s. 222–223). U wielu uczniów wyraźnie widzimy tendencje do zasklepienia się w obrębie zamkniętych wspólnot pierwotnych i brak współdziałania na zewnątrz (zamknięcie się we własnym świecie paczki towarzyskiej). Gotowość uczniów do tak rozumianej reintegracji (jako pewien wzór uczestnictwa społecznego) może być cennym użytecznym wskaźnikiem w analizie aktywizacji (partycypacji) poszczególnych członków oraz procesów kształtowania się wspólnot<sup>134</sup> (Giroux 1991).

Natura tych wspólnot (inicjatyw i praktyk wspólnototwórczych) została opisana wcześniej, w części odnoszącej się do wzorów zaangażowania społecznego uczniów. W tym miejscu chciałabym jedynie zwrócić uwagę na przebieg oraz mechanizmy tworzenia się tych wspólnot. Ważne jest to, w jaki sposób i za pośrednictwem jakich mechanizmów one powstają. Zrekonstruowanie procesu formowania ugrupowań

---

<sup>132</sup> Wyróżnione przez Starostę (1995) cztery poziomy organizowania się zbiorowości lokalnych (świadomościowy, grup pierwotnych, instytucji formalnych oraz pole społeczności) stanowią dobrą podstawę do identyfikacji tworzących się w obrębie społeczności tymczasowych i bardziej trwałych wspólnot (inicjatyw wspólnototwórczych).

<sup>133</sup> Zdaniem Klekotko (2018, s. 222–223) praktyki wspólnotowe są wyrazem różnych konfiguracji dwóch podstawowych zasad integracji, które odpowiadają dwóm klasycznym wymiarom: wspólnoty i zrzeszenia. Wyznaczają one macierz zasad, według których proces tworzenia wspólnot się realizuje i prowadzi do wykształcenia odmiennych typów całości społecznych. Badaczka pisze: „Wymiar wspólnoty opiera się na takich wartościach, jak ekskluzywność (stawianie granic, limitowanie dostępu), ciągłość (budowa trwałych identyfikacji, współzależności), autoteliczność (orientacja na wspólnotę jako wartość samą w sobie), kolektywizm (prymat całości nad jednostką, nacisk na podporządkowanie całości), homogeniczność (niska różnorodność wzorów zachowań, odrzucenie zachowań transgresyjnych), całościowość (obejmuje znaczną część jednostkowej tożsamości lub stanowi jej fundament). Wymiar zrzeszenia z kolei można opisać przez inkluzywność (otwarty dostęp, płynne granice lub brak granic), tymczasowość (brak tendencji strukturotwórczych, swoboda uczestnictwa), instrumentalizm (orientacja na cele jednostkowe), indywidualizm (prymat jednostki, ekspresja indywidualności), heterogeniczność (duża różnorodność wzorów zachowań, dowolność wyboru zachowań), wycinkowość (określa niewielki zakres tożsamości jednostkowych lub dotyczy kwestii pobocznych dla rozwoju jednostkowych tożsamości)” (Klekotko 2018, s. 223).

<sup>134</sup> Analiza tych wspólnotowych ugrupowań (przez kogo są tworzone, w jaki sposób powstają, w jakie interakcje między sobą wchodzą, jak decyzje zapadają) pozwala określić możliwości pobudzenia leżącego w danym układzie społecznym potencjału partycypacji. Społeczności zintegrowane i aktywne nie zawsze są zdolne do obywatelskiego zorganizowania. Nie jest ważna liczba inicjatyw, aktywność indywidualna, istotne są powiązania (czy członkowie współpracują ze sobą, czy inicjatywy powstają we współpracy). Warto zaznaczyć, że partycypacja nie polega na „tyraniu” garstki reprezentantów. Ważne jest to, czy są tak naprawdę słyszane głosy wszystkich aktorów, zwłaszcza tych dotkniętych problemami społecznymi i marginalizowanymi (Klekotko 2012, s. 61). Ten problem doskonale widać na przykładach rekonstruowanych wzorów aktywności w trakcie dyskusji w grupie (Wesołowska 2006, 2007a, 2007b, 2010, 2013; Bohnsack 2004a).

(wspólnotowych form życia społecznego) nie jest jedynym celem tych analiz. Chodzi również o zidentyfikowanie czynników decydujących o przełamaniu wzorów uczestnictwa na bardziej partycypacyjne i kierunku przemian społeczności<sup>135</sup>.

W zależności od tego, co stanowi podłoże aktywizacji konkretnych praktyk wspólnotowych (tworzenia wspólnot), realne procesy rozwoju społeczności mogą być oparte na kilku alternatywnych mechanizmach i zmierzać w różnych (podobnych bądź odmiennych) kierunkach. Zostały one zestawione w tabeli 4.

Zrekonstruowane ścieżki rozwoju procesów zmiany (tworzenia wspólnotowych ugrupowań) nie muszą być wobec siebie alternatywne, konkurencyjne. Należy sądzić, że przenikają się i uzupełniają. Żaden z tych identyfikowanych tu czynników nie musi zatem w sposób wyłączny i samodzielny wpływać na tworzenie wspólnot. Mechanizm rozwijania się wspólnot może być bardziej złożony, niż wskazuje przedstawiony w tabeli prosty schemat oparty o jeden zrekonstruowany dominujący czynnik. Warto byłoby się zastanowić nad tym, jaka konfiguracja wskazanych czynników sprzyja poprawie jakości życia członków społeczności.

Warto zaznaczyć, że wyłonione (i zestawione w tabeli 4) czynniki odnoszą się jedynie do tych elementów, które dostrzegają sami uczniowie i na podstawie dostępnego sobie doświadczenia postrzegają jako ważne dla tworzenia bardziej przyjaznej klasy. Z empirycznego materiału wynika zatem jedynie, jakie aspekty ich doświadczeń związanych z budowaniem społeczności były z ich perspektywy najbardziej korzystne dla uruchamiania inicjatyw wspólnototwórczych. Możemy dzięki temu wyznaczyć kierunek procesom transformacji społeczności zgodnie z preferencjami uczniów. Wypowiedzi uczniów dostarczają również wiedzy o tym, jak uczniowie widzą możliwość zaangażowania się w ich społeczności w pozytywny, transformacyjny sposób. Jednak trzeba też pamiętać, że w literaturze spotykamy szereg propozycji tworzenia środowiska klasy szkolnej w oparciu o inne czynniki i mechanizmy, niż wskazali badani przeze mnie uczniowie, np. pozytywna afirmacja tożsamości, badania w działaniu, twórcza ekspresja, rozwijanie przynależności do

<sup>135</sup> W pracy postawiono pytania o czynniki sprawcze powodujące, że takie, a nie inne są wzory „bycia razem”, ale też powodujące zmiany. Oczywiście możemy mówić o pewnym uproszczonym modelu odzwierciedlającym zrekonstruowany w tej pracy przebieg procesów społecznych oraz zasobów, procesów bądź mechanizmów, jakie się na ten proces składają. Tylko fragmenty procesów wyłaniają się z danych empirycznych. Bowiemy procesy te mają swoją złożoną jakościową naturę i tylko w ograniczonym sposób dają się uchwycić. Uproszczeniem byłoby sądzić, że o powodzeniu zmiany jakościowej decyduje jeden element. Niewątpliwie przeplatają się tu procesy rozwoju społeczności i zmian społecznych z procesami organizowania się wspólnot oraz procesem rozwoju podmiotowości osobistej (Christens, Dolan 2011). Niemniej za trafne i badawczo użyteczne uznałam wyróżnienie dominujących czynników. Transformacja społeczności oraz to jak rozwinie się dalej aktywizacja poszczególnych jej członków zależy od splotu wielu czynników, których nie daje się skutecznie rozpoznawać, o czym dobitnie pisze Czerepaniak-Walczak (2012, s. 143). Badaczka pisze, iż „Wciąż nie wiemy, co takiego dzieje się w szkole, że jej absolwentów cechuje otwartość na sprawy społeczne i gotowość do aktywnego uczestniczenia w życiu zbiorowym” (tamże, s. 149).



Tabela 4. Mechanizmy rozwoju wspólnot

Czynnik	Charakterystyka
<p><b>1) wspólnotowość animowana</b> wspólnotowymi praktykami spędzania czasu wolnego (podtrzymywanie kultury spędzania czasu wolnego w gronie kolegów)</p>	<p>Ten rodzaj wspólnotowości opiera się na uczestnictwie członków w inicjatywach kulturalno-społecznych o inkluzyjnym charakterze (istotny jest otwarty dostęp) i w obszarze aktywności kojarzonych z odpoczynkiem, czasem wolnym, rozrywką. Należą tu zarówno formalne, jak i nieformalne działania, określane i zarządzane oddolnie i odgórnie. Nie zawsze mają one cechy planowej strategii rozwoju społeczności (projekty integracji<sup>1</sup>). Wspólnotowe praktyki spędzania czasu wolnego oferują szczególnie szerokie spektrum dostępnych form uspołecznienia.</p> <p>Płaszczyzną integrowania (i reintegracji), a tym samym zaangażowania jest bogate, ożywione życie kulturalne (uroczystości ukierunkowane na celebrowanie tradycji), jak również aktywność sportowa, wyjazdy, konkursy i różne formy rozrywki. Aktywność ludyczna i wspólnotowe praktyki spędzania czasu wolnego są czynnikiem zmian oraz przekształceń<sup>2</sup>. Aktywność ta ułatwia jednostkom i grupom włączanie się we wspólne działania (zrzeszanie się), pozwala dzielić zainteresowania i hobby, zaspokajając potrzebę autoekspresji, doświadczając wspólnoty doznań i wrażeń, umożliwia płynną wymianę członków (w trakcie epizodów współdziałania<sup>3</sup>). Znaczenie dla tworzenia wspólnot ma podzielenie wspólnych wartości i stylu życia (ekspresji), nie zaś przynależność do określonej podgrupy towarzyskiej. Konstytuującym społeczność elementem jest odczuwana przyjemność „bycia razem”. Wspólna aktywność jest źródłem intensywnych odczuć, daje poczucie bycia wspólnotą. Ugrupowania to swoiste kulturowe wspólnoty wyobrażone. Budowane na fali przeżyć (np. we wspólnotach śmiechu) poczucie przynależności, wspólna tożsamość mogą być dość nietrwałe<sup>4</sup>.</p>
<p><b>2) wspólnotowa kontestacja i opór wobec wymagań instytucjonalnych</b></p>	<p>W tym wypadku w stanowieniu wspólnoty i transformacji środowiska życia istotną rolę odgrywa mechanizm kontestujący. Jego wyrazem jest postawa niezgody na rzeczywistość, opozycja/opór i konflikty (ścieranie się interesów), a także brak zaufania do instytucji. Strategią działania jest przekształcanie rzeczywistości w drodze świadomej walki. Może to być również odmowa współpracy z instytucją czy negacja systemu.</p> <p>Kontestacja jest aktywnością ukierunkowaną na zmianę i przekształcanie. Jest również wyrazem dążeń do usamodzielnienia się. Samozaradność realizowana jest tu poza instytucją (niezależnie od niej), a nawet przeciw niej. Podejmowane inicjatywy ogniskują się ponadto na potrzebach, oczekiwaniach członków. Działania wzmacniają i poszerzają świadomość oraz zdolność wpływania na otaczającą uczniów rzeczywistość (stawianie oporu zagrożeniom, wykorzystanie własnej siły przeciw grupom dominującym).</p> <p>W społeczności często można zidentyfikować grupę inicjatywną (liderów), która organizuje społeczne poparcie dla projektów</p>

Czynnik	Charakterystyka
	<p>zmiany czy pewnych praktyk grupujących innych wokół negacji porządku i reguł zewnętrznych.</p> <p>Kontestacje zastanego porządku wzmagają represje. Adaptacja społeczności do opresyjnych wymagań instytucji wzmaga zaradność i przedsiębiorczość jednostek oraz współdziałanie i solidarność wspólnotową, bazującą na wspólnych oraz powszechnych praktykach współpracy dla dobra wspólnoty.</p> <p>Mieszczą się tu również wszelkie przejawy wspólnotowości oparte na kryzysowym podłożu, gdy rozwiązywanie problemów społeczności odbywa się kosztem suwerenności wobec instytucji i zawiera element odcięcia się od wpływów zewnętrznych (planowej interwencji sterowanej z zewnątrz).</p> <p>Ta ścieżka upodmiotowienia nie musi mieć anarchistycznego charakteru. Powoduje jednak zamykanie społeczności do wewnątrz, podtrzymuje obcość wobec partnerów zewnętrznych. Potencjał opozycji może stać się również konstruktywną siłą (np. Kwon 2008).</p>
<p><b>3) mobilizacja wspólnotowości w kryzysie</b></p>	<p>Idea wspólnotowości szczególnie intensywnie pojawia się w momentach kryzysów i załamań, mobilizuje do działania, porywa serca, wzywa do tworzenia projektów lepszej przyszłości (Klekotko 2018, s. 213). Kryzys zakłóca społeczną równowagę, burzy relacje między elementami struktury. Tym samym wymaga reakcji, prowadzi do działań naprawczych, które mają przywrócić równowagę, albo do zachowań adaptacyjnych, które pozwalają przetrwać czas kryzysu (tamże, s. 210).</p> <p>Spotykamy tu próby zarówno dopasowania do instytucjonalnych wymagań, jak i kwestionowania destrukcyjnych elementów. Ta ścieżka jednak w większym stopniu niż poprzednia umożliwia otwarcie na zewnątrz i integrację z szerszym układem społecznym (a zwłaszcza z wychowawcą niejako wyznaczonym przez instytucję do interwencji, wsparcia w kryzysie).</p> <p>Kryzys ma też swój wymiar codzienny, indywidualny. Rozwiązywanie bieżących problemów wzmaga wspólnotowe zaangażowanie i zaradność społeczną (Jaskulska 2012; Nóżka 2019a, 2019b).</p> <p>Interesujące w tym obszarze są projekty „klas otwartych” czy też „otwartego klimatu w klasie (open classroom climate), umożliwiające dyskusje wokół problemów dotyczących społeczności, jak np. przemoc, wykluczenie (Godfrey, Grayman 2014; Wanders, Veen, Dijkstra, Maslowski 2020; Wanders, Dijkstra, Maslowski, Veen, Amnå 2020).</p>
<p><b>4) demokratyzacja przez animowanie praktyk konsultacji społecznej i publicznej debaty</b></p>	<p>Animowanie zmian i przekształceń (drogą zwiększania decyzywności członków) nie musi mieć charakteru inicjatywy oddolnej. Ważna jest natomiast inkluzywna forma dialogu. To ona jest elementem organizującym życie wspólnoty. Strategią działania są negocjacje oraz deliberacja grupowa (Konieczna 2015; zob.</p>

Tabela 4. cd.

Czynnik	Charakterystyka
	<p>Wesołowska 2006, 2010, 2013). Istotą konsultacji społecznej i publicznej debaty jest to, aby uwagi, propozycje i skargi uczynić tematem rozmów. Podporządkowanie rozwiązaniom zostaje zastąpione przez negocjowanie (do swoich pomysłów należy przekonać innych). Istotne jest wejście w dialog oraz „szukanie wspólnego mianownika między sprzecznymi racjami” (Popow 2012, s. 148). Dyskurs publiczny dotyczący spraw społeczności, w którym uczestniczą mający takie same prawa (równe pozycje) członkowie społeczności, stanowi realizację idei mocnego podmiotu obywatelskiego (tamże, s. 144). Podobnie jak w poprzedniej ścieżce, wspólnota koncentruje się wokół określonych potrzeb i problemów. Mobilizacja społeczna służy ich wspólnotowemu rozwiązaniu, ale narzędziem działania jest uczynienie ich przedmiotem deliberacji<sup>5</sup>. W ten mediacyjny sposób angażuje się członków w proces projektowania i implementacji projektów zmiany (Jewdokimow 2012; Wojtczak 2018). Jest to najbardziej partycypacyjny i inkluzyjny sposób współzadania, oparty na wewnętrznych czynnikach oraz mechanizmach. Nawet gdy animatorem dialogu jest wychowawca, sam proces musi wynikać z samej społeczności. Nie wyklucza to możliwości wspierania wspólnoty z zewnątrz. Udana przykłady modernizacji społeczności klas szkolnych w duchu wdrażania idei wzmacniania „rządomyślności” znajdujemy w relacjach ze zrealizowanych w szkołach projektów: mediacji rówieśniczych (Wojtczak 2018), partycypacji (Wójcik, Otrębska, Wójcik 2014; Wójcik, Pietkiewicz 2015; Bosowska, Bosowski, Wójcik, Damek 2016; Wójcik, Mondry 2017).</p>
<p><b>5) animowanie partycypacji przez łączników</b></p>	<p>Aktywiści oraz formalni reprezentanci społeczności (przewodniczący klasy) są społecznymi animatorami zorientowanymi nie tylko na wspólnotowe rozwiązywanie określonych problemów. Nie chodzi o ich lidorską rolę w zainicjowaniu i podtrzymaniu procesów wspólnototwórczych. Celem ich wysiłków jest budowa oraz umacnianie sfery publicznej, a także animowanie partnerstwa społecznego w wymiarze: wewnątrz-zewnątrz. Te osoby pełnią funkcję mediatorów w harmonizowaniu celów grupy i instytucji. Komunikacja między społecznością a władzą jest w wielu momentach pożądana i często nieodzowna. Społeczność wymaga bowiem wsparcia lub też innego rodzaju form pomocy ze strony organizacji. Źródłem zasobów zewnętrznych mogą być także kontakty między społecznościami. Z drugiej strony partnerzy spoza społeczności mogą być źródłem zagrożeń, np. ingerencji z zewnątrz. Rolą łączników jest łączenie dwóch sfer: wewnątrz-zewnątrz oraz równoważenie wewnętrznych i zewnętrznych zasobów. Zapewniają oni równowagę, balans między dystansem a wsparciem ze strony zewnętrznych wobec społeczności aktorów. Mobilizują</p>

Czynnik	Charakterystyka
	i integrują wysiłki obu stron partnerstwa w ramach utrzymania tej równowagi, a nie tylko wspierają jedną ze stron, np. mobilizują społeczność w kierunku osiągnięcia celów narzuconych przez instytucjonalnych aktorów.

<sup>1</sup> Warto jeszcze raz zaznaczyć, że zebrane empiryczne dane ukazują, jak niewiele w kontekście szkoły realizowanych jest strategii tworzenia wspólnot (płaszczyzn integracji) przez działania projektowe. Podmioty usiłujące zagospodarować i zorganizować życie kulturalno-rozrywkowe członkom klasy szkolnej, a więc formułujące cele i proponujące formy ich realizacji, są obcy, są na zewnątrz społeczności (nauczyciele, trenerzy kompetencji). W efekcie ich działań powstają formy życia społecznego krótkotrwałe i niestabilne. O wiele bardziej skuteczne (w ocenie uczniów) są projekty ukierunkowane na zachęcanie do wspólnotowego działania tych, którzy mają społeczną pasję.

<sup>2</sup> Elżbieta Matynia (2008) przedstawia koncepcję demokracji performatywnej, w której jednym z jej narzędzi jest karnawalizacja. Karnawalizacja pobudza do działania w przestrzeni publicznej, partycypacji (zabieranie głosu, artykułowanie swoich racji) (Matynia 2008, s. 17). Jako część kultury klasy szkolnej od dawna uznawana jest w pedagogice radykalnej i emancypacyjnej za narzędzie oporu i przejaw wyzwolenia (Dudzikowa 1993b, 1996). Upodmiotawia uczestników, pozwala na stworzenie własnej przestrzeni, jest narzędziem w walce o jej odzyskanie. Ma również potencjał rozwijania obywatelstwa i realnego udziału (partycypacji). Karnawał odbywa się ponad podziałami społecznymi, „ma moc budowania grup i ruchów społecznych” (Popow 2012, s. 161). Parodia i pastisz oznaczają może symboliczne przejście władzy przez grupy zdominowane (tamże, s. 160–161). Karnawał ma naturę ludową, zatem semiotyka ludyczna, komizm, rozluźnienie staje wobec zastanej powagi i opresji systemu (tamże).

<sup>3</sup> Trzon wspólnot może tworzyć stała grupa osób, które współdziałają cyklicznie. Istotne jest, żeby te wspólnoty miały inkluzyjny charakter, umożliwiający przemieszczanie się, ułatwiający poruszanie się w różnych ugrupowaniach.

<sup>4</sup> Różne postaci wspólnotowych form życia społecznego, stymulowane w sferze praktyk czasu wolnego i uczestnictwa w zdarzeniach kulturalnych, mają zróżnicowany potencjał wspólnotowy. Trudno je jednoznacznie ocenić z punktu widzenia pewnych zobiektywizowanych i bardziej odsuniętych w czasie efektów uczestnictwa, jak osiągnięcie przez członków identyfikacji (przedstawianie siebie, nadawanie sensu, wskazanie unikalności, odnoszenie się do pamięci zbiorowości), wytworzenie poczucia przynależności (niewykluczenia). Oczywiście można jedynie mówić w tym przypadku o przejawach wspólnotowości czy próbach odbudowywania takich form życia przez inicjatywy oddolne, akcyjne. Również, mimo wskazywanych przez badanych wielu mankamentów interwencji pedagogicznych w postaci organizowanych imprez pro-integracyjnych, trudno odmówić tym inicjatywom roli w wytworzeniu poczucia przynależności do wspólnoty. Wzmacniały one procesy integracji społeczności wokół wspólnych przeżyć i wartości kulturalnych oraz przeciwstawiły się tendencjom do zamykania się w sferze życia prywatnego (w obrębie paczek towarzyskich). Okazały się również potężnym impulsem dla tożsamościowej narracji (uczniowie wskazywali na doświadczenie bycia częścią czegoś większego, wspólnego). Zabawy i zbiorowa radość wywołują pożądane ożywienie. Zatem niewątpliwie są czynnikiem zwiększania uczestnictwa uczniów (sprzyjającym przekształcaniu uczestnictwa z pasywnego na bardziej aktywny), oferując aktywność zgodną z ich preferowanym stylem życia w sferze spędzania czasu wolnego i emocjonalnych działań. Siła tego czynnika polega też na zróżnicowaniu aktywności ludycznych i ich otwartej formule, która sprawia, że zatarta jest granica między uczestnictwem i nie-uczestnictwem.

