

Maria Fudali

„DRUGIE ŻYCIE” GIMNAZJUM

Sformułowanie *drugie życie* szkoły sugeruje funkcjonowanie na jej terenie dwóch niezależnych czy względnie niezależnych systemów, z czego „drugi” system wydaje się niejako głębszy, dotyczący spraw ukrytych pod systemem „pierwszym”, który można nazwać oficjalnym (ten drugi zaś nieoficjalnym). Szkoła – tak jak i inne instytucje społeczne – funkcjonuje dzięki ustaleniom prawnym, ustabilizowanej organizacji formalnej stanowiącej społecznie funkcjonujący model szkoły, za którym stoi władza, sankcje oraz powszechna akceptacja. Jednocześnie placówka ta ma też swoje ukryte, niejawne życie, obejmujące zjawiska „pozamodelowe”, wprowadzające zmiany lub wypaczenia do owych powszechnie i formalnie akceptowanych ustaleń.

Określenie *drugie życie* szkoły odnosi się do jej nieformalnej struktury, zróżnicowanych postaw związanych z modelowym i pozamodelowym wzorem instytucji szkolnej, ról szkolnych, zachowań, systemu wartości funkcjonującego wśród społeczności uczniowskiej – przeciwstawnego oficjalnemu, sił odśrodkowych działających w szkole (Gołaszewski 1977, 237).

Struktura nieformalna powstaje zasadniczo w każdej grupie, z tym że w grupie organizującej się spontanicznie funkcjonuje ona od początku jej istnienia, natomiast w grupach tworzonych instytucjonalnie rozwija się dopiero w trakcie interakcji jej członków i może pokrywać się ze strukturą formalną lub być od niej niezależna.

Kryterium, na podstawie którego wyróżnia się strukturę formalną i nieformalną, stanowi charakter ról społecznych oraz powstający na tym podłożu rodzaj więzi między osobami spełniającymi te role. Struktura formalna określona jest przez rodzaj zadań powierzonych uczniom przez np. wychowawcę, co wyznacza ich role i pozycje, a także powstające na tym podłożu więzi. U podstaw nieformalnej struktury szkoły leżą więzi osobowe bezpośrednie, spontaniczne, łączące małe zbiorowości, najczęściej kilkusobowe, powstające w wyniku realizacji autonomicznych celów członków grupy (Sowińska 1987, 50; Szczepański 1972, 85).

Tego rodzaju więzi osobowe prowadzą do powstania w szkole (klasie szkolnej) małych grup zwanych „paczkami”, „gronami przyjaciół”, „szkolny-

mi grupami kolegów”, charakteryzujących się dużą ruchliwością i zmiennością. Ta nieformalna struktura w przeciwieństwie do struktury formalnej nie ma wyraźnie zaznaczonych podziałów, poszczególni uczniowie bowiem mogą należeć do kilku grup jednocześnie, mogą też przechodzić z grupy do grupy i zmieniać w nich swoje pozycje. Różnorodna może być też więź członków małych grup nieformalnych z ogółem uczniów w klasie. Istnieją np. grupy, które tylko przez swoich członków utrzymują kontakty z innymi grupami na terenie klasy, są też takie, które stanowią wyizolowane paczki.

W grupach tworzących nieformalną strukturę szkoły, czy też w węższym rozumieniu – klasy, różne czynniki determinują pozycję zajmowaną przez jednostkę. Powstaje ona w wyniku spontanicznie kształtujących się stosunków sympatii bądź antypatii na podstawie uznania określonych cech osobowych – koleżeńskości, uczciwości, grzeczności, dobrych wyników w nauce, powierzchowności, siły fizycznej, czy też jako rezultat wypełniania przez grupę określonych zadań, wymagających od jednostki różnych uzdolnień (por. Dziendziura, Kostecki, Rybczyńska, Wołk 1994, 16–17; Janowski, Stachyra 1985, 113–153).

