Edukacja Dziecka
nr 8 (2024)
s. 77-90
ISSN 2543-6406
LICENCJA: CC BY-NC

Joanna Ewa Rosińska-Kusz[1]
ORCID: 0009-0007-7137-6506
Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

„Inność" jako przeszkoda w socjalizacji nastolatka w klasie

„Otherness" as an Obstacle in the Socialization of Teenagers in the Classroom

Streszczenie
Artykuł porusza temat zjawiska „inności" jednostki, nastolatka, w grupie, jaką jest klasa szkolna. Opisuje symptomy zaburzonych zachowań procesu socjalizacji u uczniów. Przedstawia ujęcie tematu z perspektywy możliwych działań nauczyciela, który zaobserwuje „inność" w środowisku klasowym. Prezentuje, jak podejść do postawienia diagnozy, która ustali realne przyczyny zakłóconego „uspołeczniania" w klasie, jako grupie społecznej, biorąc pod uwagę różne aspekty pedagogiczno-psychologiczne, w tym także odniesienie do tematyki wielokulturowości w edukacji.

Słowa kluczowe: inność, socjalizacja, nastolatek, klasa, nauczyciel, wielokulturowość

Abstract
This article addresses the phenomenon of "otherness" in an individual, specifically a teenager, within the group setting of a school class. It describes the symptoms of disrupted socialization processes among students. The article presents the topic from the perspective of potential actions by a teacher who observes "otherness" within the classroom environment. It outlines how to approach diagnosing the real causes of disrupted socialization in the classroom as a social group, considering various pedagogical and psychological aspects, including references to multiculturalism in education.

Keywords: otherness, socialization, teenager, classroom, teacher, multiculturalism

[1] Doktorantka Szkoły Doktorskiej AJP.

Współczesny nastolatek, żyjąc, ucząc się, czy nawet tylko sporadycznie doświadczając przebywania w środowiskach wielokulturowych, często czy to akceptuje, czy jest kompletnie temu przeciwny i nastawiony do zjawiska negatywnie, zderza się z „klasycznym", trudnym i złożonym, procesem budowania swojej osobistej tożsamości, „jej zakresu, ustawicznego definiowania, utraty, czy przedefiniowania, integracji"[2]. Stąd też uznaje się, że jednym z głównych wyzwań edukacyjnych, jak podkreśla wielokrotnie Jerzy Nikitorowicz, zajmujący się właśnie edukacją wielokulturową w odniesieniu do różnych jej aspektów, jest „uwrażliwienie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością"[3]. Jak jednak kształtować wśród uczniów kompetencje międzykulturowe w odniesieniu do narodu, kontynentu, czy świata, kiedy dostrzega się, niestety, nieakceptację, odrzucenie, nietolerancję, izolację, a nawet wykluczenie w środowiskach monokulturowych, rówieśniczych, klasowych?

Celem artykułu jest próba refleksyjnego spojrzenia na „inność" z perspektywy nauczyciela, który dostrzega to zjawisko w konkretnym środowisku klasowym. Wtedy niejednokrotnie zostaje on postawiony przed niełatwym ustaleniem realnych przyczyn zakłóconych relacji rówieśniczych wśród swoich uczniów i, by móc na ich podstawie właściwie i skutecznie zadziałać wychowawczo, winien upewnić się co do słuszności i prawdziwości swoich obserwacji.

Jakie zatem kroki podjąć, aby dokonać diagnozy zjawiska „inności"? Na jakie niepokojące symptomy zwrócić uwagę i je właściwie zinterpretować? W jaką elementarną wiedzę powinien być wyposażony każdy nauczyciel, któremu przyjdzie zmierzyć się w swojej pracy z tym problemem? Jakich błędów nie popełniać?

A także, czy, żeby nauczyć wrażliwości na „inność" wynikającą z obcowania w środowiskach wielokulturowych, najpierw nie powinno się zwrócić uwagi, czy w grupach rówieśniczych, w klasach szkolnych, nie ma ucznia odrzuconego, samotnego, odizolowanego od pozostałych, czy nie dostrzega się niepokojącego obrazu „On i reszta klasy"?