<sup>5</sup> Monika Popow (2012) analizuje proces zwiększenia decyzyjności (uzyskiwania udziału w zarządzaniu sprawami społeczności, której są członkami) z perspektywy radykalnej demokracji w teorii Chantal Mouffe i Ernesto Laclau. Wiąże demokratyczną partycypację z głęboką redystrybucją i decentralizacją władzy (Popow 2012, s. 145). Podejmowanie decyzji za pośrednictwem ustalonych ram demokracji przedstawicielskiej jest tu uznane za niewystarczające. W tej wizji demokracji obywatel z podmiotu reprezentowanego w procesach decyzyjnych (partycypującego według dozwolonych, ustalonych sztywno reguł) zmienia się w obywatela współdecydującego, tworzącego zasady i normy partycypacji, podejmującego „pracę na rzecz zmiany rytuałów w obrębie obywatelstwa” (Mendel 2007, s. 207; zob. Christens, Peterson 2012).

miejsca, rozwijanie opiekuńczości<sup>136</sup> (m.in. Jennings i in. 2006; Clay 2006; Stovall 2006; Cammarota, Romero 2009; Christens, Kirshner 2011; Dover 2013; Checkoway, Aldana 2013; Muszyńska 2016; Williams, Woodson, Wallace 2016)

Warto też zauważyć, że każdy z mechanizmów tu opisanych może mieć swoje negatywne skutki lub może stanowić barierę w poszerzaniu uczestnictwa społecznego, a w dalszej perspektywie również dla trwalszej przemiany w społeczności. Ścieżka wspólnotowej kontestacji prowadzi do odcięcia się od wpływów zewnętrznych, tym samym nie pozwala na integrację z szerszym układem społecznym czy skorzystanie z zasobów zewnętrznych. Natomiast potencjał mobilizacji przez działania ludyczne w sferze publicznej jest krótkotrwały. Heterogeniczność grupy sprawia, że cel takich praktyk jest trudny do uzgodnienia. Podtrzymywanie kultury spędzania czasu wolnego w gronie kolegów nie rozwiązuje też problemu upodmiotowienia marginalizujących się członków (wyalienowanych) i nie stwarza płaszczyzny współpracy z nimi<sup>137</sup>. Również narzędzia partycypacji społecznej mogą być wykluczające<sup>138</sup>. Uczestnictwo społeczne nie jest całkowicie egalitarne,

---

<sup>136</sup> Te propozycje wydają się cenne i inspirujące. Choć trzeba przyznać, że doświadczenia polskie wypadają skromnie w stosunku do światowego dorobku inicjatyw na rzecz „poprawy społeczności”, w jakich na co dzień żyją uczniowie. Warto np. skorzystać z refleksji i rozwiązań praktycznych dotyczących tego, w jaki sposób wspierać uczniów w sposób włączający, dostosowujący się do kultury młodzieży i używając „ich słów” (Picower 2012; Mitra 2006; Lipska, Zagórska 2011). Istnieją różne narzędzia rozwijania aktywizmu i świadomości krytycznej, jak np. hip hop (Akom 2009); poezja (Cammarota, Romero 2009); twórcza ekspresja (Dover 2013; Stovall 2006; Ngo 2017); protesty (Kirshner, Pozzoboni, Jones 2011); metoda kontr-narracji nauczycielskich (Millner 2008; Milner, Howard 2013); ewaluacje szkoły „własnymi słowami” uczniów, partycypacyjne badania w działaniu z udziałem młodzieży (Stovall, Delgado 2009; Solórzano, Yosso 2002; Rodríguez, Brown 2009; Cammarota, Romero 2011; Groves Price, Mencke 2013); photovoice (Wójcik, Mondry 2017; Wojtczak 2014, 2018; Cammarota 2011; Foster-Fishman, Law, Lichty, Aoun 2010; Smith, Bratini, Appio 2012). Warto zaznaczyć, że obserwujemy największy rozkwit programów mających na celu zachęcanie do wspólnych działań w trakcie lekcji (np. Battistich i in. 1995, 1997).

<sup>137</sup> Tworzenie społeczności klasowej musi spełniać warunki orientacji na sprawiedliwość społeczną (Ginwright, James 2002; Stovall 2006a, 2006b; Pérez-Gualdrón, Helms 2017) i demokratycznej równości stanowiącej „sensus communis” (Starego 2012), zwłaszcza w „przestrzeni wrażliwej kulturowo” (Ngo 2017). Wyniki tych badań dają jednak pewien pogląd na istotne bariery i ograniczenia uczestnictwa społecznego. Nawet w sprzyjających do przełamywania barier warunkach spora część członków klasy postrzegana jest jako bierna (okazjonalnie biorąca udział w życiu zbiorowości) i samowykluczająca się (por. Konieczna 2019). Zdaniem badanych ta tendencja jawi się jako stała i zauważalna prawidłowość. Również w perspektywie zauważanego w społeczności wzrostu uczestnictwa (integracji społeczności), badani podkreślali jego ograniczony i wybiórczy charakter. Osoby nieuczestniczące nadal pozostały nieuczestniczące (wyalienowane). Natomiast osoby z kategorii biernych doraźnie włączały się do wybranych działań (samopomoc lub uczestnictwo w wydarzeniach masowych w formule otwartej). Projekty interwencji społecznej muszą zatem udźwignąć kwestię pewnej „oporności” osób samowykluczonych i zbudowanego przez nie dystansu społecznego. Mamy tu proces re-angażowania (Baldrige, Hill, Davis 2011).

<sup>138</sup> Poszerzanie narzędzi „włączających” grupy do tej pory wykluczone postuluje wielu zwolenników idei partycypacji (Mendel 2007, s. 193). Postawić należy pytanie, czy demokracja ma faktycznie siłę włączającą, czy wszyscy mogą korzystać z możliwości współdecydowania? Nie chodzi jedynie



zaangażowanie wykazują przede wszystkim osoby do tego socjalizowane. Przekształcanie społeczności w kierunku demokracji wymaga zatem stworzenia warunków do zminimalizowania skutków nierówności społecznych (Popow 2012, s. 162; por. Giroux 1991). „Łącznicy” (mediatorzy: wewnątrz–zewnątrz) zaś mogą zbyt narzucać określone decyzje i formy partycypacji. Trudno bowiem połączyć interesy i dwie perspektywy obywatelstwa (promujące odmienne wzorce postaw) widziane z dołu oraz widziane z góry, niejednokrotnie interpretowane w odmienny sposób przez aktorów (uczniowie-nauczyciele) znajdujących się w stosunku antagonicznym.

Nowa wspólnotowość i społeczne uczestnictwo nie jest antidotum na rozwiązanie wszystkich problemów, przed którymi stają badane tu społeczności. Nowe koncepcje partycypacji społecznej dodają jedynie nowe elementy do dotychczasowego dyskursu, zmieniają nieco punkty ciężkości. Warto również podkreślić, że nie jest to jedyny kierunek. Podejmowanie wyzwań stojących przed społecznością, efektywne funkcjonowanie i radzenie sobie z wykluczeniem oraz opresją, przemocą, brakiem bezpieczeństwa i innymi niepożądanymi zjawiskami, których na co dzień doświadczają jej członkowie, nie musi się również wiązać z transformacją społeczności w kierunku społeczności podmiotowej.

Nowa wspólnotowość postuluje realizację podstawowych zadań, podejmowanie pojawiających się przed społecznością wyzwań i rozwiązywanie problemów przez partycypację i jej wzmacnianie (zwiększanie czy wręcz regenerację). Pojawia się ta nowa wspólnotowość pod ideą zarządzania przywództwem w nowej postaci jako „wspólna sprawa” (Elsner 2015; Mazurkiewicz 2015). Upodmiotowienie oznacza zdolność społeczności do odpowiadania na aktualne wyzwania i rozwiązywania własnych problemów, tym samym jest istotą procesu przejmowania kontroli nad warunkami życia we własnej społeczności (Klekotko 2012, s. 76).

Jak pokazują zgromadzone tu wyniki analizy empirycznej, każda z opisanych wyżej w tabeli 4 ścieżek zawiązywania wspólnot (inicjatyw wspólnototwórczych) może przebiegać w sposób odzwierciedlający zasady idei podmiotowości, która leży u podłoża koncepcji „nowej wspólnotowości”. Idea ta nie jest jedynie ideologicznym postulatem. Poddając ją udanej operacjonalizacji na potrzeby praktyki (i adaptując ją do realiów szkoły), możemy przededefiniować istotę procesu osiągania zmiany

---

o egzekwowanie demokratycznej zasady równości i wolności uczestników debaty publicznej (umożliwienie wypowiedzenia się). Problem w procesie upodmiotowienia stanowią niskie kompetencje do artykułowania swoich żądań, język grup wykluczonych, model obywatelstwa, z którym się identyfikują członkowie tych grup. Pedagogicznym optymizmem bowiem jest wiara w to, że „każda osoba jest w stanie nabyć kompetencje niezbędne do artykułowania swoich żądań, a więc uczestnictwa w demokracji” (Popow 2012, s. 148–149). Cechy „obywatela partycypującego” odwołują się bowiem do tzw. modelu lidarskiego osadzonego w tradycji przedsiębiorczości, któremu sprostać jest w stanie niewielka grupa członków (pewność siebie, aktywność społeczna, umiejętność przekonywania do własnych pomysłów, a także wiedza z zakresu zarządzania) (tamże, s. 158).

w społeczności klasy szkolnej jako oddolnego, samodzielnego i podmiotowego uczestnictwa w sprawach, które dotyczą jej członków.

Jednocześnie musi być zapewniona otwartość granic, która daje swobodę przyłączania się do ugrupowań lub ochrona przed wykluczeniem tych, którzy należą do owych form działania grupowego nie chcą lub nie potrafią się włączyć<sup>139</sup>. Opisywane przez uczniów ugrupowania nie są to tylko wspólnoty praktyk (jak wspólnoty śmiechu, plotki, fejmu, efemeryczne inicjatywy ludyczne, epizody wagarowania), niejednokrotnie mamy tu praktyki wspólnotowe (np. ściąganie, skarga, pomoc słabszym). Procesy tworzenia wielu z tych wspólnot spełniają kryteria integracji opartej na zasadzie zrzeszenia (Klekotko 2018, s. 223). Uczestnictwo może być tymczasowe, zmienne, nie tworzy się trwała struktura. Ale dzięki temu możliwa jest swoboda uczestnictwa (włączanie i wyłączanie się ze wspólnych działań), różnorodność wzorów zaangażowania (heterogeniczność form wspólnotowości), otwarty i równy dostęp (inkluzyjność), co pozwala na selektywną obecność w przestrzeni publicznej. Praktyki te nie muszą skupiać osób o podobnych tożsamościach kulturowych i stylach życia. Wspólnoty w kontekście klasy szkolnej mogą integrować się i mobilizować wyłącznie „czasowo”, np. w obliczu wspólnych celów, czy wokół określonych potrzeb i problemów<sup>140</sup>. Są to wspólnoty istniejące potencjalnie, które jedynie w pewnych warunkach strukturują się, ujawniając swe istnienie i zdolność do działania (Starosta 1995; Olcoń-Kubicka 2009).

---

<sup>139</sup> Dla badanych uczniów cechą definiującą społeczność klasy szkolnej jest różnorodność, kulturowa wielość, podziały społeczne (fragmentacja). Inkluzyjne kryteria przynależności do ugrupowań wspólnotowych nie mogą zatem powstać na bazie przekonań o istnieniu kulturowej jedności oraz wynikającej z niej unifikującej identyfikacji, czy homogenizacji celów i praktyk wspólnotowych. Kryteria przynależności muszą uwzględniać odrębności i różnice tożsamościowe określone w relacji do „obcych”. Wspólne działanie testuje na ile zamknięta jest dana wspólnota (czy umożliwia przyłączanie nowych członków) oraz czy jest przyzwolenie na niepodzielanie identyfikacji. Przedmiotowe kryteria przynależności ułatwiają zmienność i płynność w budowaniu granic wspólnot, tworzeniu nowych rekonfiguracji. Udział w działaniu stanowi okazję do nawiązywania społecznych kontaktów (Rewers 2018, s. 77). Podczas wspólnego działania, nawet w obrębie wewnętrznie zróżnicowanych społeczności, może pojawiać się intensywne odczuwanie więzi, które mija (Kowalewski 2018, s. 60–61). Z drugiej strony, otwartość polega na przyzwoleniu na pozostawanie poza granicami ugrupowania (w dystansie). Pisze o tym Rewers (2018, s. 70) zaznaczając, że zbyt mało uwagi poświęca się kwestii braku potrzeby wspólnoty. Koncepcje i projekty zbyt łatwo podlegają wpisywaniu w nie idee wspólnotowości, która staje się elementem wyzwalamącej nadinterpretacji i stanowią podstawę pewnego „przymusu wspólnotowego życia”. Autorka akcentuje kwestię wolności podmiotu w samodzielnym definiowaniu wyborów życiowych i dróg ich osiągnięcia. W praktyce podmioty nie muszą być zainteresowane życiem (działaniem) wspólnotowym. Otwartość w tym znaczeniu polega na ochronie tego prawa podmiotowego do innych form społecznego bycia razem i jednocześnie pozostawania członkiem (na uznaniu swobody uczestniczenia bez utraty przynależności). Działanie takie zatem wymaga zapobiegania wykluczeniu właśnie w tym sensie.

<sup>140</sup> Siła wspólnot polega na tym, że opierają się na możliwości współdziałania, a nie na trwałości. Powołane do realizacji akcji społecznej (na rzecz zmian społecznych) społeczności opisane przez Joan Arches i Jennie Fleming (2006) nie przetrwały po zakończeniu działań.

Społeczności i jej członkowie mają się stać podmiotami, a nie przedmiotami projektów instytucji (Klekotko 2012, s. 76). Zmiana musi opierać się na wewnętrznych mechanizmach, dokonywać się w drodze inkluzyjnej partycypacji obywatelskiej (tamże, s. 78). Procesu tego nie da się uruchomić ani rozwijać „odgórnie” i z zewnątrz. Można jednak go z zewnątrz wspierać, podejmując działania budujące czy zwiększające stopień upodmiotowienia i autonomii danej grupy, co nie musi się wiązać z odgrywaniem przewodniej roli w stymulowaniu tego procesu. Wydaje się jednak, że w ocenie uczniów dość jednoznacznie największą przeszkodą w tym procesie jest mało partycypacyjny i inkluzyjny system sprawowania władzy (przez nauczycieli – niejako wyznaczonych przez instytucję do narzucania uczniom społecznie pożądanym praktyk i sterowania odgórnie procesami modernizacyjnymi)<sup>141</sup>. System odgórnego zarządzania nie pozwala na rozwój współzrządzenia oraz przywództwa (warunek partycypacji)<sup>142</sup> (Mazurkiewicz 2015; Elsner 2015; Juchnowicz 2010). W tych warunkach większej lub mniejszej niechęci i nieufności bardzo trudne jest znalezienie czynnika/czynników, dzięki którym społeczności będą zdolne uruchomić swój potencjał wpływania na jakość życia i poprawę „razem” z dorosłymi. Dobre intencje nauczycieli nie wystarczą (Milner, Laughter 2015; Sadowska 2015).

<sup>141</sup> Partycypacja w praktyce szkolnej często ma charakter iluzoryczny, dotyczy spraw mało istotnych, co potwierdzają ustalenia wielu badaczy. Pogląd uczniów zaprezentowany w tej pracy zatem nie jest odosobniony i silnie artykułowany jest w dyskursie pedagogicznym (np. Szuklarek 1992; Bilińska-Suchanek 2003, 2009; Rutkowiak 2009; Babicka-Wirkus 2014, 2015, 2016, 2019). Przykładem uczestniczenia uczniów w reglamentowanych, ustalonych formalnie i odgórnie obszarach sfery publicznej jest pełniący funkcje fasadowe „dyrektorski” samorząd (Śliwerski 1996; Dudzikowa 2004; Czerepaniak-Walczak 2006; Bochno 2013).

Uczniowie jednak, jak sami twierdzą, nie czują się terroryzowani przez system instytucjonalnych reguł i władzę nauczycieli. Oni dobrze opanowali możliwości adaptacji w tym świecie społecznym, gdzie nauczyciele są im po prostu „obcy”, a do ich codzienności należy niesymetryczność interakcji i dominacja przedstawicieli instytucji. Uczniowie nie mają z kim współzrządzić, gdyż dystans jest zbyt duży. W badaniach Sowińskiej (1987) obejmujących 50 klas szkolnych widzimy, jak wraz z wiekiem uczniowie zmienia się pozycja nauczyciela w klasie – od zdecydowanie przywódczej w klasie IV poprzez wyraźne jej zachwiania w klasie V i stabilizację w klasie VI do zajmowania pozycji tylko formalnego kierownika grupy w klasach VI–VIII.

Afirmacja efektywności kształcenia ujawniająca się w działaniach nauczycieli sprawia, że emancypacyjne zachowania uczniów traktowane są zazwyczaj jako przeszkoda, czynnik antyrozwojowy i destabilizujący porządek szkolny (Nowicka 2011, s. 221). Nie oznacza to jedynie wygaszania tych zachowań. Zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli obserwuje się przyzwolenie na wycofanie, tolerancję uczniowskiego oporu, chociaż w małych obszarach (tamże). W literaturze przedmiotu dostrzegamy jest ten element emancypacji realizowanej w warunkach oporu dorosłych (Jarosz 2019), nieobecności dorosłych (Wajszyk 2018a), obcości edukacyjnej odczuwanej wobec uczniów (Krzychała, Zamorska 2009).

<sup>142</sup> Procesy upodmiotowienia na poziomie społeczności łączą się z tymi na szczeblu organizacji (Starosta 1995). Wzmocnienie władzy społeczeństwa obywatelskiego w zarządzaniu własnymi sprawami jest wyrazem demokratyzacji i decentralizacji na tym drugim szczeblu (Klekotko 2012, s. 49). Wyrazem istnienia procedur demokratycznych jest możliwość kontrolowania i dzielenia władzy. Inaczej nawet stworzone możliwości uczestnictwa w różnych formach partycypacji nie przełożą się na poczucie podmiotowości uczniów.

Trudne na tym etapie badań jest również znalezienie jednoznacznych odpowiedzi na pytanie, co decyduje o powodzeniu procesu przekształcenia tych najczęściej doraźnych działań partycypacyjnych w projekty (programy) czy co decyduje o włączeniu zasady partycypacji w stałą strategię społeczności. Wykorzystanie zaproponowanej perspektywy w dalszych badaniach pozwoliłoby, jak sądzę, na rozpoznanie w większym stopniu mechanizmów integracji wspólnot oraz warunków przekształcania wspólnoty praktyk w praktyki wspólnotowe. Tym obszarem zjawisk do tej pory nie zajmowano się w sposób systematyczny.

Patrząc niejako „oczami uczniów” na kwestie rozważane w ramach wybranych w tej pracy ram koncepcyjnych oraz pytań badawczych warto pokusić się o kilka końcowych spostrzeżeń.

Przede wszystkim warto zaznaczyć, że krytyka instytucjonalnych niesprawiedliwości (władzy, oceniania) i próba „poradzenia sobie” z nimi okazała się najbardziej zauważanym przez badanych uczniów aspektem życia zbiorowego i płaszczyzną tworzenia wspólnot o charakterze otwartym/włączającym, pozwalającym połączyć się osobom z różnych środowisk kulturowych. W badanych społecznościach klasy szkolnej zatem to właśnie czynnik refleksji krytycznej wzmacnia zachowania partycypacyjne i angażuje młodzież (por. Cammarota, Romero 2011; Stovall, Delgado 2009). Przy czym istotną rolę odgrywa własny etos i poczucie dumy z przynależności do kultury młodzieżowej (por. Ginwright, James 2002, s. 35–37).

Ludyczne akty ekspresji dostarczyły uczniom wielopłaszczyznowego narzędzia kulturowego. Stały się najbardziej istotnym czynnikiem tworzenia wiedzy i organizowania się wokół zagadnień bezpośrednio związanych z ich życiem oraz ich społecznością. Dla młodzieży są ujściem dla artykułowania własnych doświadczeń i interpretacji, spostrzeżeń i uczuć. Są tym samym aktywnym potwierdzeniem świadomości społecznej, wglądu we własne doświadczenie społeczne i badania zidentyfikowanych problemów z ich własnej perspektywy. Są również sposobem nawiązywania kontaktów z innymi, aktywnego udziału i identyfikacji z „My”. Są również w jakimś sensie dowodem dialogu „twarzą w twarz”, komunikowania się, dzielenia się własnymi odczuciami i doświadczeniami, nadania sensu uciążliwościom życia w społeczność.

A także są jakąś formą działania transformacyjnego. Dochodzi przecież do przekuwania wiedzy w czyn (zob. Patel 2012; Iwasaki 2016; Stovall, Delgado 2009). Działanie ujawnia się jednak w postaci działań obśmiewczych i konfrontacji partyzanckich, Rozwiązywanie systemowych lub instytucjonalnych aspektów problemów uczniów ma miejsce dostępnymi im sposobami „poradzenia sobie” (oszukiwanie, epizody oporu, montowanie akcji), zaś problemów społecznych poprzez żarty, komentarze, degradacje.

Tradycyjne metody oporu, jak protesty, rzecznictwo i bojkot są dla pokolenia młodzieży nadal aktualne (por. Christens, Dolan 2011; Ginwright, Cammarota 2007; Otis 2006), w rzeczywistości badanych tu szkół publicznych mają jednak

swoją łagodniejszą formę (zmiękczaną przez techniki „przechytrzenia nauczycieli” za pomocą ingracji i manipulacji) i mniejszą skalę.

Przy czym znamienne jest, że aktywność społeczna uczniów (poza garstką aktywistów/i „lizusów”) koncentruje się wewnątrz społeczności. Jakies przedsięwzięcia teatralne czy sportowe, w których uczniowie z przymusu zaznaczają swoje uczestnictwo, stanowi dla nich ciekawe doświadczenie, ale nie jest obszarem, w którym chcieliby angażować swoje wysiłki. To klasa szkolna jest ich forum dyskusyjnym i areną społecznościową do angażowania innych i włączania się w działania grupowe.

Wspomniany wcześniej brak zaufania do nauczycieli jest kolejną ważną cechą ich kultury, która trzeba uznać szukając sposobów wzmocnienia wspólnotowości.

Zauważmy również, że uczniom nie brakuje krytycznej refleksji nad tym, jak wykluczeni mogą doświadczać marginalizacji w społeczności klasy szkolnej (zob. Konieczna 2019; por. Watts, Diemer, Voight 2011; Watts, Griffith, Abdul-Adil 1999; Ngo 2017; Patel 2012; Cammarota, Romero (2011)). Pozytywna identyfikacja z grupami/członkami zmarginalizowanymi oraz więź osobista okazała się jednak czynnikiem najmniej dostrzeganym przez uczniów jako impuls do społecznego działania. Nie znajdujemy w materiale przykładów wsparcia w pozytywnym samookreśleniu, w kształtowaniu pozytywnej tożsamości i samooceny tych członków społeczności, którzy posiadają status outsiderów, „odmieńców”. Ich cierpienie emocjonalne przez wielu uczniów jest rozpoznawane. Wielu badanych zwraca też uwagę na różne sposoby, w jaki dochodzi w społeczności do aktywnego wykluczania, identyfikuje proces i źródła „pozwalania” na takie praktyki, zaznaczając różnice tożsamości i stanu. Jednak jedynie w sytuacji walki z nauczycielami dochodzi do wytworzenia wspólnej tożsamości zbiorowej i ujawnia się więź, pojawiają się aktywności opiekuńcze oraz poczucie solidarności ze zmarginalizowanymi członkami społeczności (por. Konieczna 2019). Nawet drastyczne agresywne rówieśnicze zachowania społeczne wobec wykluczonych nie odegrały takiej kluczowej w inicjowaniu pomocy (mamy tu wyraźne delegowanie działania w tych kwestiach na wychowawcę). Przy czym bardzo negatywna jest ocena wychowawców jako osób motywujących młodzież do rozmowy o przemoc w społeczności. Dorośli zatem w świetle badań w sposób negatywny modelują zachowania i wysiłki związane z transformacją lub sprawiedliwością społeczną (zob. Shiller 2013; Jennings, Parra-Medina, Messias, McLoughlin 2006).

Z tego względu należy uznać, że ścieżka wspierania społeczności oparta na emocjonalnym zaangażowaniu (Ginwright, Cammarota 2007; Ngo 2017; Ginwright, Cammarota, Noguera 2005) nie znajduje w realiach polskich szkół odpowiednich warunków. Potrzebna jest przestrzeń do wyrażenia tłumionych uczuć i emocji (ran emocjonalnych), z którymi mogą się zmagać uczniowie doświadczający dyskryminacji i przemocy (Christens, Dolan, 2011). Choć, jak wcześniej wspomniałam, są podstawy krytycznej analizy i „nazwania” przemocy w tej społeczności, to jednak brakuje narzędzi skonstruowania pozytywnej tożsamości outsidera i wspólnej tożsamości, a także wzrostu motywacji i sprawczości w tych kwestiach.



## Zakończenie

Praca stanowi raport z analizy empirycznej. Realizuje cele poznawcze, ale może mieć także walor praktyczny. Jednak jej eksploracyjny charakter i niemożność w wyczerpujący sposób opisanie wszystkich aspektów świata społecznego uczniów, który tworzą oni w obrębie instytucji wychowawczych, sprawia, że stanowi jedynie przyczynek do dalszych zaawansowanych studiów. Świadomie rezygnuję z formułowania wskazówek praktycznych<sup>143</sup>. Opis analizowanych wymiarów życia społeczności sytuuje się na poziomie wstępnych rozpoznań, ułatwiających dalszą empiryczną eksplorację tego obszaru.

Punktami orientacyjnymi poza przyjętą koncepcją uczestnictwa społecznego są w tej pracy kategorie takie jak: miejsce, społeczność, wspólnota, różnorodność kulturowa, członkostwo, integracja społeczna.