Powstawanie na terenie klasy szkolnej grup nieformalnych jako odrębnych podmiotów społecznych zależy od ukonstytuowania się w nich wartości i norm regulujących zachowanie ich członków. Wypracowane w sposób spontaniczny zasady postępowania wywierają większy wpływ na uczniów niż przepisy zawarte w ustaleniach oficjalnych, które często traktowane są przez członków grup nieformalnych jako „zło konieczne, narzędzie formalnego nacisku ze strony władz szkolnych, utrudniających im współzycie i współdziałanie” (Łobocki 1983, 42). Ustalone odgórnie przepisy i normy postępowania regulują przede wszystkim życie klasy w jej nurcie formalnym, pozbawione są niemal całkowicie wywierania wpływu na to, co się dzieje w nieformalnym jej nurcie. Funkcjonowanie norm właściwych określonym grupom nieformalnym często pozostaje w sprzeczności z wymaganiami ustalonymi przez wychowawcę klasy lub oficjalne organy szkolne. Zaistnienie takiej sprzeczności norm doprowadza do niebezpieczeństwa całkowitego zignorowania lub odrzucenia odgórnie ustalonych zasad i kierowania się tylko tymi, które zostały wypracowane przez członków danej grupy. Zjawisko to jest groźne zwłaszcza w sytuacji przenikania na grunt szkolny grup subkulturowych o charakterze destrukcyjnym, co może prowadzić do destabilizacji funkcjonowania szkoły.

Podobnie jak w każdej grupie, tak i w klasie szkolnej istnieją jednostki wywierające duży wpływ na pozostałych jej członków. Są to niekoniernie osoby, które zajmują wysoką pozycję w formalnej strukturze klasy (np. przewodniczący klasy czy samorządu uczniowskiego), lecz jednostki cieszące się dużym prestiżem zwłaszcza w jej nieformalnej strukturze. Dla podkreślenia

charakteru związku, jaki łączy lidera z nieformalną strukturą grupy, różnicuje się pojęcia *przewodzenia* i *kierowania* (Łobocki 1983, 82; Schulz 1993, 164–165). Kierowanie to pełnienie funkcji przywódczej zgodnie z oficjalnymi przepisami, przewodzenie natomiast dotyczy sprawowania władzy w grupie w jej nieformalnym nurcie.

Przywódcę kreuje wysoka pozycja w strukturze socjometrycznej, umiejętność i chęć przewodzenia innym oraz określony program działania nastawiony na zaspokajanie odczuwanych przez grupę potrzeb. Jego autorytet jest funkcją osobowości oraz czynników sytuacyjnych, jak np. rodzaj zadań realizowanych przez grupę, warunki, w jakich działanie przebiega, strukturalne właściwości grupy (Newcomb, Turner, Converse 1970; Pilikiewicz 1985; Merton 1982, 387; Schulz 1993, 164). Do czynników osobowościowych decydujących o zajmowaniu przywódczej roli w grupie B. Urban (2001, 9) zalicza: zdolności przywódcze, gotowość do współpracy i udzielania pomocy, wywieranie presji czy poniżanie innych, nieumiejętność podporządkowania się oraz ważne sfery aktywności np. kompetencje sportowe czy szkolne (por. Janowski, Stachyra 1985, 113–153; Bilińska-Suchanek 1994, 15).

Znamienna w strukturze nieformalnej jest pozycja jednostki agresywnej. Wielu notorycznych agresorów przejawia cechy wysoko wartościowane przez grupę rówieśniczą lub takie, które w pewnych sytuacjach decydują o jej pomyślności. Jedną z takich cech jest, zdaniem B. Urbana, sprawność fizyczna, która decyduje o kompetencjach sportowych i składa się na ogólną opinię o całej grupie: „Bardzo często jednostki fizycznie sprawne są dla grupy atrakcyjne, godne podziwu i stanowią wzór do naśladowania w prestiżowych sytuacjach. [...] Warto podkreślić, że z fizyczną sprawnością i agresywnością w wielu przypadkach współwystępują ponadprzeciętne zdolności przywódcze, które same w sobie są przez rówieśników wysoko cenione, a w zależności od społecznego znaczenia przysparzają jednostce agresywnej dodatkowych walorów” (*Kryteria, mechanizmy...* 2001, 11–12).

Pozytywne ocenianie osoby agresywnej, postrzeganie jej jako silnej, odważnej, ważnej dla społeczności uczniowskiej, niesie ze sobą niebezpieczeństwo naśladowania jej zachowań, przejmowania jej wzorów postępowania i traktowania ich jako własnych. Taki efekt naśladowania oddziałuje głównie na osoby usilnie zabiegające o akceptację, niepewne i niesamodzielne, których pozycja w stratyfikacji grupowej nie jest do końca ustalona (Olweus 1998, 50–51; Kmieciak-Baran 2000, 40). Jednostki takie dla uzyskania aprobaty i poparcia zrobią wszystko, często wbrew własnym przekonaniom, by utrzymać się w ustalonej hierarchii, by być jednym „z nich” i nie znaleźć się poza obrębem. Mechanizm ten działa przede wszystkim w okresie dorastania, kiedy młodzi ludzie stopniowo uniezależniają się od domu rodzinnego,