---

[2] J. Nikitorowicz, *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*, [w:] *Pedagogika społeczna 2, Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2017, s. 237.

[3] Ibidem, s. 240.

Pedagogika, socjologia i psychologia są zgodne w tym, że skoro szkoła jest dla nastolatka jedną z ważniejszych i bardziej wpływowych instytucji, zaangażowanej w proces jego socjalizacji, to tym samym na nauczycielu i wychowawcy spoczywa olbrzymia rola dostrzeżenia zjawiska zakłóceń tego procesu „uspołeczniania", a spowodowanego właśnie przez „inność" konkretnego ucznia, która zaistniała w znanym mu środowisku klasowym, w którym uczy nastolatków. Jak zauważa Dariusz Rosiński, nauczyciel może być nie tylko świadkiem opisywanego zjawiska, ale „świadomym diagnostą i osobą inicjującą bądź prowadzącą odpowiednie oddziaływania w przypadku zaobserwowania zachowań określonych jako zaburzone"[4].

Żeby zauważyć niepokojące symptomy, w tym wypadku konkretne zachowania określonego ucznia i reakcje na te zachowania jego kolegów z klasy, od nauczyciela wymagana jest przynajmniej podstawowa wiedza dotycząca procesu socjalizacji, kierunków jej zaburzeń, anomalii, a nawet patologii. Wystarczy sięgnąć do słownika pedagogicznego, by tam odnaleźć definicję zjawiska, która określa socjalizację w dwóch znaczeniach. Po pierwsze, jako „ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły, środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienie jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby się mogła stać pełnowartościowym członkiem społeczeństwa"[5]. A po drugie, socjalizacja to „ogół zmian zachodzących w jednostce pod wpływem oddziaływań społecznych, umożliwiających jej stopniowe stawanie się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa"[6]. Oba ujęcia terminu różnią się innym rozłożeniem akcentów i innym spojrzeniem na kierunek oddziaływań, a tym samym ich efektów. W pierwszym znaczeniu socjalizacja kierunkowo „wychodzi" z otoczenia, ze środowiska, w którym przebywa jednostka. Zatem szkoła, koledzy z klasy, rówieśnicy stanowią źródło, mające wpływ na kształtowanie się osobowości jednostki, która w nich funkcjonuje. W drugiej zaś definicji, która podmiotowo określa aspekt procesu socjalizacji, zwraca się uwagę na jednostkę, jako członka danej grupy i uświadamia

[4] D. Rosiński, *Nauczyciel wobec zaburzeń procesu socjalizacji u uczniów*, Poznań 2003, s. 67.

[5] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 359.

[6] Ibidem.

przeciwny kierunek oddziaływania. Źródła zaburzeń socjalizacyjnych mogą być, jak z tego wynika, inne. Grupa wpływa na jednostkę i/lub jednostka wpływa na grupę. Te założenia już na wstępie determinują sposób myślenia, a w konsekwencji późniejszego działania interweniującego nauczyciela. Albo szukać należy deficytów po stronie „Innego", który właśnie z określonych powodów jest tym „Innym", albo po stronie jego otoczenia, klasy, która jako grupa odniesienia ma zaburzone lub jeszcze nieukształtowane kompetencje społeczne. Tym bardziej, że zbiorowość szkolna tym różni się chociażby od rodziny, że tu jednostka przebywa w otoczeniu innych jednostek zbliżonych do siebie wiekowo. Skuteczne zatem działanie nauczyciela, który dostrzeże niepokojące symptomy, świadczące o zaburzeniach relacji w klasie, uzależnione jest także od jego elementarnej wiedzy o czynnikach i mechanizmach, które kierują funkcjonowaniem „Innego" w klasie, jako grupie rówieśniczej. Ewa Muszyńska wymienia pewne układy, systemy, które są pośrednio lub bezpośrednio powiązane z klasą traktowaną jako grupa społeczna. Nauczyciel, wchodząc w rolę osoby spostrzegającej zjawisko „inności", wydaje się, że powinien mieć świadomość owej systemowości i powiązań jednych grup z drugimi. Uczniowie w klasie to członkowie innych społeczności, w których na pewno istotne znaczenie odgrywa podstawowa grupa społeczna, jak zwykło się określać rodzinę. Nastolatek, funkcjonując na co dzień wśród najbliższych, w rodzinie, przejmuje od nich różne, dobre i złe, wzorce i normy zachowań, które przenosi dalej, wchodząc w relacje z rówieśnikami w klasie. Na przykład rodzina odmienna wyznaniowo lub kulturowo może dodatkowo pogłębiać fakt izolacji swojego dziecka, nasilając jego odrzucenie przez rówieśników, którzy z domu „wynieśli" uprzedzenia i stereotypy[7]. Autorka zauważa też, rozwijając temat systemowości, że konieczne jest dostrzeżenie, obserwując i następnie diagnozując układ relacji „Innego" z klasą i klasy z „Innym", w chwili podejmowania próby wyjaśniania przyczynowości zaburzeń, że nie powinno się stosować zasady linearnej-przyczynowo-skutkowej, ale cyrkularną. „Inny" w relacjach z rówieśnikami może także kierować się uprzedzeniami i stereotypami. Może też wykazywać w stosunku do swoich kolegów niechęć, brak