Praca pozwoliła mi spojrzeć na dotychczasowe definicje społeczności klas szkolnych przez pryzmat trudności, z jakimi zmagalam się, interpretując materiał empiryczny. W trakcie poszukiwań teorii i metodologii pozwalających na taką złożoną, a do tego procesualną analizę specyfiki świata społecznego nasuwają się pytania o przydatność dotychczasowych koncepcji i metod badawczych, a także o użyteczność zastosowania ich do analizy funkcjonowania społecznego (zaangażowania/wycofania).

Ważną kwestią otwartą w tej pracy pozostaje niejednorodność społeczności. Zgromadzone dane stanowią dokumentację empiryczną zróżnicowania sfer życia zbiorowego, form uczestnictwa, poziomów zaangażowania, indywidualnego i zbiorowego. Prezentowany w tu materiał empiryczny przede wszystkim pozwolił odrzucić, obecne w większości ujęć definicyjnych klasy szkolnej, założenie o homogeniczności społeczności oraz środowiska lokalnego. Takie podejście pozwoliło skupić

---

<sup>143</sup> Praca wychodzi poza naukowy opis i łączy wartości poznawcze z utylitarными. Wierzę, że może stać się przyczynkiem do zrozumienia specyfiki społeczności uczniowskich, tym samym może być przydatna zarówno dla badaczy, jak i praktyków. Badania, jak sądzę, stanowią interesującą inspirację dla wszelkiego rodzaju działań animujących procesy inkluzji społecznej, mobilizacji podmiotowych zasobów, rozwiązywania problemów destruktywnie wpływających na jakość życia.

się na funkcjonujących w społeczności jednostkach. Pojedynczy aktor współtworzy społeczność, dokonując poprzez struktury społeczne swoich wyborów, artykułując interesy, reagując na działania innych, korzystając z wzorców, dostępnych zasobów, wchodząc w interakcje z instytucją, podlegając zewnętrznym w stosunku do niego procesom.

Sygnalizowane w tej pracy kategorie służące do opisowej charakterystyki społeczności klas szkolnych oraz problemy zaangażowania jej członków wyznaczające ramy funkcjonowania społeczności stanowią podsumowanie wieloletnich badań.

Prowadzone badania pozwalają zidentyfikować problemy związane z trudnościami, jakie sprawia uczniom adaptacja do nowych warunków społecznych, po każdorazowym przejściu do nowego środowiska. Niemniej koncentruję się tutaj na podstawowej dla członkostwa w grupach formalnych kwestii orientacji społecznej (zaangażowania/wycofania).

Mając za zadanie charakterystykę zbiorowości, w której zachodzi tak wiele procesów na różnych poziomach, nie mogłam się skupić wyłącznie na wybranych wątkach. Przypomnę też, że reprezentatywność nie była w tych badaniach istotna, gdyż celem analiz była rekonstrukcja ustalonych społecznie znaczeń oraz wzorów postrzegania, myślenia, oceniania i zachowania się, dotyczących funkcjonowania w społeczności klasy szkolnej.

Praca stanowi okazję poznania społeczności i wzorów zaangażowania społecznego jej członków niejako „oczami” osób przebywających tam na co dzień. Warto zaznaczyć, że postawionym celem pracy było podążanie za tym, co przekazują uczniowie na temat obserwowanych praktyk życia społecznego w klasie szkolnej, sposobów budowania grupowości i przejawów zaangażowania.

Praca ukazuje przede wszystkim złożoność świata społecznego jako stanu rzeczywistości w obszarze życia społecznego grupy formalnej, w której na różne sposoby można uczestniczyć w życiu zbiorowym (budować kontakty społeczne, w większym lub mniejszym stopniu angażować się/wycofywać się w różnych sferach życia zbiorowego). Choć opracowanie nie dostarcza tak naprawdę precyzyjnych kryteriów różnicujących poziomy integracji społeczności, to jednak pozwala wyjść poza perspektywę rozumienia świata społecznego w kategoriach jednorodności. Czyż bowiem można mówić o jednym słusznym dla wszystkich wzorcu uczestnictwa społecznego gwarantującym pomyślność procesu integracji społecznej? Czy istnieją warunki, jakie muszą być spełnione, aby owa integracja zakończyła się sukcesem – zarówno społeczności, jak i jej indywidualnych członków?

Warto podkreślić raz jeszcze, że uczniowskie opisy codzienności zawierają szereg relacji z działań wspólnotowych animowanych we współpracy, z uczestnictwa we wspólnotach tworzących się wokół samodzielnego rozwiązywania określonych potrzeb i problemów. Badani krytycznie zarzucają tym działaniom brak systematyczności i akcyjność zaangażowania, traktowanie utylitarnie aktywności jako narzędzia realizacji doraźnych i partykularnych celów grup interesów i interesów

prywatnych. Mamy tu jednak wiele przykładów, gdzie uczniowie poddają rzeczywistość zastaną krytycznej refleksji, samodzielnie wybierają własne cele, znajdują własne rozwiązania i tworzą własne projekty, do których projektowania oraz realizacji włączają innych członków klasy szkolnej. Odnajdziemy tu także wątki partycypacji obywatelskiej, kiedy uczniowie stają się stymulatorami samozaradności wspólnot, realizują działania prospołeczne, współtworzą partnerstwa i podejmują decyzje w duchu samorządności. Widzimy też jak zarządzają projektami, przyjmują innowacje z zewnątrz, czy podejmują działania zbiorowe w obronie lub na rzecz wspólnotowych interesów, niekiedy także w sposób inkluzyjny, który nikogo nie wyklucza. Codzienna pomoc (wymiana świadczeń) czy podejmowanie wspólnych inicjatyw (epizodów oporu) są treścią życia codziennego. Inne działania oparte na poczuciu odpowiedzialności i troski o innych (o charakterze solidarnościowym) mają znaczenie marginalne (są w zaniku), ale potrafią się intensyfikować w szczególnych warunkach. Wszelkie przejawy wspólnotowości przenikają się przy tym z działaniami ewaluacyjnymi i komunikacyjnymi („monitoring”<sup>144</sup> i publiczne omawianie problemów). Tym samym stają się źródłem wspólnych doświadczeń uruchamiających procesy, które umożliwiają budowanie relacji opartych na emocjonalnym stosunku do poszczególnych członków czy wspólnej historii.

Intensywność, formalny/niefORMALNY charakter, dostępność/inkluzyjność, dynamika oraz konsekwencje (istotność praktyk dla wspólnotowości społeczności) opisanych przez uczniów form wspólnotowości pozostawały w związku z wieloma i bardzo różnymi elementami kontekstu klasy szkolnej i szkoły (zwłaszcza istotny dla uczniów był profil socjodemograficzny członków klasy). Na tle **empirycznie zidentyfikowanych kilkunastu typów ugrupowań budowanych wokół działań zbiorowych** (spisywanie lekcji, pomoc słabszym, skarga do wychowawcy, fejm, budowanie pozycji, atrakcyjności u płci przeciwnej, „monitoring” i wymiana ewaluacji, komentowanie zdarzeń, żart i riposta, wygłupy, epizody konfliktu z nauczycielem, kooperacja prospołeczna itd.) dwie z praktyk wspólnotowych wyróżniają się intensywnością występowania, wielością form i powiązań z innymi praktykami oraz wielorakimi formami strukturalnymi. Jednocześnie stanowią one dowód realnej partycypacji stymulowanej oddolnie, reprezentowania oraz zabezpieczania potrzeb uczniów i samoorganizacji o znacznej samodzielności, aktywnego uczestnictwa z energią, determinacją i bezkompromisowością właściwą młodym ludziom.

Pierwsza to praktyka „pomocy w nauce” (ma liczne swoje formy: „ściągnięcia”, żebractwa, pożyczania, „korepetycji”/tutoringu, donosicielstwa, unikania, manipulowania, ingracji, negocjacji z nauczycielem). Traktowana jest przez uczniów jako wyraz zabezpieczania wspólnych interesów, a nawet solidarności społecznej czy

<sup>144</sup> Chodzi o zaangażowanie niezogniskowane opisane przez Goffmana (2008). Uczestnictwo w zdarzeniach w przestrzeni publicznej z pozycji obserwatora umożliwiło przejście do interakcji zogniskowanych. Ten subtelny dystans a jednocześnie współbycie szerzej opisałam w innej pracy (Konieczna 2019).

zorientowania na wspólnotę losu i interesu. Zdarza się, choć rzadko, że jej realizacja odbywa się przy dezaprobach niektórych członków społeczności klasy szkolnej, ale prawie zawsze poza sferą współdziałania z nauczycielem. Druga praktyka dotyczy aktywności ludycznych i związanych ze spędzaniem czasu wolnego (wspólnoty żartów, epizody oporu). Badania ukazują liczne oddolne i efemeryczne inicjatywy ludyczne czy wspólnotowe praktyki spędzania czasu wolnego o dużym potencjale wspólnototwórczym. Są one sposobem artykułowania wspólnych emocji i potrzeb członków społeczności w konfrontacji z instytucją (przejawem interpretacji krytycznej w stosunku do zastanej rzeczywistości).

Ludyczny wymiar wzorów uczestnictwa oraz preferowany sposób uzyskiwania ocen („nielegalny”, ale traktowany jako działanie wspólne) ujawnia uczniowską tendencję do dekonstrukcji dominującego porządku społecznego i wzorów tożsamości zarysowanych przez odgórną władzę. Wyzwaniem dla szkoły jest nie tylko deficyt zaufania do wychowawców. Wpisujące się w ramy racjonalnej organizacji życia szkoły narzucone formalne wzorce przynależności i uczestnictwa społecznego zostały przez uczniów nie tyle zanegowane, co znaleźli oni sposób na poszerzenie sfery autonomii, ekspresji ja i wspólnoty poza regułami formalnoprawnymi. Zatem obywatelskość uczniów jako realizowany wzorzec zaangażowania społecznego w świetle danych empirycznych może wydawać się dla zewnętrznego obserwatora nieco daleka od oczekiwań instytucjonalnych. Nie ma tu aspiracji do reformowania rzeczywistości, współdziałania w ramach tradycyjnej samorządności czy uruchamiania demokracji. Ujawniają się, czy raczej wybijają się na pierwszy plan, nowe formy życia wspólnotowego, których cechą jest niekonwencjonalne uczestnictwo społeczne („dryfowanie”), dystans wobec konwencjonalnych wzorów instytucji socjalizacyjnej. Próba zrozumienia świata społeczności (uchwycenia wzorów „bycia razem”) wymaga jednak, by zrezygnować z tych zewnętrznych filtrów oceny i próbować zobaczyć, że w codziennych sytuacjach uczniowie odrywają się od swoich spraw prywatnych na rzecz rozstrzygnięcia problemów zbiorowości. Mamy tu liczne dowody wyzwalania inicjatywy, mającej grupotwórczy i włączający charakter, nawet gdy granice wspólnot są przejściowe, tymczasowe i płynne. Pedagog zatem stoi wobec zadania nowego zdefiniowania członkostwa i paradygmatu uczestnictwa społecznego.

Jeśli chodzi o obraz klas szkolnych, badane społeczności oglądane z perspektywy uczniów jawią się jako mające sporą wielkość (mierzoną liczbą członków), wielofunkcyjne, cechujące się zróżnicowaniem społecznym (kulturowym oraz ekonomicznym) i poziomów interakcji interpersonalnych, mające wyznaczone ścisłe granice zewnętrzne. Uczniowie widzą swoje społeczności jako heterogeniczne (zróżnicowane społecznie), mocno podzielone wewnątrznie, o słabych powiązaniach międzygrupowych (wymiana wiedzy lub wsparcia) zróżnicowanych pod względem ich gęstości i częstości występowania. Społeczności nie stanowią w ich rozumieniu grupy bliskich przyjaciół (pierwotnej), choć wszyscy się znają nawzajem

i wchodzą ze sobą w częste interakcje w ramach całości, którą tworzą. W wielu społecznościach widoczna jest wyraźna ścisła segregacja ze względu na pewną cechę (płeć, styl życia, pozycja, zamożność, atrakcyjność, przykładanie się do nauki). Obserwuje się nasilenie uprzedzeń (poczucia odrębności i niechęci) wobec członków własnej społeczności jako reakcji na obce wartości kulturowe.

Idea klasy szkolnej jako projektu struktury otwartej, procesualnej i jednocześnie opartej na wspólnotowym modelu przynależności wymaga przemyślenia na nowo. Zamknięty charakter przestrzeni przeciwdziała przestrzennemu rozproszeniu i umożliwia zbiorową komunikację (monitoring wewnętrzny). Nie możemy powiedzieć, że stanowi miejsce zawiązywania się wspólnoty, której fundamentem jest wspólny system aksjologiczny i normatywny czy wspólna wizja wspólnotowości. Niemniej w jej obrębie mogą się tworzyć działania grupowe i formy życia społecznego, skłaniające do uczestnictwa, do bycia z innymi, które mają pewne cechy wspólnoty.

Jest to być może obraz daleki od optymistycznego. W portretach społeczności wyeksponowane jest to, iż podstawą funkcjonowania nie jest aktywna partycypacja. Nie są to wspólnoty jednorodne, spójne, harmonijne i aktywne, o zwartej zintegrowanej strukturze oraz wartościach wspólnotowych. Mimo tymczasowości, konfliktów, niespójnych interesów, przymusu stanowią punkt oparcia, dają poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Poprzez działalność organizacyjną czy instytucjonalną członkowie poznają się oraz inicjują interakcje. Czynnikiem integrującym jest problem lub cel, przed którym stoi zbiorowość (Klekotko 2012, s. 33). Członków wiążą wspólne zainteresowania lub interesy. Integracja ma tu charakter potencjalnego i czasowego współdziałania (Starosta 1995). Integracja wokół zadań narzuconych przez instytucję nie zastępuje życia w kręgach towarzyskich, ale staje się kolejną alternatywną platformą wymiany. Zaangażowanie we współpracę jest pewnym dowodem tymczasowego scalania podmiotów o różnych kulturach i znacznie oddalonych od siebie sposobach funkcjonowania. Uczniowie inicjują wewnętrzną komunikację między sobą i integrują się w działaniach na rzecz wspólnych interesów (w walce o wspólne losy). Społeczności klasowe wpisują się w znane typologie – odpowiadają definicji społeczności świadczeniowych i poinformowanych (Kryczka 1981), utajonych, urojonych oraz sieciowych (Kotus 2007), czy w dużym stopniu zaściankowych (Klekotko 2012), opartych na wspólnotowości prywatnej (Klekotko 2012, 2018). Jest to obraz subiektywny, ale z perspektywy adaptującego się jest on rzeczywistością, w której ma odnaleźć swoje miejsce jako jej członek i uczestnik.

Wiele kwestii pozostało nierozstrzygniętych. Na gruntowną analizę czekają wątki takie jak: powiązania zakotwiczone członków klasy szkolnej w szerszej społeczności, silna opozycja względem świata zewnętrznego, społeczna aktywność pomocowa, tworzenie się relacji społecznych danego rodzaju (przyjaźń, znajomość, koleżeństwo), alienacja, poczucie przynależności, relatywizm miejsca czy



nieumiejscowienie (przywiązanie do miejsca), niedostosowanie społeczne (zachowania łamiące normy prawne i obyczajowe).

Na dalsze eksploracje i analizy empiryczne czeka również zdefiniowanie społeczności w kategoriach procesu, ukazanie przeobrażeń społeczności szkolnych w procesie kształtowania się, a także pokazanie różnic w zakresie sposobów ich powstawania. Poszukiwanie kategorii analizy w nurcie teoretycznym eksponującym podmiotowość członków wspólnoty spowodowało przewagę ujęć statycznych i sprawiło, że w pewnym stopniu zaniedbano analizy dotyczące procesu rozwoju społeczności. Nie wolno również zapominać, że społeczności szkolne ulegają przekształceniom zgodnie ze zmianami obserwowanymi w całym społeczeństwie i globalnym świecie, ale też pod wpływem procesów zachodzących w ich bliższym otoczeniu. Dla pedagogów istotnym zagadnieniem byłoby również ukazanie mechanizmów tych zmian przy odwołaniu się do empirii. Analiza przebiegu procesu rozwoju społeczności w różnych środowiskach pozwoli na postawienie nowych pytań (por. Idzikowski 1998).

Konieczna wydaje się również refleksja nad tożsamością kulturową, a także prowadzenie studiów porównawczych poświęconych innym kategoriom środowisk edukacyjnych, z innych kręgów kulturowych (np. elitarne), czy implikacji związanych z prywatyzacją edukacji (komercjalizacji usług edukacyjnych wchodzących na rynek) bądź alternatywnymi koncepcjami środowiska szkolnego (np. nauczanie domowe, edukacja oparta na tutoring). Wgląd w życie społeczności klas szkolnych, której członkowie przebywają w pewnym zamknięciu, przy ograniczonej mobilności (w szpitalach psychiatrycznych, w szkołach z internatem), mogłoby w znacznej mierze wzbogacić prowadzone analizy.

Na koniec warto wspomnieć, że różnice między społecznościami wyraźnie dotyczą odczuwanego wsparcia ze strony nauczycieli przy rozwiązywaniu problemów, organizowania społecznościom infrastruktury kulturalnej, sportowej. Badania przyczyniają się do ujawnienia pewnej pustki instytucjonalnej. Odsłaniają również negatywne konsekwencje wycofywania się nauczycieli (wychowawców) ze wspierania społeczności w procesie podtrzymania więzi łączących jej członków i unikania odpowiedzialności za jakość życia społeczności.

Realizowane kontakty i oddziaływania wychowawcze, choć odbywające się bez dramatycznych napięć społecznych, trudno uznać za efektywne. W znacznej mierze oparte są na niezróżnicowanych działaniach, skoncentrowanych głównie na łagodzeniu społecznych konfliktów uczniowskich. Autorytaryzm nauczycieli, dominacja i niesymetryczność interakcji zostały ukazane przez uczniów w całej swojej nietuszowanej postaci. Taka polityka nie pobudza aktywności, powoduje bierność, bezradność, roszczeniowe postawy. Działania wychowawców są zatem kosztowne w społecznym wymiarze. Warto zaznaczyć także, że zinstytucjonalizowany układ zależności między nauczycielami a uczniami zawiera duży potencjał przekształcania się w konflikt społeczny, wyrażający się w postaci oporu, buntu i dystansu.

Są to badania wstępne, dające rozeznanie w tym, do jakich środowisk wchodzi uczeń. Relacje między doświadczeniami szkolnymi i zaangażowaniem w demokratyczne życie społeczne nie są jeszcze dokładnie znane. Hipoteza o związku edukacji z kształtowaniem i aktualizowaniem postaw obywatelskich przyjmowana jest za oczywistą. Jednak, jak twierdzi Czerepaniak-Walczak (2012, s. 140), to przekonanie o istnieniu w szkole warunków sprzyjających kształtowaniu zaangażowania we wspólne sprawy powinno być poddane krytycznej weryfikacji.

Doświadczenia szkolne mogą prowadzić do niepożądanych konsekwencji w zaangażowaniu w demokratyczne życie społeczne (tamże, s. 147). Zwłaszcza że obszar doświadczeń w zakresie obywatelskiej partycypacji należy do marginesu działania szkoły (tamże, s. 142). Codzienne sytuacje edukacyjne w swej istocie przepełnione są osobistym interesem osobistym<sup>145</sup>. Warto pamiętać, że szkoła skupiona jest na przygotowaniu uczniów do uczestniczenia w życiu zawodowym, a przy tym „zaangażowanie w proces uczenia się jest traktowane jako sprawa osobista uczniów, gdyż nauczanie i uczenie się bywa uznawane zwykle za szczególny typ aktywności nastawionej na sukces w sferze prywatnej, osobistej. Osiąganie sukcesu w tej sferze nie zawsze wymaga wchodzenia w relacje z innymi ludźmi, a kooperacja w tej sferze przeważnie nosi znamiona relacji formalnych, które ustają wraz z wypełnieniem zadania. Rzadko przeradzają się w sieć społecznych interakcji nastawionych na osiągnięcie zbiorowego sukcesu” (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 146). Jak zaznacza Nowicka (2011, s. 203–204), takie dążenie do zapewnienia maksymalnego rozwoju indywidualnych zdolności wynika z podejścia funkcjonalnego. Jego przejawem jest nastawienie na wymierne efekty edukacji szkolnej oraz transmisja instytucjonalnie akceptowanych wzorów zachowania. Posłuszeństwo i poczucie obowiązku jest tu dowodem uspołecznienia ucznia, a opór stanowi jedynie przeszkodę w realizacji programowych zadań szkoły i nabywaniu umiejętności ważnych dla pełnienia w przyszłości roli pracownika.

Na koniec istotna dla projektowania dalszych badań refleksja związana z ujednoliceniem. Niewątpliwie każdą z konkretnych społeczności opisanych tu przez uczniów cechuje odmienny zestaw problemów, różna jest ich skala, różna dostępność określonych narzędzi rozwoju i odmienne są możliwości kreowania społeczności, aktywizacji jej członków, animacji samopomocy i innych działań partycypacyjnych.

---

<sup>145</sup> Jak pisze Czerepaniak-Walczak (2012, s. 151), „efekty kształcenia mieszczą się w polu spraw prywatnych. Uwidacznia się to w stosowanych metodach kształcenia, wśród których przeważają metody podające, a jeśli poszukujące, to głównie angażujące pojedyncze osoby. Równie, a może jeszcze bardziej wyraźnie, tę prywatność nauczania i uczenia się widać na przykładzie metod i form oceniania. W tym zakresie nie tylko trudno o zaangażowanie zbiorowe, ale istnieją naturalne warunki do rywalizowania. Odnosi się to tak do rywalizowania między osobami, jak i klasami oraz szkołami. W rezultacie, trudno skupić grupę wokół osiągnięcia wspólnego sukcesu”. Również Bochno (2013c, s. 122) zaznacza, że rywalizacja, ocena punktowa, rankingi przeciwne są kształtowaniu wspólnotowości, „uczają nie obywatelskości, a pragmatyzmu”. Formy działania grupowego zawiązywane są wokół realizacji celów prywatnych i tylko na czas wykonania określonego zadania.

Jest to złożony problem wymykający się prostym ocenom. Niełatwo zatem z danych empirycznych uchwycić przebieg procesu tworzenia wspólnotowych ugrupowań w społecznościach klas szkolnych oraz mechanizmy, jakie się na ten proces składają w sposób „całościowy”, gdyż jest on silnie kontekstowy i jako taki niejednokrotnie trudny do identyfikacji.

Aby jednak zrozumieć, pomimo wielu uproszczeń, choćby tylko fragmenty rekonstruowanych tu procesów, potrzebne jest prowadzenie rzetelnych studiów w tym obszarze. Dopóki nie prześledzimy, jak zachodzi proces zmiany społecznej, stawania się społeczności „zadanej”, jaką jest klasa szkolna, jakie są jego mechanizmy i jaka jest dynamika, idee partycypacji pozostaną projektami (jedynie postulującymi rozwiązania), które nie wyjaśniają rzeczywistości społecznej, a jedynie mitologizują rys wspólnotowy.

## Bibliografia

- Adamski W. (1987): *Młodzież jako przedmiot badań: orientacje teoretyczne i problematyka w perspektywie porównawczej*. W: J. Głuszyński (red.): *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*. Studia – Młodzież – Wieś. Poznań: Wydawnictwa Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, s. 13–40.
- Adrian B. (2011): *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Agamben G. (2008): *Wspólnota która nadchodzi*. Tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Akiva T., Carey R.L., Cross A.B., Delale–O'Connor L., Brown M.R. (2017): *Reasons youth engage in activism programs: Social justice or sanctuary?* „Journal of Applied Developmental Psychology” nr 53, s. 20–30.
- Akom A.A. (2009): *Critical hip hop pedagogy as a form of liberatory praxis*. „Equity and Excellence in Education” vol. 42, nr 1, s. 52–66.
- Akom A.A., Cammarota J., Ginwright S. (2008): *Youthtopias: Towards a new paradigm of critical youth studies*. „Youth Media Reporter” vol. 2, nr 1–6, s. 108–129.
- Alheit P. (2000): *Wywiad narracyjny*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2, s. 103–111.
- Amnå E. (2012): *How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field*. „Journal of Adolescence” nr 35, s. 611–627.
- Anderman L. (1999): *Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school*. „Journal of Research and Development in Education” nr 32, s. 89–103.
- Anderson B. (1997): *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Tłum. S. Amsterdamski. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Appleton J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A. (2006): *Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument*. „Journal of School Psychology” nr 4, s. 427–445.
- Arches J., Fleming J. (2006): *Young people and social action: Youth participation in the United Kingdom and United States*. „New Directions for Youth Development” nr 111, s. 81–90.
- Arends R. (1994): *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Aronson E., Bridgeman D. (2001): *„Grupy układankowe” a klasa szkolna po zniesieniu segregacji rasowej: w dążeniu do wspólnych celów*. W: E. Aronson (red.): *Człowiek istota społeczna*. Wybór tekstów. Warszawa: WN PWN.