wychodząc spod jego wpływów wychowawczych, dostając się w strefę oddziaływań grupy rówieśniczej. Uleganiem presji grupy, według D. Olweusa, można tłumaczyć fakt przyłączania się do destrukcyjnych działań (w tym represji wobec słabszych) osób, które na co dzień troszczą się o innych i które przez dorosłych odbierane są jako zwykli, dobrzy młodzi ludzie. Z pewnością działa tutaj, jego zdaniem, jeszcze jeden mechanizm, polegający na rozmyciu odpowiedzialności. Jednostka czuje bowiem dużo mniejszą odpowiedzialność za swoje czyny, jeżeli jest jednym z wielu współuczestników jakiegoś zdarzenia. Rozmycie odpowiedzialności zmniejsza również jej poczucie winy (Olweus 1998, 51; Aronson 1987, 73).

Przywództwo w grupie jednostki zachowującej się agresywnie i traktowanie jej jako modelu do naśladowania niesie za sobą ryzyko wciągnięcia w zachowania nieaprobowane społecznie osób przyjmujących dotąd postawę neutralną, zachęconych wizją braku jakichkolwiek negatywnych konsekwencji ze strony nauczycieli, rodziców czy kolegów z klasy. Opór czy niechęć wobec zachowań agresywnych grupowego przywódcy zanika również w sytuacji osiągania przez niego wymiernych korzyści, np. posłuchu u innych, wzrostu zainteresowania jego osobą i prestiżu w oczach innych kolegów (Machel 1998, 14), czego efektem może być osłabienie hamulców moralnych lub kontroli nad własnymi agresywnymi zachowaniami u innych członków grupy.

Świadomość mechanizmów grupowych dotyczących rozprzestrzeniania się wśród dzieci i młodzieży zachowań agresywnych jest niezwykle ważna. Nie sposób ignorować tego problemu, zwłaszcza w świetle badań, z których wynika, że prawie 100% polskich szkół jest zaniepokojonych zjawiskiem wzrostu zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. Pedagodzy, psycholodzy, przedstawiciele policji i Kościoła alarmują o stopniowym obniżaniu się średniej wieku młodocianego agresora. Coraz bogatszy jest również zakres form i metod służących agresji (Miłkowska-Olejniczak 1996, 182; *O agresji...* 2002). Cechy zachowania (styl bycia) grup nieformalnych i wartości, którymi się kierują, według wypowiedzi nauczycieli wydają się zdominowane przez działania agresywne i nieaprobowane społecznie. „Ich formy zachowań okazują pewne podobieństwo z zachowaniami skinów, neofaszystów, yob, a nawet satanistów, a także innych członków podkultur młodzieżowych, których osobliwość sprowadza się do poniżania godności człowieka wraz ze stosowaniem różnych odmian agresji” (Cekiera, Sołtysiak 1998, 84–85). Na teren szkoły przenikają grupy i ruchy młodzieżowe głoszące ideologię przemocy i destrukcji, które do tej pory funkcjonowały poza środowiskiem szkolnym. Zwiększyła się też infiltracja cech i środków antyspołecznych grup nieformalnych przez podkultury więziennie-żołnierskie, czego przykładem może

być zjawisko dręczenia „kotów” (młodszych roczników uczniów) wzorowane na żołnierskiej „fali”.

Według założeń twórców reformy oświaty jednym ze sposobów opanowania i zahamowania wzrostu zjawisk patologicznych w szkołach oraz złagodzenia wymiarów ich drugiego życia było utworzenie trójstopniowego systemu szkolnictwa. W wyniku tego zabiegu wyodrębniono grupy dzieci będące w tej samej fazie rozwojowej. Uczniami gimnazjum została młodzież 13–16-letnia oddzielona od swoich młodszych i starszych kolegów. Posunięcie to miało przyczynić się do wzrostu efektywności oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, miało umożliwić objęcie pełniejszą opieką młodzieży znajdującej się w trudnym okresie rozwojowym, a działania wychowawcze na nią skierowane uczynić bardziej adekwatnymi (*O wychowaniu...* 1999; *O reformie...* 1998).

Okazało się jednak, że zaledwie po kilku latach działalności gimnazjum traktowane jest często jako „wylegarnia” kłopotów wychowawczych. Pogląd ten potwierdzają nawet wypowiedzi niektórych gorących orędowników reformy:

Ja i cały mój zespół walczyliśmy, żeby to nasza szkoła została przekształcona w gimnazjum. Jakże teraz tego żałujemy! Tak jak byłem zwolennikiem, tak teraz jestem przeciwnikiem gimnazjów! Młodzież w tym wieku, zwłaszcza gdy jest w dużej liczbie, jest nie do opanowania. Wiedzieliśmy, że będziemy mieli problemy wychowawcze, ale, że aż takie, to w najgorszych snach nam się nie śniło (Zahorska 2002, 291).