[7] E. Muszyńska, *„Inny" w klasie szkolnej,*] „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej" 2015, nr 9, s.14.

szacunku, a nawet wrogość. Czas adolescencji to okres, w którym nastolatek próbuje budować swoją tożsamość, często kierując się w pełni świadomym demonstrowaniem własnej odmienności, zarówno w obszarze zachowań, jak i stylu mówienia czy ubioru. Poza podstawową wiedzą dotyczącą socjalizacji, w którą powinien być wyposażony każdy nauczyciel, wspomniany już wcześniej D. Rosiński, zwraca uwagę na kompetencje miękkie, czyli w tym przypadku empatię i wrażliwość[8]. Zakładając, że każdy nauczyciel, prowadząc zajęcia, jednocześnie obserwuje uczniów, ich zachowanie, relacje w grupie, ustosunkowuje się do tych zaobserwowanych zjawisk, odnosząc je przede wszystkim do własnych, osobistych standardów, postaw i doświadczeń życiowych. Obserwacje te nie tylko odbiera i zbiera, ale i porządkuje oraz interpretuje często intuicyjnie, czysto „po ludzku". Kompetencje miękkie, co trzeba zauważyć, są z jednej strony niezwykle przydatne w pracy nauczyciela, z drugiej jednak, mogą zakłócić postawienie profesjonalnej diagnozy i bardziej zaszkodzić niż pomóc. Nie sposób się nie zgodzić, że warunkiem postawienia właściwej diagnozy są, wspomniane już wcześniej, zaobserwowane symptomy. Mówiąc o symptomach, ma się na myśli konkretne zachowania ucznia lub jego otoczenia, czyli klasy. Na pewno nie mogą temu towarzyszyć pochopnie wyciągane wnioski, w których opieramy się wyłącznie na naszej intuicji, czy potocznie nazywanym „skrzywieniu zawodowym". Symptomy nie mogą być jednorazowe, ale powtarzalne. Nie mogą być niejednoznaczne, budzące wątpliwości, ale wyraziste i intensywne, a nawet jaskrawe. Należy zwrócić na pewno uwagę na czas ich trwania i specyfikę. Wszystko to, biorąc pod uwagę w fazie budowania diagnozy i planowania pomocy, uwzględnić powinno się, łącząc z zasygnalizowaną już wcześniej kompetencją, jaką jest wrażliwość społeczna nauczyciela. To ona, jak podkreśla D. Rosiński, jest podstawową i niezbędną cechą, w którą powinien być wyposażony nauczyciel, wchodząc w rolę osoby spostrzegającej zjawisko świadczące o zaburzeniu socjalizacji wśród uczniów, z którymi pracuje[9]. „Inny" to każdy uczeń, który odróżnia się wyraźnie od pozostałych, a różnica ta może wynikać nawet z rzadkiego imienia, które nosi ten uczeń[10].

[8] D. Rosiński, *Nauczyciel wobec zaburzeń...*, op. cit., s. 80.

[9] Ibidem.

[10] R. Wasta, M. M. Haith, S. A. Miler, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 619.