- Atlas R.S., Pepler D.J. (1998): *Observations of bullying in the classroom*. „The Journal of Educational Research” vol. 92, nr 2, s. 86–99.
- Augé M. (2010): *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Warszawa: WN PWN.
- Avant T.S., Gazelle H., Faldowski R. (2011): *Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: a child × environment model*. „Developmental Psychology” t. 47, nr 6, s. 1711–1727.
- Babicka-Wirkus A. (2014): *Szkoła jako miejsce zniewolenia i/lub wyzwolenia ucznia, czyli o potencjale rytuałów oporu gimnazjalistów*. W: E. Bilińska-Suchanek (red.): *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 251–264.
- Babicka-Wirkus A. (2015): *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Babicka-Wirkus A. (2016): *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 73, s. 73–86.
- Babicka-Wirkus A. (2019): *Kultury oporu w szkole: działania, motywacje, przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Babiuch M.E. (1994): *Wiedza potoczna uczniów o szkole*. W: E. Dryll, J. Trzebiński (red.): *Wiedza potoczna w szkole*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza WP UW.
- Baczko-Dombi A., Komendant-Brodowska A. (2013): *Teoria racjonalnego wyboru – integracja nauk społecznych. Zastosowanie diagramu Jamesa Colemana w analizie zjawisk społecznych*. W: P. Ścigaj, B. Krauz-Mozer (red.): *Podjęcia badawcze i metodologiczne w nauce o polityce*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 339–348.
- Badziukiewicz B., Sałasiński M. (2005): *Vademecum wychowawcy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Baldrige B.J., Hill M.L., Davis J.E. (2011): *New possibilities: (Re)Engaging black male youth within community-based educational spaces*. „Race, Ethnicity and Education” vol. 14, nr 1, s. 121–136.
- Baranowska A. (2013): *Człowiek w instytucji totalnej. Społeczne aspekty służby polskich żołnierzy poza granicami kraju*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bardziejewska M. (2002): *Klasa szkolna jako grupa odniesienia dla młodzieży*. W: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.): *Szanse rozwoju w okresie dorastania*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Bardziejewska M. (2003): *Zarządzanie klasą szkolną*. „Edukacja” nr 1, s. 75–86.
- Barrett M., Brunton-Smith I. (2014): *Political and civic engagement and participation: Toward an integrative perspective*. „Journal of Civil Society” nr 10, s. 5–28.
- Barth F. (2006): *Grupy i granice etniczne: społeczna organizacja różnic kulturowych*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.): *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*. Warszawa: WN PWN, s. 348–377.
- Batson C.D., Polycarpou M.P. (1997): *Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?* „Journal of personality and social psychology” vol. 72, nr 1, s. 105–118.
- Battistich V., Solomon D., Kim D., Watson M., Schaps E. (1995): *Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis*. „American Educational Research Journal” nr 32, s. 627–658.



- Battistich V., Solomon D., Watson M., Schaps E. (1997): *Caringschool communities*. „Educational Psychologist” nr 32, s. 137–151.
- Bauman T. (2003): *Badania empiryczne jakościowe*. W: T. Pilch (red.): Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- 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-Zajac, K.J. Szmidt (red.): Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Baumeister R.F., Leary M.R. (1995): *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. „Psychological Bulletin” nr 117, s. 497–529.
- Bąbka J. (2001): *Edukacja integracyjna pełnosprawnych i niepełnosprawnych uczniów. Założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Bąbka J. (2009): *Relacje społeczne „Ja–My–Oni” niepełnosprawnych adolescentów*. „Niepełnosprawność” nr 2, s. 43–50.
- Beck U. (2002): *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Becker H.S. (2009): *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*. Tłum. O. Siara. Warszawa: WN PWN.
- Benedyktowicz Z. (2000): *Portrety Obcego. Od stereotypu do symbolu*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Berger P.L. (2000): *Zaproszenie do socjologii*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa: WN PWN.
- Berger P., Luckmann T. (1983): *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: PIW.
- Bielecka E. (2003): *Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi*. W: J. Izdebska (red.): Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 248–283.
- Bielska E. (2010): *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty, ujęcie interdyscyplinarne. T. 5. Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności. Gdańsk: GWP.
- Bielska E. (2013): *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Bielska E. (2016): *Obywatelstwo w społeczeństwie ryzyka a paradygmat pedagogiki społecznej*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 47–59.
- Bieńko M. (2018a): *Między moralnością a pragmatyzmem, czyli obraz skarżenia/donoszenia w relacjach interpersonalnych z punktu widzenia dzieci i rodziców. Refleksje badawcze*. W: J. Arcimowicz, M. Bieńko, B. Łaciak (red.): Skarżypyty, donosiciele, sygnaliści? Studium socjologiczno-prawne. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 45–84.
- Bieńko M. (2018b): *Skarżypyty i donosiciele w paradygmacie dziecięcej codzienności*. W: J. Arcimowicz, M. Bieńko, B. Łaciak (red.): Skarżypyty, donosiciele, sygnaliści? Studium socjologiczno-prawne. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 17–44.
- Bierwiazzonek K. (2012a): *Spółeczne wyobrażenia i oceny przestrzeni publicznych*. W: K. Bierwiazzonek, B. Lewicka, T. Nawrocki (red.): Rynki, malle i cmentarze. Przestrzeń publiczna miast śląskich w ujęciu socjologicznym. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 119–150.

- Bilińska-Suchanek E. (2003): *Opór wobec szkoły: dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bilińska-Suchanek E. (2009): *Kreatywność oporu w edukacji: proces indywidualizacji i nabywania kompetencji społecznych*. W: E. Bilińska-Suchanek (red.): *Kreatywność oporu w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 55–64.
- Bilińska-Suchanek E. (2013): *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Blumer H. (1984): *Spółeczeństwo jako symboliczna interakcja*. W: E. Mokrzycki (red.): *Kryzys i schizma. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Warszawa: PIW, s. 71–87.
- Blumer H. (2007): *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bobrowski K., Pisarska A., Ostaszewski K., Okulicz-Kozaryn K. (2012): *Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów*. „Edukacja” nr 120, s. 39–51.
- Bochno E. (2010): *Relacje rówieśnicze*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bochno E. (2012): *Czy tylko rywalizacja i wyścig szczurów? Atmosfera w grupach studenckich (doniesienie z badań)*. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.): *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 239–252.
- Bochno E. (2013a): *Grupy studenckie – czy i jaka wspólnota?* W: M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 226–244.
- Bochno E. (2013b): *Relacje w grupie studenckiej*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska (red.): *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. T. 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bochno E. (2013c): *Relacje rówieśnicze w szkołach różnego szczebla; dążenie do wspólnoty czy atomizacji? – głos w dyskusji*. „Przyszłość. Świat–Europa–Polska” nr 1, s. 119–125.
- Bochno E. (2013d): *W sieci – czy, po co i jakiej? Relacje w grupach studenckich – komunikat z badań*. „Rocznik Lubuski” t. 39, cz. 1, s. 87–100.
- Bochno E. (2019a): *Uczyć zespołowości zespołowością. Refleksje na marginesie pracy ze studentami nad lekturą M. Dudzikowej, Pomyśl sobie... Miniесеje dla wychowawcy klasy*. „Studia z Teorii Wychowania” t. 10, nr 1, s. 227–235.
- Bochno E. (2019b): *Zespołowość studentów jako dobro wspólne. Refleksje na marginesie pracy dydaktycznej*. „Dyskursy Młodych Andragogów” nr 20, s. 221–228.
- Bochno E., Bochno I. (2012): *Sieci relacji społecznych*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak (red.): *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bohnsack R. (2003): *Dokumentująca interpretacja wzorów orientacji działania*. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 170–189.

- Bohnsack R. (2004a): *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*. W: S. Krzychała (red.): *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Tłum. S. Krzychała. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 36–48.
- Bohnsack R. (2004b): *Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*. W: S. Krzychała (red.): *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Tłum. S. Krzychała. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 17–35.
- Bokajło W. (2001): *Spoleczeństwo obywatelskie: sfera publiczna jako problem teorii demokracji*. W: W. Bokajło, K. Dziubka (red.): *Spoleczeństwo obywatelskie*. Wrocław: Wydawnictwo UWr, s. 17–83.
- Bokszański Z. (1989): *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Bollier D. (2004): *The Commons. Dobro wspólne dla każdego*. Tłum. Spółdzielnia Socjalna Faktoria. Zielonka: Wydawnictwo Faktoria.
- Borecka-Biernat D. (2000): *Agresja jako zaburzona forma zachowania w trudnej sytuacji społecznej interakcji*. W: D. Borecka-Biernat, K. Węglowska-Rzepa (red.): *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*. Wrocław: Wydawnictwo UWr, s. 16–98.
- Borecka-Biernat D. (2006): *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospoleczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Borecka-Biernat D. (2012): *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*. „Psychologia Wychowawcza” nr 1–2, s. 86–118.
- Borecka-Biernat D. (2017): *Psychospoleczne korelaty agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego*. „Polskie Forum Psychologiczne” nr 4, s. 600–622.
- Borecka-Biernat D., Węglowska-Rzepa K. (2000): *Zachowanie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Borowska-Beszta B. (2007): *Etnograficzne poszukiwania w pedagogice specjalnej. Dylematy w terenie*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 223–231.
- Borowska-Beszta B. (2013): *Mity, rafa i realia etnografii w eksploracjach pedagogicznych*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borowski A. (2013): *Metodologiczne problemy badania instytucji penitencjarnych w kontekście zaufania społecznego*. „International Letters of Social and Humanistic Sciences” nr 3, s. 69–74.
- Borucka A., Raduj J., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., Ostaszewski K. (2013): *Spostrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*. W: Szymborski J., Zatoński W. (red.): *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*. Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa.
- Borucka A., Raduj J., Pisarska A. (2013): *Życie w szkole oczami uczniów*. „Remedium” nr 11, s. 4–5.
- Bosowska K., Bosowski A., Wójcik M., Damek P. (2016): *Empowerment psychologiczny jako proces przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu młodzieży na przykładzie projektu „Młodzi Trenerzy”*. W: A. Bańska, K. Popiołek, M. Wójcik, A. Hełka, J. Płachetka (red.): *Człowiek*

- w społeczności lokalnej. Partycypacja, zasoby, aktywizacja. Poznań–Katowice: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 75–87.
- Bosworth K., Ford L., Hernandez D. (2011): *School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools*. „Journal of School Health” nr 81, s. 194–201.
- Brand S., Felner R.D., Seitsinger A., Burns A., Bolton N. (2008): *A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers’ rating of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement*. „Journal of School Psychology” nr 46, s. 507–535.
- Bradshaw C.P., Sawyer A.L., O’Brennan L.M. (2007): *Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff*. „School Psychology Review” nr 36, s. 361–382.
- Brown B.B., Clasen D.R., Eicher S.A. (1986): *Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents*. „Developmental Psychology” vol. 22, nr 4, s. 521–534.
- Brown R. (2006): *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Gdańsk: GWP.
- Bruhn J. (2011): *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*. Tłum. A. Plisiecka. Warszawa: Wydawnictwo SWPS.
- Bruner J. (2006): *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Bruner E.M. (2011): *Przeżycie i jego ekspresje*. W: V.W. Turner, E.M. Bruner (red.): *Antropologia doświadczenia*. Tłum. E. Klekot, A. Szurek. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 11–39.
- Brzezińska A.I., Czub T., Hejmanowski S., Rękosiewicz M., Kaczan R., Piotrowski K. (2012): *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*. „Kultura i Edukacja” nr 3, s. 23–49.
- Brzezińska A.I., Czub T., Piotrowski K., Kaczan R., Rękosiewicz M. (2013): *Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych*. „Ruch Pedagogiczny” nr 4, s. 55–76.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2009): *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. „Studia Psychologiczne” t. 3, nr 47, s. 93–109.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2010): *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości, gotowość do bliskich związków i poczucie koherencji*. „Czasopismo Psychologiczne” t. 16, nr 2, s. 265–274.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2016): *Rozwój tożsamości w kontekście edukacyjnym: 2-letnie badania podłużne uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych*. „Roczniki Psychologiczne” nr 2, s. 257–296.
- Brzezińska A.I., Rękosiewicz M., Piotrowski K. (2016): *Plany edukacyjne i zawodowe uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych a wymiary rozwoju ich tożsamości*. „Edukacja” nr 136, s. 75–89.
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2014): *Dziecięce obywatelstwo: kilka refleksji na marginesie idei dziecięcej partycypacji*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” nr 49, s. 11–27.
- Brzozowska M. (2017): *Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” t. 16, nr 2, s. 45–64.

- Bujała A. (2011): *Czy wirtualna wspólnota jest wspólnotą?* „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” nr 38, s. 137–147.
- Cabello B., Terrell R. (1994): *Making students feel like family: How teachers create warm and caring classroom climates.* „Journal of Classroom Interaction” nr 29, s. 17–23.
- Cacioppo J.T., Fowler J.H., Christakis N.A. (2009): *Alone in the Crowd: The Structure and Spread of Loneliness in a Large Social Network.* „Journal of Personality and Social Psychology” nr 97, s. 977–991.
- Cammarota J. (2011): *From hopelessness to hope: Social justice pedagogy in urban education and youth development.* „Urban Education” vol. 46, nr 4, s. 828–844.
- Cammarota J., Romero A. (2011): *Participatory action research for high school students: Transforming policy, practice, and the personal with social justice education.* „Educational Policy” vol. 25, nr 3, s. 488–506.
- Campbell D.E. (2008): *Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents.* „Political Behavior” nr 30, s. 437–454.
- Cebula M. (2019): *Mieszkańcy miasta w polu społecznym. Wzory uczestnictwa w kulturze, sieci społeczne i struktura klasowa.* „Kultura i Społeczeństwo” 2019, nr 3, s. 109–140.
- Cervinkova H. (2014): *Przestrzenie publiczne i edukacja ku demokracji uczestniczącej.* „Zoon Politikon” nr 5, s. 25–34.
- Ciani K.D., Middleton M.J., Summers J.J., Sheldon K.M. (2010): *Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community.* „Contemporary Educational Psychology” nr 35, s. 88–99.
- Cichocki A. (2009): *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej.* W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.): *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 351–367.
- Charmaz K. (2009): *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej.* Tłum. B. Komorowska. Warszawa: WN PWN.
- Chaskin R.J., Brown P., Venkatesh S., Vidal A. (2007): *Budowanie potencjału społeczności lokalnej.* W: T. Kaźmierczak (red.): *Zmiana społeczności lokalnej. Szkice o kapitale społecznym w praktyce i nie tylko.* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, s. 35–71; <http://www.isp.org.pl> [data dostępu: 15.10.2019].
- Checkoway B., Aldana A. (2013): *Four forms of youth civic engagement for diverse democracy.* „Children and Youth Services Review” vol. 35, nr 11, s. 1894–1899.
- Christens B.D., Dolan T. (2011): *Interweaving youth development, community development, and social change through youth organizing.* „Youth and Society” vol. 43, nr 2, s. 528–548.
- Christens B.D., Kirshner B. (2011): *Taking stock of youth organizing: An interdisciplinary perspective.* „New Directions for Child and Adolescent Development” nr 134, s. 27–41.
- Christens B.D., Peterson N.A. (2012): *The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems’ influence on developmental outcomes.* „Journal of Youth and Adolescence” vol. 41, nr 5, s. 623–635.
- Christenson S.L., Thurlow M.L. (2004): *School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges.* „Current Directions in Psychological Science” nr 13, s. 36–39.
- Clay A. (2006): *“All I need is one mic”: Mobilizing youth for social change In the post-civil rights era.* „Social Justice” vol. 33, nr 2, s. 105–121.
- Conner J.O., Cosner K. (2016): *Youth change agents: Comparing the sociopolitical identities of youth organizers and youth commissioners.* „Democracy and Education” vol. 24, nr 1, s. 1–12.



- Chiles P. (2005): *The classroom as an evolving landscape*. W: W. Dudek (red.): *Children's spaces*. Oxford: Architectural Press, s. 101–113.
- Chomczyński P. (2013a): *Instytucja totalna w obiektywie. Socjologiczna analiza architektury wybranych zakładów karnych*. W: T. Ferenc i M. Domański (red.): *Architektura przymusu: interdyscyplinarne studia nad dyscyplinującymi funkcjami architektury*. Łódź: Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego, s. 114–123.
- Chomczyński P. (2014): *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Chomczyński M. (2018): *Quasi-terapeutyczna funkcja wywiadu częściowo ustrukturyzowanego w odniesieniu do badań własnych. Rola i znaczenie dobrej relacji w wywiadzie socjologicznym*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 14, nr 4, s. 150–170.
- Christens B.D., Peterson N.A. (2012): *The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on developmental outcomes*. „Journal of youth and adolescence” nr 41(5), s. 623–635.
- Christens B.D. (2012): *Targeting empowerment in community development: a community psychology approach to enhancing local power and well-being*. „Community Development Journal” vol. 47, nr 4, s. 538–554.
- Cohen A.P. (2003): *Wspólnoty znaczeń*. W: M. Kempna, E. Nowicka (red.): *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Tłum. K. Warمیńska. Warszawa: WN PWN, s. 192–215.
- Corey M.S., Corey G. (2002): *Grupy, metody grupowej pomocy psychologicznej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Cowen E.L., Work W.C. (1988): *Resilient children, psychological wellness, and primary prevention*. „American Journal of Community Psychology” vol. 16, nr 4, s. 591–607.
- Creswell J.W. (2013): *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe, mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Crisp R.J., Walsh J., Hewstone M. (2006): *Crossed categorization in common ingroup contexts*. „Personality and Social Psychology Bulletin” vol. 32, nr 4, s. 1204–1218.
- Cudowska A. (1997): *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Trans Humana.
- Cudowska A. (2004): *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska A. (2009): *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobocki (red.): *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 198–213.
- Cybal-Michalska A. (2006): *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: WN UAM.
- Cybal-Michalska A. (2013): *Kariera w społeczeństwie współczesnym – między podmiotem a strukturą (interpretacja teorii A. Giddensa)*. „Studia Edukacyjne” nr 24, s. 37–49.
- Cylkowska-Nowak M. (2008): *Wagarowanie jako praktyka społeczna młodzieży elitarnych i nieelitarnych liceów poznańskich*. „Rocznik Lubuski” t. 34, s. 109–132.
- Cywińska M. (1995): *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.
- Cywińska M. (2004): *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*. Poznań: WN UAM.
- Czapiński J. (1985): *Zaangażowanie jako mechanizm rozwoju wartości podmiotowych*. „Studia Psychologiczne” nr 23(1–2), s. 143–170.

- Czapiński J. (2009): *Diagnoza szkolna 2009. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2009*; [www.szkołabezprzemocy.pl](http://www.szkołabezprzemocy.pl) [data dostępu: 15.10.2019].
- Czekaj K. (2009): *Mapy jako zwierciadła rzeczywistości społecznej socjologii miasta*. W: G. Gorzelak, M.S. Szczepański, W. Tazbir-Ślęzak (red.): *Człowiek – Miasto – Region. Związki i interakcje*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994): *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz.
- Czerepaniak-Walczak M. (1996): *Emancypacja czy izonomia? (Dylematy współczesnej edukacji)*. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz, s. 38–53.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006): *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak M. (2012): *Zaangażowanie w szkole – szkoła zaangażowania. O możliwościach i utrudnieniach demokratycznego uczestniczenia uczniów w sferze publicznej*. „*Studia Edukacyjne*” nr 22, s. 139–153.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018): *Kultura szkoły jako środek i ośrodek poszanowania prawa do edukacji*. W: B.D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.): *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Poznań: Collegium Da Vinci, s. 13–24.
- Czyński M. (2006): *Architektura w przestrzeni ludzkich zachowań*. Szczecin: WU PSz.
- Czyżewski M. (2013): *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, anty-esencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*. „*Przegląd Socjologii Jakościowej*” t. 9, nr 4, s. 14–27.
- Daczko T., Staniaszek M., Starus M., Urbanek A., Wróblewska E. (2018): *Raport z ewaluacji wewnętrznej. Wychowawcza rola szkoły (kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne)*. <https://www.spteresin.pl/pliki/ewaluacja2017181.pdf> [data dostępu: 15.10.2019].
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013): *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Język oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dambach K.E. (2005): *Odwaga cywilna a przemoc w szkole. Scenariusze godzin wychowawczych*. Tłum. O. i W. Kubińscy. Gdańsk: GWP.
- Debarbieux E. (2010): *Charakterystyka przemocy szkolnej w Europie i polski program „Szkoła bez przemocy”*. W: J. Czapiński (red.): *Raport roczny programu „Szkoła bez przemocy”*. Warszawa: Wydawnictwo IBE, s. 41–56.
- Dejnarowicz W. (1982): *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej. Z doświadczeń wychowawcy klasowego*. Wyd. 2. Warszawa: WSiP.
- Denst-Sadura A. (2011): *Czego potrzebuje gimnazjalista?* „*Głos Nauczycielski*” nr 25, s. 16.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (1997): *Wkraczanie w pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. Tłum. M. Kwiecińska. „*Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania*” t. 13, nr 317.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009): *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. T. 1. Tłum. K. Podemski. Warszawa: WN PWN, s. 19–62.
- Diani M. (2008): *Analiza sieciowa*. W: K. Gorlach, P.H. Mooney (red.): *Dynamika życia społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 191–214.

- Diemer M.A., Blustein D.L. (2006): *Critical consciousness and career development among urban youth*. „Journal of Vocational Behavior” vol. 68, nr 2, s. 220–232.
- Diemer M.A., Li, C.H. (2011): *Critical consciousness development and political participation among marginalized youth*. „Child Development” vol. 82, nr 6, s. 1815–1833.
- Diemer M.A., Rapa L.J., Voight A.M., McWhirter E.H. (2016): *Critical consciousness: A developmental approach to addressing marginalization and oppression*. „Child Development Perspectives” vol. 10, nr 4, s. 216–221
- Diemer M., McWhirter E., Ozer E., Rapa L. (2015): *Advances in the conceptualization and measurement of critical consciousness*. „Urban Review” vol. 47, nr 5, s. 809–823.
- Dijkstra A.B., Geijsel F., Ledoux G., Van der Veen I., Ten Dam G. (2015): *Effects of school quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competences in the final year of primary education*. „School Effectiveness and School Improvement” vol. 26, nr 4, s. 524–553.
- Dembiński M. (2005): *Rytualne oblicze lekcji: studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Deptuła M., Borsich S. (2017): *„Niebieskoocy” w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej*. „Studia Edukacyjne” nr 46, s. 153–168.
- Deptuła M. (2006): *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: M. Deptuła (red.): *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 189–207.
- Deptuła M. (2013): *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: WN PWN.
- Dmochowska M. (2012): *Nowe wspólnoty w Polsce na przełomie XX i XXI wieku. Między Platonem, Amwayem a trollami*. Warszawa: IFiS PAN.
- Doliński D. (1993a): *Odpowiedzialność „panów sytuacji” i „pionków”; perspektywa atrybucyjna jako determinanta sądów*. W: M. Kofta (red.): *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Nakom, s. 87–115.
- Doliński D. (1993b): *Racjonalne i egotystyczne mechanizmy unikania kontroli nad biegiem zdarzeń*. W: M. Kofta (red.): *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Nakom, s. 117–132.
- Doliwa M. (2006): *„Ściąganie zawsze było, jest i będzie!”*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” nr 6, s. 46–54.
- Dołęga Z. (2006): *Poczucie samotności wśród uczniów w kontekście spójności klasy szkolnej*. W: M. John-Borys, Z. Dołęga (red.): *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów – wstęp do działań profilaktycznych szkoły*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 69–88.
- Domagała-Zyśk E. (2003): *Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów*. W: M. Deptuła (red.): *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 79–98.
- Dover A.G. (2013): *Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices*. „Multicultural Perspectives” vol. 15, nr 1, s. 3–11.
- Duncan-Andrade J.M.R. (2005): *Developing social justice educators*. „Educational Leadership” vol. 62, nr 6, s. 70–73.

- Drozdowski R. (2004): *Socjologie wizualne i ich dylematy*. W: J. Kaczmarek (red.): *Kadrowanie rzeczywistości. Szkice z socjologii wizualnej*. Poznań: WN UAM.
- Dziendziura K. (2005): *Ramy czasu wolnego gimnazjalistów*. W: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.): *Spoleczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dudzik W. (2005): *Karnawały w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Dudzikowa M. (1978): *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa: WSiP.
- Dudzikowa M. (1993a): *Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego*. „Forum Oświatowe” nr 8–9, 55–66.
- Dudzikowa M. (1993b): *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (1996): *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne*. W: M. Dudzikowa (red.): *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2001): *Mit o szkole jako o miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2003): *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów*. W: D. Ekiert-Oldroyd (red.): *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 108–129.
- Dudzikowa M. (2005a): *Nauczyciel w kręgu uczniowskiego śmiechu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 4, s. 45–51.
- Dudzikowa M. (2005b): *Odmiany śmiechu za szkolnymi drzwiami*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 5, s. 42–49.
- Dudzikowa M. (2007): *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa M. (2010a): *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.): *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. T. 5: Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*. Gdańsk: GWP, s. 203–246.
- Dudzikowa M. (2010b): *Inspiracje Brunerowskie*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. T. 1*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2010c): *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. T. 1*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2011): *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (red.): *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Tom 2. Diagnostyka i uwarunkowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 21–66.
- Dudzikowa M. (2011): *Podstawowe założenia teoretyczne*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. T. 1*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K. (2012): *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Dudzikowa M. (2013): *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.): *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. T. 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2013): *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.): *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2015): *Oznaki dehumanizacji szkoły w perspektywie metaforyki odzwierzczej*. W: H. Kwiatkowska (red.): *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2015): *Jak to jest być uczniem? Doświadczenia szkolne w metaforyce młodzieży u progu studiów uniwersyteckich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dutkiewicz W., Szpringer M. (2007): *Społeczna akceptacja dla ryzykownych zachowań uczniów*. Kielce: Magraf.
- Echols L. (2014): *Social consequences of academic teaming in middle school: the influence of shared course taking on peer victimization*. „Journal of Educational Psychology” t. 107, nr 1, s. 272–283.
- Ekiert-Grabowska D. (1982): *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Ekman J., Amnå E. (2012): *Political participation and civic engagement: Towards a new typology*. „Human Affairs” vol. 22, nr 3, s. 283–300.
- Elias N. (2003): *Zaangażowanie i neutralność*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa: WN PWN.
- Elias N. (2008): *Społeczeństwo jednostek*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa: WN PWN.
- Eliot M., Cornell D., Gregory A., Fan X. (2010): *Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence*. „Journal of School Psychology” nr 48, s. 533–553.
- Elsner D. (2015): *Od „ja tu rządzę” do „zróbmy to razem”. O dzieleniu się przywództwem*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 53–74.
- Erbel J. (2012): *Czego nam jeszcze brakuje do pełnej partycypacji?* „Zoon Politikon” nr 3, s. 95–108.
- Eriksen T.H. (2009): *Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej*. Tłum. J. Wołyńska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Erikson E.H. (2000): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Erikson E.H. (2002): *Dopełniony cykl życia*. Tłum. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Famuła-Jurczak A. (2010): *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju: studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fatyga B., Górniak K., Zieliński P. (2000): *DWIE EUROPY. Młodzi Niemcy i młodzi Polacy – wzajemne postrzeganie pod koniec wieku*. Warszawa: Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej, Instytut Badań nad Podstawami Demokracji.
- Fatyga B. (2002): *Polska młodzież w okresie przemian*. W: M. Marody (red.): *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: WN Scholar, s. 302–326.
- Filipiak M. (1991): *Pojęcie rozwoju, socjalizacji, uspołecznienia, przystosowania i wychowania człowieka*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” nr 24, s. 315–335.



- Filipiak M. (2000): *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Flanagan C.A., Cumsille P., Gill S., Gally L.S. (2007): *School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students*. „Journal of Educational Psychology” nr 99, s. 421–431.
- Flick U. (2010): *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN.
- Forenza B., Rogers B., Lardier D. (2017): *What facilitates and supports political activism by, and for, undocumented students?* „Urban Review” vol. 49, nr 4, s. 648–667.
- Foster-Fishman P., Law K., Lichty L., Aoun C. (2010): *Youth ReACT for social change: A method for youth participatory action research*. „American Journal of Community Psychology” vol. 46, nr 1/2, s. 67–83.
- Foucault M. (2009): *Nadzorować i karać: Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa: Aletheia.
- Frąckowiak M., Krajewski M. (2014): *Polityka impulsów i rzeczy. My i oni. Przestrzenie wspólne. Projektowanie dla wspólnoty*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Freire P. (1970, 1990): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Frysztański K. (2018): *Kryzys i odnowa miejskiej wspólnoty–społeczności lokalnej*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” nr 19, s. 15–33.
- Fullam J. (2017): *Becoming a youth activist in the internet age: A case study on social media activism and identity development*. „International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)” vol. 30, nr 4, s. 406–422.
- Furrer C.J. (2010): *Capturing the friendship group context: Friendship group engagement vs. disaffection*. „Journal of Adolescence” nr 33, s. 853–867.
- Furrer C.J., Skinner E.A. (2003): *Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance*. „Journal of Educational Psychology” nr 95, s. 148–162.
- Furrer C., Skinner E., Pitzer J. (2014): *The influence of teacher and peer relationships on students’ classroom engagement and everyday motivational resilience*. „National Society for the Study of Education” nr 113, s. 101–123.
- Gaertner S.L., Dovidio J.F., Anastasio P.A., Bachman B.A., Rust M.C. (1993): *The common in-group identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias*. „European Review of Social Psychology” vol. 4, nr 1, s. 1–26.
- Galas B. (2013): *Anomia, Lęk, Pragmatyzm vs Patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Galas B. (2015): *Społeczne zagrożenia podmiotowości w warunkach zmian*. „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” nr 1, s. 154–166.
- Ganczarska M. (2006): *Nieuczciwość uczniów w sytuacjach sprawdzania osiągnięć jako odpowiedź na nieuczciwość nauczyciela w procesie dydaktycznym*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” nr 6, s. 13–18.
- Gańczarczyk A. (1994): *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Garandeanu C.F., Lee I.A., Salmivalli C. (2014): *Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents’ bullying*. „Journal of youth and adolescence” vol. 43, nr 7, s. 1123–1133.
- Geboers E., Geijsel F., Admiraal W., Jorgensen T., Ten Dam G. (2015): *Citizenship development of adolescents during the lower grades of secondary education*. „Journal of Adolescence” nr 45, s. 89–97.

- Geboers E., Geijsel F., Admiraal W., Ten Dam G. (2013): *Review of the effects of citizenship education*. „Educational Research Review” nr 9, s. 158–173.
- Gennep A. van (2006): *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Tłum. B. Biały. Warszawa: PIW.
- Gest S.D., Rodkin P.C. (2011): *Teaching practices and elementary classroom peer ecologies*. „Journal of Applied Developmental Psychology” vol. 32, nr 5, s. 288–296.
- Gibbs G. (2011): *Analiza danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN.
- Gierczyk M., Dobosz D. (2016): *Możliwości metodologiczne w badaniach problemów społecznych – perspektywa partycypacyjna*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 151–165.
- Gini G., Albiero P., Benelli B., Altoe G. (2007): *Does empathy predict adolescents’ bullying and defending behavior?* „Aggressive Behavior” vol. 33, nr 5, s. 467–476.
- Gini G., Albiero P., Benelli B., Altoe G. (2008): *Determinants of adolescents’ active defending and passive bystanding behavior in bullying*. „Journal of Adolescence” nr 31, s. 93–105.
- Ginwright S., Cammarota J. (2002): *New terrain in youth development: The promise of a social justice approach*. „Social Justice” vol. 29, nr 4, s. 82–95.
- Ginwright S., Cammarota J. (2007): *Youth activism in the urban community: Learning critical civic praxis within community organizations*. „International Journal of Qualitative Studies in Education” vol. 20, nr 6, s. 693–710.
- Ginwright S., Cammarota J., Noguera P. (2005): *Youth, social justice, and communities: Toward a theory of urban youth policy*. „Social Justice” vol. 32, nr 3, s. 24–40.
- Ginwright S., James T. (2002): *From assets to agents of change: Social justice, organizing, and youth development*. „New Directions for Youth Development” nr 96, s. 27–46.
- Giroux H.A. (1991): *W kierunku nowej sfery publicznej*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 57–65.
- Giroux H.A. (2010): *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski (red.): *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 111–138.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A. (2011): *Przemoc w szkole. Raport z badań*. [Niepublikowany raport]. Warszawa: Instytut Socjologii UW.
- Godfrey E.B., Grayman J.K. (2014): *Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth*. „Journal of Youth and Adolescence” vol. 43, nr 11, s. 1801–1817.
- Goffman E. (1975): *Charakterystyka instytucji totalnych*. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.): *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa WN PWN.
- Goffman E. (2008a): *Klucze i stosowanie kluczy*. W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.): *Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Goffman E. (2008b): *Pierwotne ramy interpretacji*. W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.): *Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Goffman E. (2011): *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Tłum. O. Waśkiewicz. Sopot: GWP.
- Golafshani N. (2003): *Understanding reliability and validity in qualitative research*. „The Qualitative Report” vol. 8, nr 4, s. 597–607.

- Goodenow C. (1993): *Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement*. „Journal of Early Adolescence” nr 13, s. 21–43.
- Goossens F.A., Olthof T., Dekker P. (2006): *The new participant role scales: A comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity*. „Aggressive Behavior” nr 32, s. 343–357.
- Gorzko M. (2015): *Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia? Esej recenzyjny*. „Przełęcz Socjologii Jakościowej” t. 11, nr 1, s. 54–69.
- Gottfredson G.D., Gottfredson D.C., Payne A.A., Gottfredson N.C. (2005): *School Climate Predictors of School Disorder: Results From a National Study of Delinquency Prevention in Schools*. „Journal of Research in Crime and Delinquency” nr 42, s. 412–444.
- Gorlach K., Klekotko M. (2011): *O lokalności raz jeszcze: problematyka relacji mezostrukturalnych w społeczeństwie zglobalizowanym*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” vol. 36, s. 47–69.
- Górska J. (2010): *Szkoła na straży ładu społecznego? Rozważania nad rolą ukrytego programu*. „Kultura i Edukacja” nr 2, s. 116–130.
- Góźdz J. (2016): *Ściąganie w szkole – pomiędzy etyką a społeczną normą*. „Chowanna” nr 1, s. 175–191.
- Góźdz J. (2019): *Ściąganie w szkole jako przejaw nieuczciwości szkolnej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Granosik M. (2007): *Analiza konwersacyjna w badaniach pedagogicznych: zakres zastosowań, możliwości i ograniczenia*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 184–197.
- Granosik M. (2014): *Diagnostyka interpretatywna: między jakościową metodologią i praktyką*. W: M. Szpunar (red.): *Badania w pracy socjalnej*. Gdańsk: ANWI, s. 154–172.
- Granosik M. (2019): *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. „Przełęcz Socjologii Jakościowej” t. 15, nr 2, s. 118–13.
- Groenwald M. (2006): *Oszustwo egzaminacyjne jako moralny problem diagnostyki*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” nr 7.
- Gromkowska A. (1999): *Tożsamość w cyber-przestrzeni – (re)konstrukcje i (re)prezentacje*. „Kultura Współczesna” nr 3, s. 36–49.
- Groves Price P., Mencke P.D. (2013): *Critical pedagogy and praxis with Native American youth: Cultivating change through participatory action research*. „Educational Foundations” nr 27, s. 85–102.
- Grzelak J. (2008): *Motywacja w sytuacjach współzależności interesów*. W: D. Rutkowska, A. Szuster (red.): *O różnych obliczach altruizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 99–109.
- Grzybowski P.P. (2015): *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Guay F., Boivin M., Hodges E.V.E. (1999): *Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes*. „Journal of Educational Psychology” nr 91, s. 105–115.
- Gulczyńska A. (2017): *Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – analiza dyskursu wykluczenia społecznego*. „Pedagogika Społeczna” t. 1, nr 63, s. 175–196.
- Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka J. (2001): *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*. „Edukacja Otwarta” nr 4, s. 155–164.

- Hatch M.J. (2002): *Teoria organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000): *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hamre B.K., Pianta R.C. (2005): *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?* „Child Development” vol. 76, nr 5, s. 949–967.
- Hart R., Schwab M. (1997): *Children’s rights and the building of democracy: A dialogue on the international movement for children’s participation*. „Social Justice”, vol. 24, nr 3, s. 177–191.
- Hart S., Kindler H.V. (2006): *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*. Warszawa: CMPPP.
- Hauziński A. (2018): *Analiza psychologicznych determinantów przejścia z edukacji do pracy*. „Czasopismo Psychologiczne” t. 24, nr 2, s. 335–350.
- Hawley P.H., Little T.D., Pasupathi M. (2002): *Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood*. „International Journal of Behavioural Development” nr 26, s. 466–474.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1991): *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Hełka A. (2016): *Aktywny uczeń, pracownik, obywatel – Innowacyjna metoda kształtowania aktywnych postaw edukacyjno-zawodowych u młodzieży gimnazjalnej*. W: A. Bańka, K. Popiołek, M. Wójcik, A. Hełka, J. Płachetka (red.): *Człowiek w społeczności lokalnej. Partycypacja, zasoby, aktywizacja*. Poznań – Katowice: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 9–26.
- Herman A. (2007): *Pęknięta wspólnota. Analiza wybranych aspektów polityki lokalnej w dwuwyznaniowej wsi*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 2, s. 137–159.
- Hernik K., Malinowska K., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. (2015): *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Hidi S., Renninger K.A. (2006): *The four-phase model of interest development*. „Educational Psychologist” vol. 41, nr 2, s. 111–127.
- Hodges D.C. (1998): *Participation as dis-identification with/in a community of practice*. „Mind, Culture and Activity” vol. 5, nr 4, s. 272–290.
- Hoffman M., Richmond J., Morrow J., Salomone K. (2002): *Investigating “sense of belonging” in first-year college students*. „Journal of College Student Retention” nr 4, s. 227–256.
- Holman J.S. (2009): *Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych. T. 2*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN, s. 175–218.
- Hoskins B., Janmaat J.G., Villalba E. (2012): *Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people’s learning of citizenship*. „British Educational Research Journal” vol. 38, nr 3, s. 419–446.
- Howes C. (2000): *Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children’s second grade peer relations*. „Social Development” nr 9, s. 191–204.
- Huizinga J. (1985): *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Idzikowski B. (1998): *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Iłendo-Milewska A. (2007): *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*. Warszawa: Difin.

- Hendo-Milewska A., Wojtach A. (2013): *Jakość funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym – poczucie bezpieczeństwa w percepcji uczniów*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 17, s. 153–175.
- Irizarry J.G. (2009): *Representin’: Drawing from hip-hop and urban youth culture to inform teacher education*. „Education and Urban Society” vol. 41, nr 4, s. 489–515.
- Iwasaki Y. (2016): *The role of youth engagement in positive youth development and social justice youth development for high-risk, marginalised youth*. „International Journal of Adolescence and Youth” vol. 21, nr 3, s. 267–278.
- Iwasaki Y., Springett J., Dashora P., McLaughlin A.M., McHugh T.L., Team Y. (2014): *Youth-guided youth engagement: Participatory action research (PAR) with high-risk, marginalized youth*. „Child and Youth Services” vol. 35, nr 4, s. 316–342.
- Izdebska J. (2015): *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. „Zagadnienia Społeczne” nr 2, s. 11–15.
- Jackowska E. (1980): *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Jałowiecki B. (2011): *Miejsce, przestrzeń, obszar*. „Przegląd Socjologiczny” nr 2–3, s. 11–28.
- Jałowiecki B. (2018): *Wspólnota czy miejskie wspólnoty*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” t. 19, nr 1, s. 46–53.
- Jałowiecki B., Kaprański S. (2011): *Peryferie i pogranicza. O potrzebie różnorodności*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Janiszewski L. (1992): *Statek morski jako instytucja totalna: przegląd krytyczny głównych stanowisk badawczych*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USZ.
- Jankowski D. (2016): *Socjalizacja jednostki wobec wzrostu dynamiki zmian środowiska życia*. W: A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk (red.): *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*. Poznań: WN UAM, s. 215–224.
- Janowski A. (1974): *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa: WN PWN.
- Janowski A. (1980): *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Wrocław–Warszawa–Kra-ków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Janowski A. (1995): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Wyd. 2. Warszawa: WSiP.
- Janowski A. (2002a): *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Janowski A. (2002b): *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Janowski A. (2004): *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. T. 1. Warszawa: WN PWN, s. 410–446.
- Janowski A., Stachyra R. (1985): *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. Warszawa: WSiP.
- Jansen T., Chionel N., Dekkers H. (2006): *Social cohesion and integration: Learning active citizenship*. „British Journal of Sociology of Education” nr 27, s. 189–205.
- Jarosz E. (2016a): *Dziecko – aktywny obywatel*. W: A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk (red.): *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*. Poznań: WN UAM, s. 257–270.
- Jarosz E. (2016b): *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 67–87.
- Jarosz E. (2017): *Obywatelskość dziecka – wyboista droga emancypacji w warunkach oporu dorosłych*. „Chowanna” nr 2, s. 147–172.



- Jarosz E. (2019): *Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odłona dyskursu; kontestacja i kontrdziałanie wobec społecznej ekskluzji dzieci*. „Kultura i Edukacja” nr 1, s. 27–44.
- Jaskulska S. (2010): *Pseudonimy gimnazjalistów w badaniu ankietowym jako źródło wiedzy o młodzieży*. „Studia Edukacyjne” nr 11, s. 113–124.
- Jaskulska S. (2011a): *Przedmiot oceny zachowania z perspektywy ocenianych gimnazjalistów*. „Studia Edukacyjne” nr 15, s. 63–85.
- Jaskulska S. (2011b): *Szkolne zasoby zaangażowania*. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak (red.): *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Tom 2. Diagnoza i uwarunkowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 147–165.
- Jaskulska S. (2012): *Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. Doniesienie z badań*. „Studia Edukacyjne” nr 22, s. 169–178.
- Jaskulska S. (2013): *„Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej*. „Studia Edukacyjne” nr 26, s. 79–97.
- Jaskulska S. (2014): *Gra o tron? Rytuały i gry w optyce teorii antropologicznej Clifforda Geertza i analizy transakcyjnej. Przyczynek do badania codzienności szkoły*. „Studia Edukacyjne” nr 31, s. 73–93.
- Jaskulska S. (2016): *Współczesne rytuały przejścia z dzieciństwa do dorosłości: baśń o Śpiącej Królewnie*. W: A. Grabowski, M. Zaorska (red.): *Bajka, baśń, legenda i mit w naukowych opracowaniach*. Olsztyn: Wydział Humanistyczny UWM, s. 45–56.
- Jaskulska S. (2017): *Rytualne i nierytualne oblicze „fali” w szkole*. „Studia Edukacyjne” nr 43, s. 113–128.
- Jaskulska S., Poleszak W. (2015): *Wykluczenie rówieśnicze*. W: J. Pyżalski (red.): *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: theQ studio, s. 155–175.
- Jawłowska A. (2008): *Kontrkultura w poszukiwaniu nowych koncepcji człowieka i ludzkiego świata*. W: A. Jawłowska, Z. Dworakowska (red.): *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Jemal A. (2017): *Critical consciousness: A critique and critical analysis of the literature*. „Urban Review” vol. 49, nr 4, s. 602–626.
- Jennings L.B., Parra-Medina D.M., Messiah D.K.H., McLoughlin K. (2006): *Toward a critical social theory of youth empowerment*. „Journal of Community Practice” vol. 14, nr 1/2, s. 31–55.
- Jewdokimow M. (2012): *Nowe koncepcje uczestnictwa w kulturze – od władzy symbolicznej do negocjacji i partycypacji*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 83–94.
- Johnson D.W. (1992): *Podaj dłoń*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Johnston S. (1995): *Building a sense of community in a research master’s course*. „Studies in Higher Education” nr 20, s. 279–291.
- Joniec-Bubula K. (2000): *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*. W: A. Gałdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 165–183.
- Jóźwicki T. (1990): *Praca w klasach łączonych*. W: M. Lelonek, T. Wróbel (red.): *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Warszawa: WSiP.
- Juchnowicz M. (2010): *Zarządzanie przez zaangażowanie*. Warszawa: PWE.
- Junik W. (2009): *Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń*. W: M. Deptuła (red.): *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza. Część I*. Warszawa: Parpamedia, s. 29–56.

- Kacperczyk A. (2007): *Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adeli E. Clarke.* „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 3, nr 2, s. 5–32.
- Kalinowska K. (2012): *Interakcje pedagogiczne w szkole gimnazjalnej.* „Przegląd Socjologii Jakościowej” nr 3, s. 30–57.
- Kamiński A.Z. (1991): *Instytucje i organizacje.* W: Z. Krawczyk, W. Morawski (red.): *Socjologia. Problemy podstawowe.* Warszawa: WN PWN.
- Kanclerz B. (2015a): *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej.* Poznań: WN UAM.
- Kanclerz B. (2015b): *Orientacje życiowe młodzieży – ich uwarunkowania i przemiany.* „Studia Edukacyjne” nr 36, s. 143–164.
- Kane R.G., Chimwayange C. (2014): *Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school.* „Action Research” vol. 12, nr 1, s. 52–77.
- Karkowska M., Czarnecka W. (2000): *Przemoc w szkole.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karkowska M. (2005): *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karkowska M. (2006): *Analiza i interpretacja danych w badaniach o charakterze jakościowym.* „Edukacja alternatywna” nr 1.
- Karkowska M. (2007a): *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna.* Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Karkowska M. (2007b): *Uwarunkowania nadmiernej absencji i wagarów w opiniach uczniów, nauczycieli i rodziców (na podstawie badań przeprowadzonych w łódzkich gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w czerwcu 2007 r.).* „Gazeta Szkolna – Aktualności: nauczyciele, edukacja, reforma” nr 37/38, s. 1–13.
- Karkowska M. (2008): *Ściąganie w szkole. Uwarunkowania i próby rozwiązania problemu.* „Kwartalnik Instytutu Edukacji Ustawicznej” t. 10.
- Karkowska M. (2013): *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności.* Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Karkowska M. (2018a): *Autoetnografia w perspektywie badań biograficznych – refleksje o metodzie, tworzywie i sposobach analizy narracji.* W: M. Karkowska (red.): *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej.* Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Karkowska M. (2018b): *Jak badać szkołę? – przykłady zastosowania badań jakościowych i mieszanych w analizie i interpretacji rzeczywistości szkolnej na tle dyskusji dotyczącej strategii badawczych.* „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 143–164.
- Karkowska M. (2018c): *Odmienność w kulturze akademickiej. W poszukiwaniu tożsamości outsidera.* „Studia z Teorii Wychowania” nr 1, s. 149–165.
- Karpiński P. (2005): *Gimnazjaliści między domem a szkołą.* W: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.): *Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kärnä A., Voeten M., Poskiparta E., Salmivalli C. (2010): *Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders’ behaviors moderate the effects of risk factors on victimization.* „Merrill-Palmer Quarterly” nr 56, s. 261–282.
- Karwat M. (2004): *Figurantwo jako paradoks uczestnictwa. Eseje przewrotne.* Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- Karwat M. (2017): *Uczestnictwo i poczucie uczestnictwa. Analiza pojęć.* „Eastern Review” nr 6, s. 53–80.