Zatem, należy podkreślić, że nauczyciel nie zawsze może łatwo, szybko i trafnie ustalić pierwotne źródło, które jest przyczyną zaburzeń socjalizacyjnych wśród nastolatków, a dotyczy zjawiska „inności". „Inność" uruchamia aspekt samotności. „Inny" jest najczęściej odrzucany przez rówieśników i, jak między innymi zauważają autorki „Pedagogiki człowieka samotnego", Róża Pawłowska i Elżbieta Jundziłł, ten rodzaj samotności odczuwany jest przez dziecko, a później przez nastolatka, najdotkliwiej. „Nie będąc akceptowanym przez kolegów z klasy szkolnej, uczeń czuje się w niej źle, boi się podejmowania nowych wyzwań, aby nie stać się przedmiotem kpin i drwin z ich strony, zbliża się do nauczyciela, co z kolei odsuwa go jeszcze bardziej od rówieśników"[11]. Autorki piszą o różnych przyczynach odrzucenia doświadczanego w grupie, by wymienić: defekty rozwojowe, zarówno fizyczne, jak i intelektualne lub psychiczne, bardzo słabe lub bardzo dobre wyniki w nauce, status materialny, wyznanie, rodzaj zainteresowań, nawet styl ubioru, mówienia, czy stosunki z nauczycielami i wiele, wiele innych. Wymienione kategorie „inności" są poddawane wartościowaniu. „Inność" może być postrzegana przez samego „Innego", ale też przez grupę jako wyjątkowość, np. kiedy nastolatek wykazuje niezwykłe uzdolnienia w jakiejś dziedzinie naukowej, sportowej czy artystycznej, ale „inność" może też stygmatyzować jednostkę i być postrzegana negatywnie. Tak się dzieje często, kiedy dotyczy to jakiejś niepełnosprawności, czy defektu. Kiedy widzi się ucznia, który nie włącza się w życie klasy, najczęściej na lekcjach sam siedzi w ławce, na przerwach z nikim nie rozmawia, stoi z boku, to już się można domyślać, że relacje jego z grupą rówieśników są zaburzone. Dzieci, a potem nastolatki, w sposób naturalny dążą do funkcjonowania, również, a może szczególnie, w szkole, w towarzystwie. Chcą i potrzebują kolegów. Mniejszą szansę na pełne uczestnictwo w grupie mają szczególnie ci, którzy w jakiś sposób się wyróżniają. Ale przez grupę odrzucane są także jednostki chore, niepełnosprawne, otyłe, sepleniące, jąkające się, o rudym kolorze włosów… Często można spotkać się z sytuacją, że ci „inni" sami skazują się na samotność, aby nie odczuć odrzucenia, aby nie doświadczać drwin i kpin. Jak zauważają autorki „Pedagogiki człowieka samotnego": „W momencie podjęcia

[11] R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2003, s. 35.

próby odejścia od grupy lub zaznaczenia swojej inności, młody człowiek naraża się na ostracyzm, chyba że stanowi silną indywidualność i jest w stanie funkcjonować poza grupą..."[12]. Grupą tu rozumianą, jako zbiór jednostek, które regularnie wchodzą w strukturalne interakcje, mają wspólne wartości i poczucie przynależności do tejże grupy[13]. Jeżeli nauczyciel nie będzie dążył do traktowania uczniów w klasie właśnie jako grupy, a tylko postrzegał ją jako zbiór osób, pojawia się prawdopodobieństwo, że nie uda mu się skutecznie zadziałać, aby pomóc nastolatkom w naprawieniu między nimi zaburzonych relacji społecznych. Skuteczna praca nauczyciela może nie tylko zapobiegać tego typu zaburzeniu, jakim jest odizolowanie się „Innego" od klasy, od kolegów lub jego przez nich odrzucenie, ale, co zauważa Ewa Muszyńska, jest to sposobność, aby jednocześnie, wykorzystując obecność „Innego", zrealizować ważne cele wychowawcze takie jak, by wymienić: „kształtowanie postaw tolerancji, solidarności grupowej, empatii, umiejętności współdziałania, poczucia wspólnoty oraz wzajemnej akceptacji, zrozumienia (także dla inności), szacunku oraz pomocy"[14].