- Karwowski M. (2013): „Pogoda dla wysokiej jakości kształcenia”. *Jak klimat klasy i szkoły wiąże się ze wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej?* W: M. Karwowski (red.): Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły progimnazjalne. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kawecki I. (1994): *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych.
- Kawecki I. (1996): *Etnografia i szkoła*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kendrick K., Jutengren G., Stattin H. (2012): *The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization*. „Journal of Adolescence” vol. 35, nr 4, s. 1069–1080.
- Kiciński K. (2018): „Sygnalista” w państwie prawa – spojrzenie z perspektywy socjologii moralności. W: J. Arcimowicz, M. Bieńko, B. Łaciak (red.): Skarżypyty, donosiciele, sygnaliści? Studium socjologiczno-prawne. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 231–246.
- Kirshner B., Pozzoboni K., Jones H. (2011): *Learning how to manage bias: A case study of youth participatory action research*. „Applied Developmental Science” vol. 15, nr 3, s. 140–155.
- Klekotko M. (2012): *Rozwój po śląsku: procesy kapitalizacji kultury w śląskiej społeczności górniczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Klekotko M. (2018): *Praktyki wspólnotowe w ponowoczesnym mieście: w poszukiwaniu nowej perspektywy*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” nr 1, s. 209–229.
- Klimowicz G. (1995): *Po dzwonku na lekcję. Interakcyjne spojrzenie na klasę szkolną*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska D. (2001): *Narracje w szkole*. W: J. Trzebiński (red.): Narracja jako sposób rozumienia świata. Sopot: GWP.
- Kłobukowska A., Śniegula P., Wanio K., Wiecheć K. (2016): *Partycypacja społeczna u progu dorosłości a poczucie tożsamości*. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.): Ścieżki wkraczania w dorosłość. Poznań: WN UAM, s. 285–312.
- Kłocińska A. (2012): *Karnawał wobec sacrum. O ludyczności kultury współczesnej*. „Kultura i Wartości” nr 3, s. 117–134.
- Knasiecka-Falbińska K. (2014): *Student – klient na współczesnym uniwersytecie*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 1, s. 93–104.
- Kocór M. (2010): *Wybrane aspekty pracy wychowawcy klasy. Studium teoretyczno-empiryczne*. Rzeszów: Mitel.
- Kocór M. (2012): *Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli*. W: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kowala (red.): Wychowawcza rola szkoły. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 163–184.
- Kocór M. (2016): *Doświadczenia nauczycieli związane z rolą wychowawcy klasy w szkołach na terenie Podkarpacia*. „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4, s. 37–44.
- Kola A.M. (2015): *Skąd (i dokąd) ten bunt? Ruch społeczny Obywatele Nauki jako przykład ruchów akademickich wprowadzających zmianę kulturową*. „Rocznik Pedagogiczny” t. 38, s. 127–142.
- Kołodziejczak S., Kowalewski M. (2008): *Metody jakościowe w badaniach przestrzeni społecznej Szczecina: analiza fotograficzna i mapy ewaluacyjne*. W: Z. Rykiel (red.): Nowa przestrzeń społeczna w badaniach socjologicznych. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Kołodziejka E. (2005): *Młodzież gimnazjalna o swoich partnerach społecznych*. W: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.): Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kołodziejka E., Mianowska E. (2008): *Kryteria elitarności szkół w świadomości społecznej różnych kategorii osób*. „Rocznik Lubuski” t. 34, s. 27–42.

- Kołtan J. (2012): *Solidaryzm, antypolityka i zanik zaufania. Rozwój i upadek solidarnościowego etosu*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 129–140.
- Komendant-Brodowska A. (2009): *Grzech zaniechania. Świadkowie przemocy szkolnej w perspektywie teorii gier*. „Decyzje” nr 11, s. 5–47.
- Komendant-Brodowska A. (2013): *Między głosem sumienia a więzami przyjaźni. Zachowanie świadków dręczenia (bullying) a struktura klasy szkolnej*. „Decyzje” nr 20, s. 67–104.
- Komendant-Brodowska A. (2014a): *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komendant-Brodowska A. (2014b): *Świadkowie przemocy na strukturalnym polu minowym: analiza zależności między strukturą grupy a zakresem reakcji na agresję*. „Decyzje” nr 22, s. 117–146.
- Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A., Giza-Poleszczuk A. (2011a): *Przemoc w szkole. Raport z badań*. [www.szkolabezprzemocy.pl](http://www.szkolabezprzemocy.pl) [data dostępu: 15.10.2019].
- Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A., Giza-Poleszczuk A. (2011b): *W jakich szkołach częściej, a w jakich rzadziej pojawia się przemoc? Raport z badań*. [www.szkolabezprzemocy.pl](http://www.szkolabezprzemocy.pl) [data dostępu: 15.10.2019].
- Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A. (2015): *Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych w perspektywie teorii racjonalnego wyboru. Koncepcja teoretyczno-metodologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Konarzewski K. (1991): *Problemy i schematy: Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Akademos.
- Konarzewski K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Konecki K.T. (1988): *Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej*. „Studia Socjologiczne” t. 1, nr 108, s. 225–245
- Konecki K.T. (2000): *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN.
- Konecki K.T. (2006): *Interpretatywna socjologia organizacji i zarządzania*. W: K.T. Konecki, B. Glinka (red.): *Współczesne problemy socjologii organizacji i zarządzania. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 11–24.
- Konecki K.T. (2009): *Przedmowa do wydania polskiego*. W: K. Charmaz: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: WN PWN.
- Konecki K.T. (2019): *Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 15, nr 3, s. 30–54.
- Konieczna A. (2015): *Członkowie klasy wobec sytuacji „odrzuć kolegę”. W poszukiwaniu podmiotowego kontekstu wspierającego deliberację w warunkach kultury konfliktu w klasie*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna A. (2019): *„Nasza klasa”. Społeczne zachowania przestrzenne i reguły dystansu w społeczności klas szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna A., Roszyńska E. (2017): *Metafory wykluczenia – w diagnozie i projektowaniu zmiany w grupie*. W: A. Knocińska, P. Frąckowiak (red.): *Pomoc, wsparcie, ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia*. Poznań–Gniezno: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 317–334.
- Kopciwicz L. (2009): *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*. W: D. Kubinowski (red.): *Pedagogika Kultury*. T. 5. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Korpershoek H., Canrinus E.T., Fokkens-Bruinsma M., de Boer H. (2019): *The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review*, „Research Papers in Education”, s. 1–40.
- Korporowicz L. (2014): *O potrzebie ewaluacji międzykulturowej*. „Zoon Politikon” nr 5, s. 73–84.
- Kos E. (2013): *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*. W: D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos (red.): *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: WN PWN, s. 91–98.
- Kostera M. (2003): *Antropologia organizacji*. W: M. Kostera (red.): *Metodologia badań terenowych*. Warszawa: WN PWN.
- Kotus J. (2004): *Taktyki życia mieszkańców dużego miasta*. W: J. Słodczyk (red.): *Przemiany struktury przestrzennej miast w sferze funkcjonalnej i społecznej*. Opole: Wydawnictwo UO, s. 213–222.
- Kotus J. (2005): *Spoleczne dylematy w przestrzeni miejskiej*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Kotus J. (2006a): *Pomiędzy nowym a starym wymiarem obszarów życia sąsiedzkiego w dużym mieście*. W: I. Jażdżewska (red.): *Nowe przestrzenie w miastach, ich organizacja i funkcje*. XIX Konwersatorium Wiedzy o Mieście. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 321–333.
- Kotus J. (2006b): *Terytorialne podsystemy społeczne o charakterze wspólnotowym w mieście*. „Przełęcz Geograficzny” nr 2, s. 231–245.
- Kowalewski M. (2018): *Względność i ulotność miejskiej wspólnoty*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” nr 1, s. 54–66.
- Kowalik S. (1994): *Szkic o koncepcjach socjalizacji*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor, s. 277–291.
- Kozak A. (2010): *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Kozioł E. (2000): *Klasa szkolna jako specyficzna mała grupa społeczna*. W: E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.): *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 51–59.
- Krasnodębski R. (1994): *Rozważania o demokracji. Uwarunkowania, istota, implikacje*. Wrocław: Entelechia.
- Krause A. (2010): *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krochmal Z. (2010): *Wybrane metafory organizacyjne jako narzędzia interpretacji organizacji. Studium przypadku Domu Pielgrzyma Arka w świetle metafory organizmu i metafory kultury*. „Współczesne Zarządzanie” nr 3, s. 139–148.
- Kromolicka B. (2013): *Kondycja społeczeństwa obywatelskiego*. W: T. Pilch, T. Sosnowski (red.): *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej, V Zjazd Pedagogów Społecznych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kruszewski K. (1991): *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. T. 1. Warszawa: WN PWN, s. 254–283.
- Kruszewski K. (2004a): *Nauczyciel*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła*. T. 2. Warszawa: WN PWN, s. 160–190.
- Kruszewski K. (2004b): *O wychowaniu w szkole*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. T. 1. Warszawa: WN PWN, s. 271–330.
- Kruszewski K. (2004c): *Program szkolny*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła*. T. 2. Warszawa: WN PWN, s. 161–226.



- Kruszewski K. (2004d): *Uczeń*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania*. Szkoła. T. 2. Warszawa: WN PWN, s. 105–159.
- Kryczka P. (1981): *Spolecność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście: ideologie i rzeczywistość*. Warszawa: WN PWN.
- Krzychała S. (2000): *Młodzież pomiędzy zaangażowaniem i zniechęceniem – bilans dwunastu Studiów Młodzieżowych Shella*. „Studia Edukacyjne” nr 5, s. 239–254.
- Krzychała S. (2004): *Wprowadzenie*. W: S. Krzychała (red.): *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 9–16.
- Krzychała S. (2007a). *O rozumieniu szkolnej codzienności – inspiracje dokumentarnej ewaluacji przestrzeni szkoły*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Lublin: Verba.
- Krzychała S. (2007b): *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Krzychała S. (2007c): *Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych – na przykładzie hermeneutyki obiektywnej oraz interpretacji dokumentarnej*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 172–183.
- Krzychała S. (2010a): *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*. W: M. Cze-repaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.): *Wychowanie. T. 6: Szkoła w codzienności. Codzienność w szkole*. Gdańsk: GWP.
- Krzychała S. (2010b): *Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych*. W: H. Kędzierska (red.): *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Krzychała S. (2016): *Od analizy sekwencji do rekonstrukcji dialogiczności – wykorzystanie metody dokumentarnej w analizie narracyjno-biograficznej*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” t. 23, nr 2, s. 75–92.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008): *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Krzychała S., Zamorska B. (2009): *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*. „Forum Dydaktyczne” nr 5–6, s. 20–49.
- Kubacka M. (2017): *Domowe miejsca – próba zarysowania emocjonalnej mapy mieszkania*. „Prze-gład Socjologii Jakościowej” nr 1, s. 6–30.
- Kubacka M. (2018): *W pogoni za domowością. Balansowanie miejsc i uczuć w sferze domowej*. W: M. Krajewski, Z. Małkowicz-Daszkowska (red.): *Błędnik. Utrzymując równowagę*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, s. 227–246.
- Kubinowski D. (2010): *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kulczycka B. (1984): *Analiza porównawcza dynamiki grupowej klas szkolnych sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych*. „Roczniki Nauk Społecznych” t. 12, z. 2, s. 11–22.
- Kulesza M. (2007a): *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Seminare” nr 24, s. 261–277.
- Kulesza M. (2007b): *Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 2, s. 3–13.

- Kulesza M. (2010): *Klimat szkoły i jego pomiar w kontekście problemowych zachowań uczniów*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.): *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kulesza M. (2011): *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kulesza M., Kulesza M. (2015): *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*. „Pedagogika Społeczna” nr 3, s. 113–125.
- Kurzydło D., Zagórska W. (2016): *Nie jestem już dzieckiem. Quasi-rytuały wyjścia z dzieciństwa w narracjach nastolatków. Perspektywa psychologii antropologicznej*. „Psychologia Rozwojowa” t. 21, nr 1, s. 77–96.
- Kurzynoga M. (2012): *Heterotopia domu dziecka, czyli o miejscu bez miejsca*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4, s. 87–95.
- Kvale S. (2004). *Interviews: Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Kvale S. (2010): *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowski S. (1996): *O psie, płocie, paradygmacie teorii organizacji i przyszłości praktyki zarządzania*. „Przegląd Organizacji” nr 1.
- Kwon S.A. (2008): *Moving from complaints to action: Oppositional consciousness and collective action in a political community*. „Anthropology and Education Quarterly” vol. 39, nr 1, s. 59–76.
- Larkins K. (2013): *Enacting children’s citizenship: Developing understandings of how children enact themselves through actions and acts of citizenship*. „Childhood” t. 21, nr 1, s. 7–21.
- Latane B., Darley J.M. (1968): *Group inhibition of bystander intervention in emergencies*. „Journal of Personality and Social Psychology” nr 10, s. 215–221.
- Latif Y., Harrison N., Chu H. (2020): *Development and Validation of Cultural and Academic Experience Questionnaire: A study of East Asian Research Students at Australian Universities*. „Education Sciences” nr 10, s. 1–19.
- Lawy R., Biesta G. (2006): *Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship*. „British Journal of Educational Studies” nr 54, s. 34–50.
- Lee R.M., Robbins S.B. (1995): *Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales*. „Journal of Counseling Psychology” nr 42, s. 232–241.
- Lee R.M., Robbins S.B. (2000): *Understanding social connectedness in college men and women*. „Journal of Counseling and Development” nr 78, s. 484–491.
- Lemańska-Lewandowska E. (2009): *Dyscyplina i kierowanie klasą a wychowanie jako wspieranie*. „Forum Dydaktyczne. Przeszość – Teraźniejszość – Przyszłość” nr 5/6, s. 119–126.
- Lemańska-Lewandowska E. (2011): *(Nie)ujawnione przekonania i „osobiste teorie edukacyjne” nauczycieli odnoszące się do dyscypliny i kierowania klasą szkolną*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” nr 2, s. 21–27.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013): *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej: przekonania, strategie, kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Lemańska-Lewandowska E. (2014): *Narzędzie doboru zindywidualizowanych strategii utrzymania dyscypliny (ZSUD) w klasie szkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 4, s. 99–112.
- Leppert R. (2002): *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Lerner R.M., Galambos N.L. (1998): *Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies*. „Annual Review of Psychology” nr 49, s. 413–446.
- Lerner R.M., Lerner J.V., Lewin-Bizan S., Bowers E.P., Boyd M.J., Mueller M.K., Napolitano C.M. (2011): *Positive youth development: Processes, programs, and problematics*. „Journal of Youth Development” vol. 6, nr 3, s. 40–64.
- Lerner R.M., Overton W.F. (2008): *Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice*. „Journal of Adolescent Research” vol. 23, nr 3, s. 245–255.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010): *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewicka M. (1993): *Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka*. W: M. Kofta (red.): *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Nakom, s. 15–62.
- Lewicka M. (2008): *Dwuścieżkowy model aktywności społecznej: kapitał społeczny czy kulturowy?* W: D. Rutkowska, A. Szuster (red.): *O różnych obliczach altruizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 245–275.
- Lewicka-Zelent A. (2012): *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Liberska H. (2007): *Współczesny obraz moratorium*. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.): *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*. Poznań: WN UAM, s. 25–52.
- Liebel M. (2017): *Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci*. W: M. Liebel, U. Markowska-Manista (red.): *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lipska A., Zagórska W. (2011): *Opowiadać i uczestniczyć, aby żyć – czy żyć, aby uczestniczyć*. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.): *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. Warszawa: Eneteia, s. 241–252.
- Lipska A., Zagórska W. (2011): „*Stająca się dorosłość*” w ujęciu Jeffrey J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. „Psychologia Rozwojowa” t. 16, nr 1, s. 9–21.
- Lister R. (2007): *Why citizenship: Where, when, and how children?* „Theoretical Inquiries in Law” vol. 8, nr 2, s. 693–718.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L. (2009): *Analiza układów społecznych: przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Tłum. S. Urbańska, M. Żychlińska, A. Kordasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lorek M., Wollman L., Wazner E., Twardowska M. (2014): *Razem i osobno – Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania z uwzględnieniem pracy w grupach mieszanych wiekowo*. Katowice: Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej.
- Loukas A. (2007): *What is school climate?* „Leadership Compass” nr 5, s. 1–3.
- Lubowiecka J. (2006): *Więzi i role społeczne w klasie szkolnej*. W: M. Suświłło (red.): *Zaniebane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 59–71.
- Lynch M., Cicchetti D. (1997): *Children’s relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students*. „Journal of School Psychology” nr 35, s. 81–99.
- Łaciak B. (1998): *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łaciak B. (2018): *Donosicielstwo i obywatelskie informowanie w opiniach uczestników badania*. W: J. Arcimowicz, M. Bieńko, B. Łaciak (red.): *Skarżypyty, donosiciele, sygnaliści? Studium socjologiczno-prawne*. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 189–208.

- Łaguna-Raszkiewicz K. (2015): *Powrót do wspólnoty miejsca i ludzi – zadanie współczesnej edukacji*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 179–188.
- Łobocki M. (1974): *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dydaktyki grupowej*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (1985): *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (2003): *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łobocki M. (2007): *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łoś M. (1976): *Grupy odniesienia – propozycja modyfikacji zakresu pojęcia*. „Studia Socjologiczne” nr 4, s. 107–115.
- Łoś M. (1999): „*Role społeczne*” w nowej roli. W: I. Machaj (red.): *Małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Łukasik J.M., Nowosad I. (2019): *Przywództwo i zaufanie w środowisku szkolnym. Uwagi na kanwie rozwoju szkoły*. „Studia Edukacyjne” nr 52, s. 173–190.
- Łukowski W. (2012): *Partycypacja, czyli o trudnościach w dzieleniu się władzą*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 33–52.
- Madalińska-Michalak J. (2012): *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Maffesoli M. (2008): *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: WN PWN.
- Majer A. (2016): *Miasto w osobistym wymiarze*. „Studia Miejskie” t. 21, s. 9–28.
- Malikowski J. (2008): *Tu nic się nie da zrobić, czyli bierność obywatelska*. W: A. Keplinger (red.): *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Małkowska-Szkutnik A. (2014): *Wsparcie społeczne*. W: J. Mazur (red.): *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Warszawa: Zakład Zdrowia Dzieci i Młodzieży, Instytut Matki i Dziecka, s. 52–59.
- Mamzer H. (2004): *Obraz a karnawalizacja cywilizacji*. W: J. Grad, H. Mamzer (red.): *Ludyczny wymiar kultury*. Poznań: WN UAM.
- Marek I. (2016): *Belfer i błazen*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 5, s. 32–40.
- March T.L., Bontempo B.D. (2007): *Community-initiated urban development: an ecological intervention*. „Journal of Urban Health” vol. 84, nr 1, 2007, s. 8–20.
- Markowska-Manista U. (2016): *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.): *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer, s. 315–339.
- Martin A.J., Dowson M. (2009): *Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice*. „Review of Educational Research” nr 79, s. 327–365.
- Marynowicz-Hetka E. (2012): *Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej: istota i sens*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 109–128.
- Marzec-Holka K. (2016): *Partycypacja społeczna na poziomie edukacji – perspektywa kapitału społecznego*. W: A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk (red.): *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*. Poznań: WN UAM, s. 225–240.
- Maton K.I. (2008): *Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change*. „American Journal of Community Psychology” vol. 41, nr 1–2, s. 4–21.

- Matynia E. (2008): *Demokracja performatywna*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Matthews H. (2001): *Power games and moral territories: Ethical dilemmas when working with children and young people*. „Ethics, Place & Environment” nr 4, s. 117–118
- Matuszewicz C. (1998): *Aktywność i bierność społeczna*. W: W. Szewczuk (red.): *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Mazur J. (1989): *Grupa społeczna*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Mazur J. (2011): *Spoleczne determinanty zdrowia młodzieży szkolnej. Raport z badań HBSC 2010*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur J., Małkowska-Szkutnik A. (2011): *Wyniki badań HBSC 2010. Raport Techniczny*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur J., Dzielska A., Woynarowska B., Zawadzka D. (2015): *Środowisko gimnazjów w opinii uczniów i dyrektorów szkół*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur J., Małkowska A., Woynarowska-Sołdan M. (2003): *Związki między środowiskiem psychospołecznym szkoły a zdrowiem, zadowoleniem z życia i zachowaniami ryzykownymi uczniów gimnazjum*. W: B. Woynarowska (red.): *Środowisko psychospołeczne szkoły a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW, s. 109–131.
- Mazurkiewicz G. (2007): *Szkolne metafory. Jak nauczyciele widzą szkołę?* „Ruch Pedagogiczny” nr 1–2, s.
- Mazurkiewicz G. (2011): *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mazurkiewicz G. (2015): *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 9–35.
- McDougall P., Hymel S. (1998): *Moving into middle school: Individual differences in the transition experience*. „Canadian Journal of Behavioural Science” nr 30, s. 108–120.
- McLaren P. (1991): *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Tłum. P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- McLaren P. (1992): *Antystruktura oporu*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. 2. Tłum. P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 19–44.
- McLaren P. (2015): *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- McMillan D.W., Chavis D.M. (1986): *Sense of Community: A Definition and Theory*. „Journal of Community Psychology” vol. 14, s. 6–23.
- Mendel M. (2006): *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mendel M. (2007): *Spoleczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel M. (2009): *Heterotopia jako odmiana o myśleniu o badaniach w polu pedagogiki społecznej*. W: M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel (red.): *Obraz, przestrzeń, popkultura*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 164–182.



- Mendel M. (2010): *Przywództwo edukacyjne jako przymierze*. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 47–61.
- Mendel M. (2010): *Uspołecznienie szkoły: mikrohistoria demokracji*. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.): *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 457–478.
- Mendel M., Szkudlarek T. (2012): *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 207–224.
- Mendel M., Szkudlarek T. (2013): *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*. „Forum Oświatowe” t. 3, nr 50, s. 13–34.
- Mertler C.A. (2009): *Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development*. „Improving Schools” vol. 12, nr 2, s. 101–113.
- Merton R.K. (1979): *Zespół ról społecznych*. W: J. Szmataka (red.): *Elementy mikrosocjologii*. Wybór tekstów. Cz. 1. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 147–160.
- Merton R.K. (2005): *Zestawy ról, zestawy statusów społecznych i sekwencje statusów społecznych w czasie*. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.): *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 142–153.
- Męczkowska-Christiansen A. (2009): *Neoliberalne bezdroża wychowania*. „Studia Elbląskie” nr 10, s. 287–297.
- Miakmi A., Lerner M.D., Lun J. (2010): *Social context influences on children's rejection by their peers*. „Child Development Perspectives” vol. 4, nr 2, s. 123–130.
- Mianowska E. (2005): *Spoleczne uczestnictwo młodzieży. Empiryczna weryfikacja modelu*. W: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.): *Spoleczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mianowska E. (2007): *Dlaczego uczniowie nie lubią szkoły? Osobowościowe uwarunkowania stosunku do szkoły zielonogórskich gimnazjalistów*. „Rocznik Lubuski” t. 33, cz. 1, s. 99–120.
- Mianowska E. (2008): *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mieszalski S. (1990): *Interakcje w klasie szkolnej: o społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Mieszalski S. (1997): *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Mika S. (1998): *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mikiewicz P. (2007): *Badacz wobec społecznego świata szkoły – refleksja metodologiczna*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW E TWP, s. 232–240.
- Mikiewicz P. (2008): *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*. „Rocznik Lubuski” t. 34, s. 13–26.
- Mikołajczak M. (2009): *Opór skandalicznej opresji szkolnej: „niegrzeczni uczniowie” – medialna projekcja czy rzeczywisty problem pedagogiczny?: o potrzebie namysłu nad komunikacyjnym sensem skandali szkolnych*. W: E. Bilińska-Suchanek (red.): *Kreatywność oporu w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 322–333.
- Milner H.R. (2007): *Race, culture, and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen, and unforeseen*. „Educational Researcher” vol. 36, nr 7, s. 388–400.