Człowiek „inny" często skazany jest na samotność, co szczególnie jest dotkliwie odczuwane w społeczeństwie pluralistycznym, wielokulturowym. Ten aspekt „inności" ciekawie rozwija Julita Orzelska, która „Innego" nazywa „człowiekiem peryferyjnym", czyli takim, który funkcjonuje na peryferiach życia społecznego, z własnego lub cudzego wyboru, poza grupą o tożsamej identyfikacji[15]. Dlatego, zamykając rozważania teoretyczne dotyczące problematyki „inności", jej przyczyn i w konsekwencji zaburzeń procesu socjalizacji nastolatka w klasie, w grupie rówieśniczej, wydaje się istotnym, aby jeszcze odnieść się do tematu w trochę innym ujęciu. Edukacja wielokulturowa, która obecnie staje się nowym i ważnym wyzwaniem, przed którym stawiani są nauczyciele, szeroko porusza temat „inności", oczywiście rozumianej w kontekście różnic kulturowych, „pluralizmu kulturowego", który jest efektem różnych

[12] Ibidem, s. 38.

[13] R. Wasta, M. M. Haith , S. A. Miler, *Psychologia...*, op. cit., s. 596.

[14] E. Muszyńska, *„Inny" w klasie...*, op. cit., s. 9.

[15] J. Orzelska, *Poczucie samotności człowieka peryferyjnego w społeczeństwie pluralistycznym- nadzieja czyklęska?- W ujęciu Thomasa Mertona*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowy, U. Markowska-Manista, Warszawa 2009, s. 37.

przeobrażeń społecznych i politycznych. Wielokulturowa przestrzeń, w której coraz częściej funkcjonuje współczesny człowiek, a tym samym nastolatek, zmusza nie tylko do refleksji, ale podjęcia konkretnych działań zmierzających do podniesienia jakości poziomu zaakceptowania „inności", odmienności, różnorodności, które wynikają z wielu przyczyn i poddawane są różnym klasyfikacjom. W tym momencie dziejowym, w którym funkcjonujemy, wielokulturowość stała się oczywistością, co rozpoczyna proces podjęcia działań i zmiany sposobu myślenia, aby spróbować zniwelować takie negatywne zjawiska jak: nietolerancja, marginalizacja, odrzucenie, dyskryminacja. To właśnie przed nauczycielem staje dzisiaj wyzwanie, aby, budując dialog międzykulturowy w klasie, na lekcjach, w pracy z młodzieżą, uwzględniając wszelkie potrzeby wszystkich uczniów, także tych z doświadczeniem migracyjnym, uchodźców, postarać się stworzyć obszar, w którym wymienione zjawiska nie będą miały miejsca. Wszelka „inność" nie może być swobodnie pozostawiona sama sobie. Od nauczyciela wymagać się powinno poprowadzenia nastolatków, młodego pokolenia, w stronę wielokulturowego dialogu. A wiadomo, że dobra komunikacja jest warunkiem zbudowania pozytywnych relacji w każdej grupie, w tym także w klasie szkolnej. W Polsce o wielokulturowości mówi się ostatnio coraz głośniej i częściej, co, być może, spowodowane jest falą uchodźców z Ukrainy, którzy osiedlili się w kraju, uciekając przed działaniami wojennymi prowadzonymi w ich ojczyźnie, ale przecież na wielokulturowość państwa polskiego składają się, jak podkreślają Katarzyna Gromadzka i Joanna Sacharczuk, autorki artykułu pt. „Uczeń i nauczyciel w wielokulturowej szkole", wspólnoty autochtoniczne, czyli historyczne mniejszości etniczne, narodowe i religijne. Młodzież niestety słabo orientuje się w tych tematach, które dotyczą mniejszości narodowych. Pierwsze, często przypadkowe, zetknięcie się ich z obcą kulturą stanowi niekiedy początek budowania muru, który nie wynika z jakichś konkretnych uprzedzeń, ale zwyczajnie z niewiedzy. Dlatego w programach szkolnych powinno się uwzględniać wielokulturowość, odnosząc ją do przekazywania informacji, do inicjowania spotkań z inną kulturą, do wymiany doświadczeń, do współuczestniczenia, do uczenia komunikacji. W ten sposób, jest szansa, że nauczy się młodzież tolerancji i poszanowania „inności"

w każdym jej aspekcie, także tym, którego dotyczyły powyższe rozważania. J. Nikitorowicz traktuje, jak sam często podkreśla, międzykulturowość jako obszar przenikania się, zapożyczania, a jednocześnie utożsamienia i zabezpieczenia swoich wartości. Jest to możliwe na drodze dialogu, kompromisu, bliskości[16]. Z takiej perspektywy „Inność" nabiera odmiennego znaczenia, w którym przestaje być odczuwana jako „Obcość", ale staje się nową, pozytywną wartością. „Inny" w każdym więc środowisku, w każdej grupie społecznej, czy to mono-, czy wielokulturowej, przez to, że został najpierw poznany i zrozumiany, wzbudził zainteresowanie i zaciekawienie, nie będzie, co wydaje się wysoce prawdopodobne, przez to środowisko odrzuconym.

ANEKS

Z perspektywy osobistego doświadczenia

„Inny" w klasie szkolnej oraz „inność" niektórych uczniów i wynikające z tego problemy wychowawcze, są, okazuje się, nie tak wcale rzadkim tematem, z którym przyszło mi mieć styczność w codziennej praktyce nauczycielskiej na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Od początku swojej pracy jako nauczyciel-polonista, na jednej z lekcji, w klasach pierwszych, rozpoczynających edukację w szkole ponadpodstawowej, we wrześniu, chcąc lepiej poznać nową młodzież, nie tylko pod kątem ich umiejętności językowych i kompetencji dotyczących wypowiadania się na konkretny temat, proszę ich, co już jest moją tradycją, o napisanie wypracowania na temat: *Co o Tobie myślą inni, a jaka/jaki jesteś naprawdę?* Prawdopodobnie sformułowanie tego tematu i chęć odpowiedzi na postawione w nim pytanie, sprawia, że nastolatki chętnie piszą właśnie między innymi o swoich relacjach w domu, w rodzinach, jak również w grupach rówieśniczych, w klasach. Często otwierają się, pisząc o sobie. Uczeń, którego większe fragmenty wypracowania pozwolę sobie zacytować, od samego początku wzbudził moje zainteresowanie, gdyż wyraźnie odznaczał się

[16] J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Region Tożsamość Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sołecki, Białystok 2005, s. 19.

na forum klasy. Właśnie był tym „Innym". Moim zdaniem wyróżniał się pod każdym względem pozytywnie, a, jak się okazało, z jego perspektywy wyglądało to zupełnie inaczej.

Fragmenty wypracowania nastolatka[17]

„Bardzo mi zależy na tym, jak widzi mnie klasa, ale też jak rodzina i przyjaciele".

„Nie cała klasa, ale niestety spora jej część postrzega mnie jako autystycznego, nic nie rozumiejącego, znacznie niżej stojącego pod każdym względem od nich konfidenta, idiotę, niepunktualnego, wulgarnego hama, w niemodnych ciuchach, wartego tylko wyśmiania i gnębienia".

„Inaczej zaś sprawa ma się z rodziną i przyjaciółmi. Czuję się przez nich doceniany, Odbierają mnie, jak to moja mama określiła, jako „oryginalnego" kulturalnego zadbanego chłopaka z pasjami i zainteresowaniami (chodź trochę w tym niezdarnego) i czasem zbyt nerwowego ale chętnego do pomocy…".

„Ja sam zaś siebie samego spostrzegam bardziej skomplikowanie".

„Wydaje mi się, że i jedna i druga strona ma rację".

„Czasami nie umiem trzymać nerwów na wodzy. Próbuję się niby wpasować w towarzystwo ale wiem, że to zła droga a poza tym i tak mi to nie wychodzi".

„Wewnątrz jestem bardziej przestraszony i nieśmiały mniej gadatliwy bardziej smutny niż to okazuję".

„Ciężko mi nawiązywać nowe kontakty a nawet jak mi się uda to nie umiem zachować tego na dłużej".