- Milner H.R. (2008): *Disrupting deficit notions of difference: Counter-narratives of teachers and community in urban education*. „Teaching and Teacher Education” vol. 24, nr 6, s. 1573–1598.
- Milner H.R., Howard T.C. (2013): *Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education*. „Race Ethnicity and Education” vol. 16, nr 4.
- Milner H.R., Laughter J.C. (2015): *But good intentions are not enough: Preparing teachers to center race and poverty*. „Urban Review: Issues and Ideas in Public Education” vol. 47, nr 2, s. 341–363.
- Miłkowska-Olejniczak G. (2002): *Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży*. W: A. Doliński (red.): *Modelowe rozwiązania działalności profilaktycznej w grupach dzieci i młodzieży*. Zielona Góra: Komenda Chorągwi Ziemi Lubuskiej ZHP, s. 57–70.
- Misztal B. (1977): *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania: analiza w świetle teorii i badań socjologicznych*. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolińskich.
- Miśko Z., Miśko W. (2006): „Daj ściągnąć”. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” nr 6, s. 55–56.
- Miśkiewicz J., Wojnarowska M. (2015): *Jak wspierać szkoły wiejskie z klasami łączonymi?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mitra D.L. (2006): *Student voice or empowerment? Examining the role of school-based youth-adult partnerships as an avenue toward focusing on social justice*. „International Electronic Journal for Leadership in Learning” vol. 10, nr 22.
- Mizerek H. (2015): *Słownik terminów związanych z ewaluacją*. [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl) [data dostępu: 11.09.2019].
- Mocek S. (2014): *Demokracja: jaka i dla kogo?* „Zoon Politikon” nr 5, s. 7–14.
- Moczydłowski P. (1994): *Więziennictwo – od systemu totalitarnego do demokratycznego*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego” nr 8.
- Modrzewski J. (1994): *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*. „Forum Oświatowe” nr 1, s. 135–156.
- Modrzewski J. (1995): *Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej*. W: T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.): *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*. Poznań: WN UAM, s. 36–55.
- Modrzewski J. (1997): *Biograficzny wymiar procesu socjalizacji*. „Studia Edukacyjne” nr 3, s. 29–45.
- Modrzewski J. (1998): *Kulturowe wzory reakcji społecznej na sytuacje zagrażające uczestnictwu społecznemu jednostki*. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.): *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 346–357.
- Modrzewski J. (2002): *Spoleczna obecność jednostki. Fantazmaty i konkrety w podmiotowym doświadczaniu i kreowaniu rzeczywistości*. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.): *Edukacja a życie codzienne*. T. 1. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 40–47.
- Modrzewski J. (2004): *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: WN UAM.
- Modrzewski J. (2008a): *Antynomia społecznej partycypacji i ekskluzji*. W: B. Kromolicka (red.): *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz, s. 491–499.
- Modrzewski J. (2008b): *Biograficzne ramy uczestnictwa społecznego i jego marginalizacji*. „Studia Edukacyjne” nr 7, s. 55–71.

- Modrzewski J. (2012): *Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji*. „Studia i Szkice Humanistyczne” nr 6, s. 181–197.
- Modrzewski J. (2015): *Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności i bezradności w doświadczeniu indywidualnym i społecznym*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 9–25.
- Modrzewski J. (2016): *Socjopedagogika – studia – szkice – refleksje – wspomnienia*. Poznań: WN UAM.
- Molak A. (2003): *Socjometria na usługach wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.
- Morgan G. (2001): *Wyobraźnia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania*. Warszawa: WN PWN.
- Morgan G. (2005): *Obrazy organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Muhammad M., Wallerstein N., Sussman A.L., Avila M., Belone L., Duran B. (2015): *Reflections on researcher identity and power: The impact of positionality on community based participatory research (CBPR) processes and outcomes*. „Critical Sociology” vol. 41, nr 7–8, s. 1045–1063.
- Murdock T.B. (1999): *The social context of risk: Predictors of alienation in middle school*. „Journal of Educational Psychology” nr 91, s. 62–75.
- Murray I.E., Milner H.R. (2015): *Toward a pedagogy of sociopolitical consciousness in outside of school programs*. „The Urban Review” vol. 47, nr 5, s. 893–913.
- Musialska K. (2011): *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Muszyńska E. (2015): *„Inny” w klasie szkolnej*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” nr 9, s. 9–25.
- Muszyńska J. (2014): *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Muszyńska J. (2016): *Zachowania obywatelskie a świadoma przynależność do miejsca*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 205–216.
- Nalaskowski A. (2005): *Dzikość – ucieczka od ufności?* W: J. Danilewska (red.): *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 81–90.
- Naumiuk A. (2007a): *Uczestnictwo społeczne*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 894–902.
- Naumiuk A. (2007b): *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Naumiuk A. (2014): *Edukacja – partycypacja – zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Nawrocki J. (1996): *Tolerancja z ograniczeniami. Raport z badań jakościowych*. W: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.): *Inny – Obcy – Wróg*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa, s. 75–99.
- Nelson R.M., DeBacker T. (2008): *Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends*. „The Journal of Experimental Education” vol. 76, nr 2, s. 170–189.
- Neundorf A., Niemi R.G., Smets K. (2016): *The compensation effect of civic education of political engagement: How civic classes make up for missing parental socialization*. „Political Behavior” nr 38, s. 921–949.
- Ngo B. (2017): *Naming their world in a culturally responsive space: Experiences of Hmong adolescents in an after-school theatre program*. „Journal of Adolescent Research” vol. 32, nr 1, s. 37–63.

- Nicińska M. (2000): *Indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe – analiza porównawcza*. „ASK” nr 8, s. 39–50.
- Niedbalski J. (2019): *Niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnością. Od pasywności i wykluczenia do aktywności życiowej i integracji społecznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Nowakowska A., Przewłocka J. (2015): *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego IBE*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Nowicka E. (2005): *Przyjaźń jako narzędzie pracy antropologa. Wątpliwości etyczne*. „Człowiek i Społeczeństwo” t. 24, s. 191–210.
- Nowicka M. (2004): *O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle*. W: Klus-Stańska D. (red.): *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowicka M. (2011): *Od-świętność: świętowanie i odpoczynek jako praktyki izolacyjne*. W: M. Budyta-Budzyńska (red.): *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci w Islandii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 187–196.
- Nowicka M. (2011): *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*. „Studia Pedagogiczne” t. 64, s. 203–224.
- Nowosad I. (2010): *Wstęp*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.): *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, s. 9–13.
- Nowosad I. (2017): *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły*. „Studia Edukacyjne” nr 46, s. 125–152.
- Nowotniak J. (2012): *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nózka M. (2009): *W kręgu metodologii badań jakościowych. Paradygmat interpretacyjny w antropologii*. „Zeszyt Naukowy. Socjologia” nr 9, s. 75–89.
- Nózka M. (2019a): *Codzienna partycypacja na przykładzie gospodarowania przestrzenią osiedlową*. „Trzeci Sektor” nr 2, s. 16–36.
- Nózka M. (2019b): *Zaradność społeczna w praktykach dozoru przestrzeni blokowej i osiedlowej*. W: A. Kotlarska-Michalska, P. Nosal (red.): *Między jednostką a systemem: zaradność społeczna w nowych ujęciach*. Poznań: WN UAM, s. 39–48.
- Obuchowska I. (2010): *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. T. 2*. Warszawa: WN PWN, s. 163–201.
- OECD (2013): dane z badania PISA 2012 dostępne: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv\\_9789264201156-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en) [data dostępu: 5.10.2019].
- Olcoń-Kubicka M. (2009): *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleszkowicz A. (2006): *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania, formy, skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ostafińska-Molik B. (2012): *Zagubienie młodzieży – samotne dryfowanie w strumieniu społecznych interakcji*. W: E. Wysocka (red.): *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie: zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 118–138.
- Ostafińska-Molik B. (2013): *Odmienność, która niszczy siebie i innych. Wokół zachowań o charakterze antyspołecznym*. W: A. Nowicka; R. Ilnicka (red.): *Opieka, edukacja,*

- profilaktyka i resocjalizacja – wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej. Lubin: Publisher UZZM.
- Ostafińska-Molik B. (2014a): *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ostafińska-Molik B. (2014b): *Subiektywna satysfakcja z życia we wspólnocie oraz poczucie bezpieczeństwa w perspektywie różnic adaptacyjnych współczesnej młodzieży*. „Chowanna” t. 1, nr 42, s. 99–118.
- Ostafińska-Molik B., Wysocka E. (2014): *Radzenie sobie w sytuacjach trudnych jako kategoria różnicująca funkcjonowanie młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej społecznie – analiza teoretyczna*. W: W. Ambrozik, A. Dąbrowska (red.): *Innowacje resocjalizacyjne*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Ostaszewski K. (2012): *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*. „Edukacja” nr 4, s. 23–38.
- Ostaszewski K., Rusecka-Krawczyk A., Wójcik M. (2009): *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–II*. Warszawa: Zakład Psychologii i Profilaktyki Zdrowia Psychicznego „Pro-M”.
- Ostaszewski K., Rusecka-Krawczyk A., Wójcik M. (2011): *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–III*. Warszawa: Zakład Psychologii i Profilaktyki Zdrowia Psychicznego „Pro-M”.
- Osterman K.F. (2000): *Students’ need for belonging in the school community*. „Review of Educational Research” nr 70, s. 323–367.
- Oszwa U. (2007): *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Otis M.D. (2006): *Youth as engaged citizens and community change advocates through the Lexington Youth Leadership Academy*. „Journal of Community Practice” vol. 14, nr 1/2, s. 71–88.
- Otręba R. (2014a): *Klimat szkolny w badaniach międzynarodowych szkół Grupy Wyszehradzkiej. Nadzór pedagogiczny*. System ewaluacji oświaty. [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl) [data dostępu: 15.10.2019].
- Otręba R. (2014b): *Klimat szkolny w perspektywie badań międzynarodowych szkół Grupy Wyszehradzkiej*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 247–261.
- Pacewicz A. (2016): *Szkoła do fundamentalnej zmiany*. W: K. Górkiewicz (red.): *Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę! Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Projektu EDUSPACES21, s. 14–23.
- Pachowicz M. (2014): *Utrata twarzy, czyli o upokorzeniu w aspekcie społecznym i jednostkowym*. „Pareja” nr 2, s. 9–24.
- Pachowicz M. (2018): *Mechanizmy ekskluzyjne ukryte w procesie inkluzji*. W: B.D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.): *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Poznań: Collegium Da Vinci, s. 77–93.
- Pakulski J. (2014): *Problemy ze współczesną demokracją*. „Zoon Politikon” nr 5, s. 15–24.
- Paleczny T. (1997): *Kontestacja: Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Parsons T. (1969): *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.



- Pasikowski S. (2014): *Zagadnienia oporu w świetle wybranych kontekstów teorii socjologicznej w kierunku perspektywy pedagogicznej*. W: E. Bilińska-Suchanek (red.): *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 49–70.
- Paszenda I. (2006): *Ukryte zalety klasy szkolnej*. „Edukacja i Dialog” nr 2, s. 26–29.
- Paszkievicz A., Łobacz M. (2013): *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Patel L. (2012): *Contact zones, problem posing and critical consciousness*. „Pedagogies: An International Journal” vol. 7, nr 4, s. 333–346.
- Payne C.M. (2003): *More than a symbol Of freedom: Education for liberation and democracy*. „Phi Delta Kappan” vol. 85, nr 1, s. 22–28.
- Pérez–Gualdrón L.M., Helms J.E. (2017): *A longitudinal model of school climate, social justice orientation, and academic outcomes among Latina/o students*. „Teachers College Record” vol. 119, nr 10.
- Pellegrini A.D., Long J.D. (2002): *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school*. „British Journal of Developmental Psychology” nr 2, s. 259–280.
- Peret-Drażewska P. (2014): *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników*. Poznań: WN UAM.
- Petlák E. (2007): *Klimat szkoły, klimat klasy*. Tłum. D. Branna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Petlák E. (2016): *Kultura szkoły oraz powiązane z nią kwestie*. W: E. Karmolińska-Jagodzik, I. Nowosad, A. Soroka-Fedorczuk (red.): *Edukacja w kulturze. Kultura (w) edukacji. Studium porównawcze wybranych aspektów funkcjonowania szkolnictwa w Polsce i Słowacji*. Będzin: Wydawnictwo internetowe e-bookowo, s. 17–34.
- Petlák E., Fenyvesiova L. (2012): *Przyjazna szkoła*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- PercySmith B. (2010): *Councils, consultation and community: Rethinking the space for children and young people’s participation*. „Children’s Geographies” vol. 8, nr 2, s. 107–122.
- Perzanowski A. (2009): *Odmięcy. Antropologiczne studium dewiacji*. Warszawa: DiG.
- Pęczkowski R. (2004): *Klasy łączone w polskim systemie edukacji*. W: T. Dyrda (red.): *Pedagogika w działaniu społecznym*. Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, s. 223 – 231.
- Pęczkowski R. (2010): *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Pęczkowski R. (2013): *Nauczanie w klasach łączonych – charakterystyka zjawiska*. W: E. Dolata, S. Pusz (red.): *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Pęczkowski R. (2015): *Mała szkoła – charakterystyka kategorii*. W: R. Pęczkowski (red.): *Mała szkoła w przestrzeni edukacyjnej*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Pęczkowski R. (2015): *Nauczanie w klasach łączonych*. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.): *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*. Warszawa: ORE, s. 120–126.
- Pęczkowski R. (2015): *Nauczanie w klasach łączonych – kontekst teoretyczno-empiryczny*. W: K. Denek, A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz (red.): *Edukacja Jutra. Jakość kształcenia i niepowodzenia szkolne*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas, s. 45–56.
- Pęczkowski R. (2017): *Problemy małych szkół. Edukacyjne wyzwania*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.

- Pęczkowski R. (2018): *Efektywność nauczania w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1, s. 40–49.
- Phelan P., Davidson A.L., Cao H.T. (1991): *Students' multipleworlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures*. „Anthropology and Education Quarterly” nr 22, s. 224–247.
- Picower B. (2012): *Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the elementary classroom*. „International Journal of Multicultural Education” vol. 14, nr 1, s. 1–17.
- Pietrowiak K. (2014): *Etnografia oparta na współpracy. Założenia, możliwości, ograniczenia*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 10, nr 4, s. 18–37.
- Pilch T. (1995): *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.): *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 174–186.
- Pilch T. (2016): *Pokolenie odwróconych pleców. Po 35 latach*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 13–25.
- Pilkiewicz M. (1969): *Socjometryczna skala akceptacji jako technika badań pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. „Psychologia Wychowawcza” nr 1, s. 20–43.
- Pilkiewicz M. (1973): *Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: L. Wołoszynowa (red.): *Materiały do nauczania psychologii*. T. 3. *Metody badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN, s. 253–276.
- Pluskota A. (2013): *W kierunku empowerment*. „Kultura i Edukacja” nr 4, s. 70–92
- Poczykowski R. (2006): *Między socjologią a kartografią, czyli mapa w głowie*. „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura” nr 2, s. 9–21.
- Podedworna H. (2013): *Aktywizacja, kooperacja, współpraca: blaski i cienie*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” nr 44, s. 11–24.
- Polak K. (2007): *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Polak K. (2010): *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*. W: D. Borecka-Biernat (red.): *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 91–110.
- Popow M. (2012): *Partycypacja a nierówności społeczne. Problematyka partycypacji społecznej w świetle pedagogicznych aspektów teorii radykalnej demokracji*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 141–162.
- Poraj G. (2002): *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*. Łódź: Oficyna Wydawnicza Edukator.
- Posłuszny Ł. (2017): *Instytucje totalne dzisiaj: stan badań, krytyka, rekonfiguracje*. „Studia Socjologiczne” nr 4, s. 121–145.
- Pozzoli T., Gini G. (2010): *Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure*. „Journal of Abnormal Child Psychology” nr 38, s. 815–827.
- Preuss-Kuchta L. (2004a): *Podziały, doboru uczniów w klasie i szkole. Działania selekcyjne*. „Edukacja” nr 1, s. 20–32.
- Preuss-Kuchta L. (2004b): *Ukryta selekcja – atrybut edukacji. Uczniowie wobec podziałów i doborów w klasach szkolnych*. „Edukacja” nr 2, s. 43–50.
- Preuss-Kuchta L. (2005): *Selekcje wewnątrzszkolne w aspekcie społecznym. Uwarunkowania podziałów i doborów w klasach i do klas*. „Edukacja” nr 4, s. 18–31.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2009): *Ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 5, nr 2.

- Przeclawska A. (1999): *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*. W: A. Przeclawska, W. Theiss (red.): *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przewłocka J. (2015): *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Putnam R. (2005): *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Pyżalski J. (2017): *Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” t. 16, nr 1, s. 288–303.
- Radiukiewicz A. (2012): *O obywatelskości we współczesnym świecie – kierunki zmian i przestrzenie rozwoju*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 67–82.
- Radlińska H. (1961): *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radzewicz J. (1981): *Funkcja wychowawcy klasy. Założenia i rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.
- Radzewicz J. (1986): *Wychowawca i jego klasa*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Radzewicz-Winnicki A. (2008): *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Radzewicz-Winnicki A. (2009): *Ideologia i partycypacja społeczna. Rola i znaczenie kapitału społecznego*. W: K. Marzec-Holka (red.): *Kapitał społeczny a nierówności, kumulacja i redystrybucja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Radzewicz-Winnicki A. (2013): *Spółeczność lokalna, zbiorowość terytorialna a instytucjonalizacja ideologii lokalizmu/regionalizmu*. „Rocznik Lubuski” nr 2, s. 13–24.
- Ramik-Mażewska I. (2015): *Klasa szkolna jako przestrzeń Innego*. „Studia Edukacyjne” nr 34, s. 89–100.
- Rappaport J. (1984): *Studies in empowerment: Introduction to the issue*. „Prevention in Human Services” nr 3, s. 1–7.
- Rappaport J. (1987): *Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology*. „American journal of community psychology” t. 15, nr 2, s. 121–148.
- Raviv A., Raviv A., Reisel E. (1990): *Teachers and students: Two different perspectives? Measuring social climate in the classroom*. „American Educational Research Journal” nr 27, s. 141–157.
- Rewers E. (2018): *Zamiast wspólnoty*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” nr 1, s. 67–82.
- Rękosiewicz M. (2013): *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS): konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych*. „Studia Psychologiczne” nr 3, s. 35–52.
- Rękosiewicz M. (2014): *Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości. Kontekst edukacyjny*. „Psychologia Rozwojowa” t. 19, nr 4, s. 73–85.
- Rękosiewicz M. (2016): *Typy partycypacji społecznej na przełomie dorastania i dorosłości*. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.): *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: WN UAM, s. 313–326.
- Rigby K. (2010): *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Tłum. R. Mitoraj. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rodríguez L.F., Brown T.M. (2009): *From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth*. „New Directions for Youth Development” nr 123, s. 19–34.
- Roeser R., Midgley C., Urdan T.C. (1996): *Perception of the school environment and early adolescents’ psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging*. „Journal of Educational Psychology” nr 88, s. 408–422.

- Rogers B. (2006): *Trudna klasa. Opanować, wychować, nauczyć...* Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Rokicki J. (2011): *Szkoła jako instytucja totalna*. „Psychologia w Szkole” nr 4, s. 70–75.
- Rose G. (2010): *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: WN PWN.
- Roseth C.J., Johnson D.W., Johnson R.T. (2008): *Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. „Psychological Bulletin” nr 134, s. 223–246.
- Rovai A.P. (2002a): *Development of an instrument to measure classroom community*. „The Internet and Higher Education” nr 5, s. 197–211.
- Rovai A.P. (2002b): *Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks*. „The Internet and Higher Education” nr 5, s. 319–332.
- Różańska-Kowal J. (2004): *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, s. 203–214.
- Rudnicka M. (2005): *Ja i inni czyli grupa*. W: J. Rybakiewicz (red.): *Człowiek i psychologia*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo „Park”.
- Rutkowiak J. (2009): *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze*. W: E. Bilińska-Suchanek (red.): *Kreatywność oporu w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 14–38.
- Rutkowska K. (2002): *Rola grupy rówieśniczej w procesie formowania się tożsamości*. W: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.): *Szanse rozwoju w okresie dorastania*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Rybicki P. (1979): *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*, Warszawa: WN PWN.
- Rzymełka-Frąckiewicz A. (2011): *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodego pokolenia w warunkach zmiany społecznej*. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.): *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 300–314.
- Saarento S., Salmivalli C. (2015): *The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying*. „Child Development Perspectives” nr 4, s. 201–205.
- Saarento S., Karna A., Hodges E.V.E., Salmivalli C. (2013): *Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization*. „Journal of School Psychology” nr 51, s. 421–434.
- Sadowska S. (2015): *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty – o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*. „Studia Edukacyjne” nr 34, s. 71–88.
- Sadowski A. (2013): *Konstruowanie społeczeństwa pluralistycznego jako rozwiązywanie sprzeczności pomiędzy różnorodnością a wspólnotą*. „Pogranicze. Studia Społeczne” t. 22, s. 7–23.
- Sage N.A., Kindermann T.A. (1999): *Peer networks, behaviorcontingencies, and children's engagement in the classroom*. „Merrill-Palmer Quarterly” nr 45, s. 143–171.
- Salmivalli C. (2010): *Bullying and the peer group: A review*. „Aggression and Violent Behavior” nr 15, s. 112–120.
- Salmivalli C. (2014): *Participants roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?* „Theory Into Practice” nr 4, s. 329–336.
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. (1996): *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. „Aggressive Behavior” nr 22, s. 1–15.

- Salmivalli C., Voeten M. (2004): *Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools*. „International Journal of Behavioral Development” nr 28, s. 246–258.
- Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E. (2011): *Bystanders matter: Associations between defending, reinforcing, and the frequency of bullying in classrooms*. „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” nr 40, s. 668–676.
- Schütz A. (1984): *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: Kryzys i schizma. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej. Wybór i wstęp E. Mokrzycki. Warszawa: PIW, s. 137–192.
- Schütz A. (2008): *O wielości światów*. Tłum. B. Jabłońska. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Sendyk M. (2001): *Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” nr 2.
- Sennett R. (2009): *Upadek człowieka publicznego*. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Sennett R. (2013): *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*. Tłum. J. Dzierzgowski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Sędek G., Kofta M. (1993): *W poszukiwaniu uniwersalnych wyznaczników zjawiska wyuczonej bezradności: Przegląd klasycznych wyników eksperymentalnych i test empiryczny koncepcji egotystycznej*. W: M. Kofta (red.): *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Nakom, s. 133–170.
- Sęk H. (1980): *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*. Poznań: WN UAM
- Shier H. (2001): *Pathways to participation: openings, opportunities, and obligations*. „Children and Society” t. 15, nr 2, s. 107–117.
- Shiller J.T. (2013): *Preparing for democracy: How community-based organizations build civic engagement among urban youth*. „Urban Education” vol. 48, nr 1, s. 69–91.
- Shils E. (1994): *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?* W: K. Michalski (red.): *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków–Warszawa: Znak, Fundacja im. Stefana Batorego.
- Siarkiewicz E. (2000): *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sikora R., Pisula E. (2002): *Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat*. „Polskie Forum Psychologiczne” nr 2, s. 110–122.
- Sikora R., Pisula E. (2008): *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat*. „Przegląd Psychologiczny” nr 51, s. 405–421.
- 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): *Socjologia*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: WN PWN.
- Siuda P. (2011): *Socjologiczna interpretacja zjawiska celebrities*. „Kultura i Historia”, nr 19.
- Skarżyńska K. (2008): *Nieakceptowana odmienność a relacje społeczne. Konstruowanie piętna*. W: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, R. Hebl, J.G. Hull (red.): *Społeczna psychologia piętna*. Warszawa: WN PWN.



- Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C.J. (2009): *A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom*. „Educational and Psychological Measurement” nr 69, s. 493–525.
- Słupska K. (2016): *Aktywność społeczna i kulturalna młodzieży w środowisku – o potrzebie działań animacyjnych na rzecz młodego pokolenia*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 133–148.
- Smith L., Bratini L., Appio L.M. (2012): *“Everybody's teaching and everybody's learning”: Photovoice and youth counseling*. „Journal of Counseling and Development” vol. 90, nr 1, s. 3–12.
- Smith J.S., Feldwisch R., Abell A. (2006): *Similarities and differences in students' and parents' perceptions of the transition from middle school to high school*. „Research in Middle Level Education Online” vol. 29, nr 10, s. 1–9.
- Smolińska-Theiss B. (1993): *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Smykowski B. (2003): *Integracja w grupie edukacyjnej*. „Edukacja” nr 3, s. 60–71.
- Solomon D., Battistich V., Kim D., Watson M. (1997): *Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community*. „Social Psychology of Education” nr 1, s. 235–267.
- Solomon D., Watson M., Battistich V., Schaps E., Delucchi K. (1996): *Creating classrooms that students experience as communities*. „American Journal of Community Psychology” nr 24, s. 719–748.
- Solórzano D.G., Yosso T.J. (2002): *Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research*. „Qualitative Inquiry” vol. 8, nr 1, s. 23–44.
- Soroko E. (2007): *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczności wybranych sposobów ich generowania*. Poznań: WN UAM.
- Sowińska H. (1974): *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*. Warszawa: WSiP.
- Sowińska H. (1987): *Dynamika przemian klas szkolnych*. Poznań: WN UAM.
- Sowińska H. (1992): *Procesy uspołecznienia szkoły – nadzieje i zagrożenia*. „Neodidagmata” nr 21, s. 23–31
- Speck O. (2005): *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
- Stachyra R. (1992): *Stosunek do inności. Sondaż wśród licealistów*. W: B. Karolczak-Biernacka (red.): *Tolerancja*. Warszawa: Wydawnictwo IBE, s. 97–111.
- Starego K. (2012): *Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 163–188.
- Stefanou C.R., Perencevich K.C., DiCintio M., Turner J.C. (2004): *Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership*. „Educational Psychology” nr 39, s. 97–110.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996): *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2005): *Metoda wywiadu w psychologii*. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.): *Wywiad psychologiczny. T. 1: Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Stankowski A. (1991): *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Starosta P. (1995): *Poza metropolią. Wiejskie i małomiasteczkowe zbiorowości lokalne a wzory porządku makrospołecznego*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Starosta P. (2000): *Globalizacja i nowy komunitaryzm*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 3, s. 47–68.

- Starosta P. (2002): *Spoleczność lokalna*. W: K.W. Frieske i in. (red.): Encyklopedia socjologii. T. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 97–147.
- Starosta P., Frykowski M. (2008): *Typy kapitału społecznego i wzory partycypacji obywatelskiej w wiejskich gminach centralnej Polski*. W: M.S. Szczepański, T. Nawrocki, K. Bierwiazzonek (red.): Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Stasiuk-Krajewska K. (2014): *Szpital jako instytucja totalna: Dyskursywne i instytucjonalne uwarunkowania komunikacji*. W: I. Borkowski (red.): Media zmieniającego się świata. Wrocław: Wydawnictwo UW, s. 161–179.
- Stocki R. (2013): *Diagnoza organizacji od A do Z: Praktyczny podręcznik diagnozy dla konsultantów, trenerów i menedżerów*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Stovall D. (2006): *Forging community in race and class: critical race theory and the quest for social justice in education*. „Race, Ethnicity and Education” vol. 9, nr 3, s. 243–259.
- Stovall D., Delgado N. (2009): „Knowing the ledge”: *Participatory action research as legal studies for urban high school youth*. „New Directions for Youth Development” nr 123, s. 67–81.
- Summers J.J., Svinicki M.D. (2007): *Investigating classroom community in higher education*. „Learning and Individual Differences” nr 17, s. 55–67.
- Surdej A. (2000): *Partycypacja*. W: Z. Bokszański, A. Kojder (red.): Encyklopedia socjologii. T. 3: O–R. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 83–88.
- Surzykiewicz J. (2000): *Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP.
- Szacka B. (2003): *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szafraniec K. (1986): *Anomia – przesilenie osobowości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Szafraniec K. (1990): *Człowiek wobec zmian społecznych. Studium empiryczne z lat 1981–1982*. Warszawa: WN PWN.
- Szafraniec K. (2007): *Polska młodzież: między apatią, partycypacją a buntem*. W: A. Kojder (red.): Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne. Kraków: WAM, PAN.
- Szafraniec K. (2011): *Orientacje życiowe uczącej się młodzieży*. W: K. Szafraniec (red.): Młodzież jako problem i wyzwanie ponowoczesności. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 31–53.
- Szarfenberg R. (2016): *Empowerment*. W: B. Rysz-Kowalczyk, B. Szatur-Jaworska (red.): W kręgu pojęć i zagadnień współczesnej polityki społecznej. Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 99–112.
- Szarota P. (2011): *Anatomia randki*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Szczecińska D. (2010): *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.): Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, s. 143–166.
- Szczepańska J. (2018): *Demokracja przez projekt? Wykorzystanie teorii space syntax do zrozumienia współobecności różnych użytkowników w przestrzeni publicznej*. W: A. Babicka-Wirkus (red.): Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Szcześniak J. (2014): *Praktyczne korzyści płynące z psychologicznego sposobu badania społeczności szkolnej. Rozważania nad Raportem DAP SERVICE A.S*. W: G. Mazurkiewicz (red.): Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 262–270.

- Szczurek-Boruta A. (2016): *Uczestnictwo społeczne młodzieży z perspektywy edukacji międzykulturowej*. W: A. Matysiak-Błaszczuk, E. Włodarczyk (red.): *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*. Poznań: WN UAM, s. 305–316
- Szewczyk J. (2001): *My – oni. Obcość w szkole jako kategoria antropologiczna*. W: B. Śliwerski (red.): *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 169–181.
- Szewczyk J. (2002): *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szewczyk-Kowalczyk J. (2010): *Codziennosc szkolna w optyce rytuałów (codzienne rytuały szkolne w perspektywie common sense)*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. Gdańsk: GWP.
- Szkudlarek T. (1992): *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy. Część 2*. Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 45–51.
- Szkudlarek T. (2010): *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- 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. 65-80.
- Szmatka J. (1973): *Miejsce teorii roli społecznej w systemie teoretycznym socjologii*. „*Studia Socjologiczne*” t. 3, nr 50, s. 147–175.
- Szmatka J. (1989): *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. Warszawa: WN PWN.
- Szmatka J. (1998): *Próba strukturalistycznej koncepcji małej grupy społecznej*. W: J. Machaj (red.): *Małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sztompka P. (2002): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka P. (2007): *Socjalizacja i kontrola społeczna*. W: P. Sztompka (red.): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka P. (2016): *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szutta A. (2011): *Obywatelskie nieposłuszeństwo. Próba określenia pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Śliwerski B. (1996): *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2008): *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B., Kobierski K. (2006): *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej*. „*Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji*” nr 6, s. 4–12.
- Śliwerski B., Kobierski K. (2008): *Rzecz o edukacyjnym kłamstwie*. „*Annales. Etyka w życiu gospodarczym*” t. 11, nr 2, s. 23–36.
- Śpiewak P. (1997): *Demokracja partycypacyjna*. „*Wiedza i Życie*” nr 3.
- Świda-Ziemba H. (1995): *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Świda-Ziemba H. (2000a): *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Świda-Ziemia H. (2000b): *Młodzież końca tysiąclecia: obraz świata i bycia w świecie – z badań młodzieży licealnej*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Świda-Ziemia H. (2005): *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Świda-Ziemia H. (2006): *Indywidualizm młodych a więź społeczna*. „Societas/Communitas” nr 1, s. 127–143.
- Tableman B. (2004): *School climate and learning*. „Best Practice Briefs” nr 31, s. 1–10.
- Tarkowska E. (1996): *Socjolog w instytucji totalnej. Uwagi na marginesie badań*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, s. 19–28.
- Tarkowska E. (2008): *„Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 4. Gdańsk: GWP.
- Thapa J., Cohen S. Guffey A., Higgins-D’Alessandro (2013): *A Review of School Climate Research*. „Review of Educational Research” vol. 83, nr 3, s. 357–385.
- Theiss W. (2001): *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*. W: W. Theiss (red.): *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Theiss W. (2006): *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*. W: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.): *Edukacja i animacja w środowisku lokalnym*. Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, s. 12–34.
- Thomas N. (2007): *Towards a theory of children’s participation*. „International Journal of Children’s Rights” nr 5, s. 199–218.
- Thomas N. (2012): *Love, rights and solidarity: Studying children’s participation using Honneth’s theory of recognition*. „Childhood” vol. 19, nr 4, s. 453–466.
- Thornberg R. (2007): *A classmate in distress: schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act*. „Social Psychology of Education” vol. 10, nr 1, s. 5–28.
- Thornberg R. (2013): *School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling*. „Children & Society” vol. 29, nr 4, s. 310–320.
- Tłuściak-Deliowska A. (2010): *Klimat szkoły i jego uwarunkowania*. „Ruch Pedagogiczny” nr 5–6, s. 41–50.
- Tłuściak-Deliowska A. (2011): *Klimat szkoły według koncepcji szkoły promującej zdrowie*. „Szkoła Specjalna” nr 5, s. 364–370.
- Tłuściak-Deliowska A. (2013a): *Deklaracja postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*. „Psychologia Rozwojowa” nr 3, s. 75–86.
- Tłuściak-Deliowska A. (2013b): *Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym*. „Ruch Pedagogiczny” nr 4, s. 77–88.
- Tłuściak-Deliowska A. (2014a): *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*. „Studia Edukacyjne” nr 32, s. 303–320.
- Tłuściak-Deliowska A. (2014b): *Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania*. „Ruch Pedagogiczny” nr 4, s. 141–151.
- Tłuściak-Deliowska A. (2014c): *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*. „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 18–29.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2015). *Przekonania gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*. „Szkoła Specjalna” nr 1, s. 18–29.
- Tłuściak-Deliowska A. (2017): *Nauczyciel jako architekt doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej*. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Piкуła, K. Białożyty (red.): *Edukacja*

- i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty. Kraków: Wydawnictwo «scriptum», s. 245–255.
- Tłuściak-Deliowska A. (2018): *Profilaktyka bullyingu: w stronę społeczno-emocjonalnego uczenia się i pozytywnej dynamiki grupy rówieśniczej*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” nr 1, s. 46–67.
- Tokarska U. (1995): *W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne*. W: A. Gałdowa (red.): *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 127–158.
- Torney–Purta J. (2002): *Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA civic education study*. „European Journal of Education” vol. 37, nr 2, s. 129–141.
- Torney–Purta J., Amadeo J. (2003): *A cross-national study of political and civic involvement among adolescents*. „Political Science and Politics” nr 36, s. 269–274.
- Touraine A. (2010): *Samotworzenie się społeczeństwa*. Tłum. A. Karpowicz. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Tönnies F. (2008): *Wspólnota i stowarzyszenie*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: WN PWN.
- Turner J.C. (1978): *Ku poznawczej redefinicji pojęcia „grupa społeczna”*. W: J. Szmatka (red.): *Elementy mikrosocjologii (wybór tekstów)*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Turner V. (2005): *Gry społeczne, pola i metafory*. Tłum. W. Usakiewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Turner V. (2006): *Las symboli. Aspekty rytuałów u ludu Ndembu* Tłum. A. Szyjewski. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Turner V. (2010): *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*. Tłum. E. Dżurak. Warszawa: PIW.
- Turowski J. (1993): *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Tuszyńska-Bogucka W. (2015): „*Doing the family*”. *Analiza problemów nieefektywnych strategii akulturacyjnych, związanych z wzorcami samoorganizacji rodziny emigracyjnej*. „Studia nad Rodziną” nr 37, s. 289–310.
- Urban B. (2001): *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*. W: B. Urban (red.): *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 9–21.
- Urban B. (2012): *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: WN PWN.
- Urbaniań-Zajac D., Piekarski J. (2001): *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: D. Urbaniań-Zajac, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Studia i materiały. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Urbaniań-Zajac D. (2006): *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 209–222.
- Urbaniań-Zajac D. (2009): *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2, s. 20–35.
- Urbaniań-Zajac D., Kos E. (2013): *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: WN PWN.
- Veenstra R., Lindenberg S., Huising G., Sainio M.I., Salmivalli C. (2014): *The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying*. „Journal of Educational Psychology” vol. 106, nr 4, s. 1135–1143.



- Wanders F.H.K., Veen I., Dijkstra A.B., Maslowski R. (2020): *The influence of teacher–student and student–student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools*. „Theory and Research in Social Education” vol. 48, nr 1, s. 101–119
- Wanders F.H.K., Dijkstra A.B., Maslowski R., Veen I., Amnå E. (2020): *The Role of Teachers, Parents, and Friends in Developing Adolescents’ Societal Interest*. „Scandinavian Journal of Educational Research”
- Wagner A. (2006): *Plotka jako narzędzie kształtowania rzeczywistości społecznej*. „Studia Socjologiczne” nr 4, s. 37–64.
- Wang C.C., Yi W.K., Tao Z.W., Caravano K. (1998): *Photovoice as a participatory health promotion strategy*. „Health Promotion International” vol. 13, nr 1, s. 75–86.
- Wajszczyk K. (2015): *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*. Gdańsk Wydawnictwo UG.
- Wajszczyk K. (2017): *Meandry badań etnograficznych w szkole*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne” nr 2, s. 132–155.
- Wajszczyk K. (2018a): *Dorośli (nie)obecni w konfliktach szkolnych*. „Dyskursy Młodych Andragogów” t. 19, s. 123–136.
- Wajszczyk K. (2018b): *Sukces i satysfakcja w szkolnych relacjach interpersonalnych*. „Studia i Badania Naukowe Ateneum” nr 1, s. 29–44.
- Warren M.R., Mira M., Nikundiwe T. (2008): *Youth organizing: From youth development to school reform*. „New Directions for Youth Development” nr 117, s. 27–42.
- Watts R.J., Diemer M.A., Voight A.M. (2011): *Critical consciousness: Current status and future directions*. „New Directions for Child and Adolescent Development” nr 134, s. 43–57.
- Watts R.J., Flanagan C. (2007): *Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective*. „Journal of Community Psychology” vol. 35, nr 6, s. 779–792.
- Watts R.J., Griffith D.M., Abdul–Adil J. (1999): *Sociopolitical development as an antidote for oppression–theory and action*. „American Journal of Community Psychology” vol. 27, nr 2, s. 255–271.
- Watts R.J., Hipolito–Delgado C. (2015): *Thinking ourselves to liberation?: Advancing sociopolitical action in critical consciousness*. „Urban Review” vol. 47, nr 5, s. 847–867.
- Wentzel K.R. (1994): *Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support*. „Journal of Educational Psychology” nr 86, s. 173–182.
- Wentzel K.R. (1998): *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*. „Journal of Educational Psychology” nr 90, s. 202–209.
- Wesołowska E. (2006): *Mechanizmy deliberacji*. „Studia Psychologiczne” t. 42, nr 3, s. 24–35.
- Wesołowska E. (2007a): *Mechanizmy wyzwalające procesy synergiczne bądź antagonistyczne w grupach deliberacyjnych*. W: J. Reykowski (red.): *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*. Warszawa: Academica, s. 121–146.
- Wesołowska E. (2007b): *Deliberatywne mechanizmy zmian w nastawieniu do konfliktów*. W: K. Skarżyńska, U. Jakubowska, J. Wasilewski (red.): *Konflikty międzygrupowe. Przejawy, źródła i metody rozwiązywania*. Warszawa: Academica, s. 358–369.
- Wesołowska E. (2010): *Deliberatywne rozwiązywanie konfliktów wartości. Wielość dróg do porozumienia*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Wesołowska E. (2013): *Debata deliberatywna jako grupowa procedura poszukiwania porozumienia*. W: E. Wesołowska (red.): *Psychologia na uniwersytecie i w praktyce*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 15–30.

- Westheimer J., Kahne J. (2004): *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*. „American Educational Research Journal” vol. 41, nr 2, s. 237–269.
- Wiczkowski K. (2000): *Gimnazjaliści o wulgaryzmach*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 9, s. 42–46.
- Williams J.D., Woodson A.N., Wallace T.L. (2016): “Can we say the n-word?": *Exploring psychological safety during race talk*. „Research in Human Development” vol. 13, nr 1, s. 15–31.
- Winiarski M. (2010): *Grupa rówieśnicza*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 163–171.
- Witek S. (1975): *Poznanie zespołu uczniowskiego klasy szkolnej*. Warszawa: WN PWN.
- Witkowski L. (1994): *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań: Wydawnictwo Edytor, s. 189–199.
- Witkowski L. (1995): *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*. W: J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 141–153.
- Witkowski L. (2009): *Jak zyskać na oporze?: nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako (de)generatory (twórczego) oporu (fragmenty i tropy myślenia o potencjale oporu)*. W: E. Biłińska-Suchanek (red.): *Kreatywność oporu w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 39–54.
- Witkowski L. (2010a): *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski (red.): *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 301–328.
- Witkowski L. (2010b): *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych. Studium recenzyjne*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski (red.): *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 385–402.
- Wlazło S. (2010): *Ewaluacja – świat wewnętrznych wartości szkoły*. Npseo <https://www.npseo.pl/data/documents/1/71/71.pdf> [data dostępu: 7.10.2019].
- Wlazło S. (2010): *Ewaluacja to nie mierzenie jakości*. „Dyrektor Szkoły” nr 2, s. 42–44.
- Wlazło S. (2016): *Jak organizować w szkole proces ewaluacji wewnętrznej?* „Zarządzanie Publiczne” nr 1, s. 27–34.
- Włodarczyk E. (2003): *Grupa odniesienia*. W: J. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. 2*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 122–127.
- Wojciechowska A. (2010): *Od orientacji do współpracy – życie klasy w fazach*. „Psychologia w Szkole” nr 4, s. 40–48.
- Wojciechowski F., Śmigost M. (2015): *Uczestnictwo społeczne osób z niepełnosprawnościami – bariery i oczekiwania*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” nr 19, s. 25–42.
- Wojciszke B. (2002): *Człowiek wśród ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Wojciszke B. (2006): *Psychologia miłości*. Gdańsk: GWP.
- Wojtczak M. (2014): *Niewidzialne elementy społecznej przestrzeni szkoły – wybrane stanowiska*. „Pedagogika Społeczna” nr 2, s. 101–115.
- Wojtczak M. (2018): *Rządomyślność w przestrzeni szkoły – przykład realizacji projektu mediacji rówieśniczych*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” nr 3, s. 235–247.
- Wolińska J. (2000): *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Wong N.T., Zimmerman M.A., Parker E.A. (2010): *A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion*. „American Journal of Community Psychology” vol. 46, t. 1–2, s. 100–114.
- Woodhead M. (1998): *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*. Tłum. M. Rączkowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wosiński M. (1999): *Organizacja społeczności a zaangażowanie jej członków*. „Studia Psychologiczne” t. 37, nr 2, s. 133–152.
- Woynarowska-Sołdan M. (2006): *Standard czwarty*. W: Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole. Zeszyt 11: Zasady i narzędzia do autoewaluacji w szkole promującej zdrowie. Warszawa: CMPPP, s. 100–130.
- Woynarowska-Sołdan M. (2007): *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*. „Remedium” nr 4.
- Woynarowska-Sołdan M. (2016): *Standard drugi: Klimat społeczny szkoły*. W: B. Woynarowska (red.): Szkoła promująca zdrowie. Poradnik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 55–57.
- 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.
- Wójcik M., Hełka A., Kozak B., Błońska M., Garbarciuk A., Małczak M. (2015): *Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum*. „Edukacja” nr 3, s. 123–140.
- Wójcik M., Hełka A., Wośko A. (2016): *Tworzenie pozytywnego klimatu klasy gimnazjalnej jako czynnik zapobiegający wykluczeniu i przemocy rówieśniczej*. *Interwencja Edukacyjna Bliżej*. W: A. Bańka, K. Popiołek, M. Wójcik, A. Hełka, J. Płachetka (red.): Człowiek w społeczności lokalnej. Partycypacja, zasoby, aktywizacja. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 89–104.
- Wójcik M., Hełka A., Kozak B., Wośko A., Błońska M. (2016): *Postrzeżenie przez nauczycieli problemu przemocy rówieśniczej i jej przeciwdziałania w środowisku szkolnym*. „Czasopismo Psychologiczne” nr 2, s. 323–332.
- Wójcik M., Mondry M. (2017): *Badania partycypacyjne z udziałem młodzieży. Projekt INKLA – zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz projekt Photovoice – Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4, s. 85–102.
- Wójcik M., Otrębska A., Wójcik P. (2014): *Psychologia społeczności. Empowerment psychologiczny i społecznościowy jako narzędzie edukacyjne wspierające partycypację i działania na rzecz własnej społeczności*. „Humanum” nr 4, s. 107–116.
- Wójcik M., Pietkiewicz I. (2015): *Raport z badań jakościowych – Interwencja Edukacyjna Bliżej*; <https://www.swps.pl/nauka-i-badania/granty/interwencja-edukacyjna-blizej> [data dostępu: 25.11.2019].
- Wrong D.H. (1984): *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej*. W: E. Mokrzycki (red.): Kryzys i schizma. Antyścyentystyczne tendencje w socjologii współczesnej. T. I. Warszawa: PIW, s. 44–70.
- Wu H.C.J., Kornbluh M., Weiss J. (2016): *Measuring and understanding authentic youth engagement: The youth–adult partnership rubric*. „Afterschool Matters” nr 23, s. 8–17.
- Wysocka E. (2008): *Wywiad*. W: T. Pilch (red.): Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 7, V–Ż. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 556–568.

- Wysocka E. (2009): *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice: UOE.
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B. (2014): *Strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej społecznie – analiza empiryczna*. W: W. Ambrozik, A. Dąbrowska (red.): *Innowacje resocjalizacyjne*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Yuen Y.M.C. (2013): *School engagement and civic engagement as predictors for the future political participation of ethnic Chinese and south Asian adolescents in Hong Kong*. „Migration and Ethnic Themes” nr 29, s. 317–342.
- Youniss J., Yates M. (1997): *Community service and social responsibility in youth: Theory and policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zaborowski Z. (1962): *Grupa społeczna i jej aspekty wychowawcze. Psychologia wychowawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Zaborowski Z. (1964): *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. Warszawa: WN PWN.
- Zagórska W. (2004): *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*. Kraków: Universitas.
- Zahorska M. (2008): *Uczniowie źli i bardzo źli*. „Rocznik Lubuski” t. 34, s. 91–108.
- Zahorska M. (2009): *Sukcesy i porażki reformy edukacji*. „Przegląd Socjologiczny” t. 58, nr 3, s. 119–141.
- Załęcki J. (2018): *Demokracja partycypacyjna (na przykładzie Gdańska)*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” nr 1, s. 178–193.
- Zawada I. (2013): *Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej*. „Roczniki Pedagogiczne” nr 2, s. 75–94.
- Zbróg Z. (2007): *Zalety i wady mało licznych klas*. „Edukacja i Dialog” nr 1, s. 63–67.
- Zemło M. (1996): *Ukryty program szkoły*. „Studia Socjologiczne” nr 1.
- Zimmerman M.A. (1995): *Psychological empowerment: Issues and illustrations*. „American Journal of Community Psychology” vol. 23, nr 5, s. 581–599.
- Ziółkowska B. (2005): *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* W: A.I. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Zwierzyńska E. (2008): *Poznanie klasy szkolnej*. Warszawa: CMPPP.
- 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. (2015): *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1, s. 81–103.
- Zybała A. (2012): *Labirynty pojęciowe w świecie partycypacji*. „Zoon Politikon” nr 3, s. 53–66.

Wydawnictwo APS poleca

Agnieszka Konieczna

# „NASZA KLASA”

Spółeczne zachowania przestrzenne  
i reguły dystansu w społeczności  
klas szkolnych



WYDAWNICTWO  
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Ark. druk. 25,75

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono w grudniu 2020

Druk i oprawa: Fabryka Druku