„Nie jestem aż tak wytrzymały jak się zdaje".

„Wszystko co ktoś mi powie naprawdę mnie rani ale staram się tego nie okazywać…"

„Ale ogólnie to czuję się oryginalny i wyjątkowy".

[17] Fragmenty wypracowania ucznia są oryginalnym jego zapisem, bez korekty ortograficznej, interpunkcyjnej i językowej.

Komentarz i wnioski

Historia dotycząca tego konkretnego ucznia pokazała mi, że nauczyciel, nawet ten, mający spore doświadczenie zawodowe, może wstępnie, błędnie, zinterpretować pierwsze oznaki „inności", które wyróżniają nastolatka w swojej grupie rówieśniczej. Symptomy, które wprawdzie dość szybko zostały zauważone, nie zostały jednak sklasyfikowane jako „zagrażające" chłopcu w odnalezieniu się wśród kolegów i budowaniu poczucia swojej wartości jako człowieka, ale jako pozytywne i bezpieczne.

Jak wcześniej wspomniałam, opisana sytuacja miała miejsce na początku roku szkolnego, we wrześniu, w pierwszej klasie, kiedy to młodzież, jako nowa grupa, dopiero poznaje się i zawiązują się relacje między nimi.

Uczniowie są już wtedy po organizowanych co roku w szkole „dniach integracji", których celem jest właśnie poznanie się i próba ich konsolidacji jako klasy. Po kilkunastu dniach nauki i wspólnego ze sobą przebywania na lekcjach i przerwach już często spontanicznie, bezrefleksyjnie i, jak się okazuje, krzywdząco, nakładają na siebie „łatki", oceniają się, wartościują pozytywnie i negatywnie. W klasie, jako grupie osób, pojawiają się już pewne relacje rówieśnicze.

Uczeń, o którym mowa, jak sam napisał to w swoim wypracowaniu, został bardzo szybko odrzucony przez resztę klasy. Pojawiło się charakterystyczne zjawisko, które można nazwać terminem „Ja i Oni", które wyraźnie odzwierciedla przejawy zakłóconego procesu socjalizacji.

Aby nakreślić pełniejszy obraz tego nastolatka, wydaje się, że należałoby bardziej go scharakteryzować, aby ukazać jego „inność", która, jak na razie, teraz, pod koniec roku szkolnego, w dalszym ciągu jest przeszkodą w „uspołecznieniu", w zaakceptowaniu przez grupę oraz w próbie naprawienia zakłóconych relacji klasowych.

Nie jestem wychowawcą tej klasy, a jedynie nauczycielem języka polskiego, który spotyka się z tą konkretną młodzieżą trzy razy w tygodniu na planowanych lekcjach. Za każdym razem dostrzegałam te same symptomy, które mnie niepokoiły i martwiły. Uczeń zaczął odsuwać się od grupy, poprzez coraz rzadsze przebywanie w szkole. Dodajmy, że jego częste nieobecności

na wszystkich lekcjach były akceptowane i usprawiedliwiane przez ojca. To potwierdził sam uczeń w jednej z indywidualnych rozmów ze mną, które przeprowadziłam z nim, kiedy ten zostawał po lekcji, na przerwie, chcąc dokończyć, jak się na początku mogło wydawać, jakiś wątek związany z tematem lekcyjnym. Myślę jednak, że podłoże tych rozmów było znacznie głębsze. Być może wynikało z potrzeby nawiązania relacji z drugim człowiekiem, w tym przypadku z nauczycielką.

Uczeń ten, co zauważyłam, jest elokwentny i wykazuje wszechstronne zainteresowania oraz pasje. Co mnie zaskoczyło, umie odważnie sam zgłosić się na lekcji, aby móc odnieść się do poruszanych zagadnień i wyrazić swoje zdanie, które nie zawsze budzi powszechną wśród kolegów aprobatę. Wtedy spontanicznie, w trakcie lekcji, pojawiają się docinki, złośliwości i krytyczne uwagi ze strony kolegów. Oczywiście jako nauczyciel je tonowałam, aby skończyły się „pokojowo". Ale wyraźnie większość wypowiedzi tego konkretnego ucznia na forum wywoływała w klasie zamieszanie i chaos. Uczeń wtedy reagował agresją słowną, nawet w obecności nauczyciela, za co później mnie przepraszał.

Sytuacja jest na razie dynamiczna. Do tej pory zapoznałam się z historią ucznia, przeprowadziłam rozmowy z pedagogiem szkolnym i wychowawcą. Chłopak ma orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej, która zdiagnozowała u niego zespół Aspergera, co z kolei potwierdziło wszystkie zauważone przeze mnie „pozytywne" symptomy „inności". Jak wiadomo, ta jednostka chorobowa właśnie między innymi uwidacznia się w nieprawidłowościach w interakcjach społecznych, poprzez uzewnętrznianie wyizolowanych zainteresowań, poprzez trudności w kontaktach interpersonalnych, tu szczególnie widocznych wobec rówieśników. Dzieci z zespołem Aspergera są dostrzegane w środowisku jako zdolniejsze, z większym od przeciętnego, zauważalnym „gołym okiem", ilorazem inteligencji. Są to osoby, które opanowały język na znacznie wyższym poziomie niż jego rówieśnicy. Stąd są elokwentne i posługują się bogatym słownictwem, które je tym samym dodatkowo wyróżnia w grupie.

Omawiany uczeń, jak wspomniałam już wcześniej, odróżnia się od pozostałych także wyglądem, strojem, fryzurą, mową ciała.

Pracując z tym chłopcem, realizując zalecenia poradni, kieruję się także własną intuicją. Zauważyłam, że bardzo dobrze działa na niego ciągłe motywowanie do pracy i bycia z grupą, niepozwalanie na przedłużające się stany izolacji, które do tej pory tylko pogłębiały odrzucenie przez kolegów. Jako nauczyciel-polonista zaangażowałam go do przygotowania referatu i prezentacji. Chłopak poczuł się prawdopodobnie doceniony, gdyż z chęcią podjął się pracy i wykonał ją sumiennie, a dzięki temu mógł „zaistnieć" w grupie, dać się poznać i wzbudzić zainteresowanie, które nie stygmatyzuje, a zbliża do rówieśników.

Mam nadzieję, że sytuacja na tyle się poprawi, że uczeń ten zostanie wreszcie zaakceptowany przez kolegów, którzy „przyzwyczają się" do jego „inności" na tyle, aby nie wywoływać sytuacji, które mogą budzić duży niepokój i wymagać zdecydowanej interwencji.

Nauczyciel, wychowawca i pedagog są więc po to, aby tym procesem świadomie kierować i natychmiast reagować, kiedy pojawią się różne zakłócenia, które mogą na początku nie zawsze jednoznacznie i jaskrawo świadczyć o zaburzonej socjalizacji wśród uczniów, a być na przykład symptomami, jak w tym przypadku, zdiagnozowanej jednostki chorobowej.

Ten konkretny przypadek ucznia, który został w niniejszym artykule przywołany, potwierdził, jak ważne jest postawienie właściwej diagnozy, która uzasadni „inność", by na jej dopiero podstawie, uwzględniając i właściwie interpretując wszystkie niepokojące przejawy zjawiska, dojść do podjęcia próby skutecznej pomocy nastolatkowi w celu naprawienia jego relacji z rówieśnikami.

Bibliografia

1. Muszyńska E., *„Inny" w klasie szkolnej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki" 2015, nr 9, s. 9-25.
2. Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Region. Tożsamość. Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sołecki, Białystok 2005.
3. Nikitorowicz J., *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*, [w:] *Pedagogika społeczna t. 2, Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2017, s. 235-253.
4. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
5. Orzelska J., *Poczucie samotności człowieka peryferyjnego w społeczeństwie pluralistycznym – nadzieja czy klęska? W ujęciu Thomasa Mertona*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowy, U. Markowska-Manista, Warszawa 2009, s. 37-45.
6. Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2003.
7. Rosiński D., *Nauczyciel wobec zaburzeń procesu socjalizacji u uczniów*, Poznań 2003.
8. Wasta R., Haith M. M., Miler S. A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.