K. E. Siellawa-Kolbowska (2002, 198) oceniając warunki i efekty pracy wychowawczej prowadzonej przez gimnazja, stwierdza: „Trudno mówić o sukcesach w pracy wychowawczej, gdy 64% nauczycieli informuje o wzroście problemów wychowawczych z uczniami, 47% mówi o tym, że zmalała liczba uczniów przykładających się do nauki, a 38% twierdzi, że zmniejszyła się liczba uczniów postępujących po koleżeńsku z innymi. Wyniki badań zaprezentowane przez cytowaną autorkę korespondują z publikacjami w prasie pedagogicznej dotyczącymi wzrostu zachowań agresywnych i nieaprobowanych społecznie wśród uczniów gimnazjów (Tatarowicz 1997; Chałas 2001; Mazur 2001; Kameduła 2002) w porównaniu z pierwszym i kolejnymi latami jego funkcjonowania.

Wzrost zachowań agresywnych wśród młodzieży uczącej się w polskich szkołach można traktować jako wypadkową wielu różnych czynników. Zdaniem I. Obuchowskiej (2000), agresja jest niejako wpisana w specyfikę okresu dorastania i można ją tłumaczyć przyczynami natury biologicznej, społecznej i psychologicznej, w tym okresie życia występuje bowiem największe nasycenie organizmu testosteronem – czynnik biologiczny (Turner, Helms 1999, 342–343), największa zależność od grupy rówieśniczej – czynnik

społeczny (Bronfenbrenner 1970; Obuchowska 1996; Harris 1998; Kmiecik-Baran 2000; Berger 1988; Stephan, Stephan 1999) oraz kryzys tożsamości – czynnik psychologiczny (Pilch 1995, 180; Miłkowska-Olejniczak 1999; Erikson 2000; Brzezińska 2000, 239–256).

Eskalacja zachowań agresywnych wśród młodzieży nosi też znamiona symbolu „nowych czasów”. Przemiany społeczno-polityczne i ekonomiczne w kraju, liczne napięcia w życiu społecznym, pojawianie się nowych celów i wartości oraz dezorganizacja różnych form kontroli społecznej odciskają piętno na kondycji psychospołecznej młodego pokolenia. Zjawiska przemocy i agresji, nietolerancji i dominacji dotyczą różnych wymiarów życia codziennego, w tym kontaktów i współżycia społecznego, żywionego i akceptowanego systemu wartości. „Jednostki o odmiennych postawach, poglądach, obyczajach, kulturze i zachowaniu skazuje się niejednokrotnie na ostracyzm, izolację moralną i psychiczną, pozostanie bez pomocy medycznej i socjalnej” (Kawula 1998, 20). Ciągłe pojawianie się w środkach masowego przekazu informacji o przemocy według K. Kmiecik-Baran (2000, 49), niesie ze sobą niebezpieczeństwo uznania przez młodzież słuszności społecznej agresji i traktowania jej jako zjawiska naturalnego i nieodzownego, determinującego relacje z drugim człowiekiem (por. raport „Polityki” – Bandyk 2002).

Młodzież nie ma też zbyt dużych możliwości rozładowania własnej aktywności w sposób akceptowany społecznie. Młodzi ludzie nie otrzymują odpowiedniego wsparcia społecznego ani w rodzinie, ani w szkole. Często jedynym miejscem, w którym mogą liczyć na akceptację, uznanie, życzliwość i zrozumienie, są bandy młodzieżowe o charakterze przestępczym. Agresja, jakiej doświadczają od najbliższych, odreagowywana jest na innych – dzieciach, rówieśnikach i dorosłych, tworząc podwaliny normatywnej legitymizacji wszelkiego typu przemocy (Pospiszyl 1998, 158). Agresywne otoczenie, w którym wychowuje się młody człowiek, według A. Bandury (1973, za: Pospiszyl 1998, 159), przyczynia się bowiem do poznania różnych wzorów zachowania i sposobów instrumentalnego wykorzystania agresji.

Dorośli coraz gorzej radzą sobie z przekazaniem swoim dzieciom pozytywnego systemu wartości. Młodzież pozostaje więc wyalienowana od norm społecznych, wartości, własnego zachowania, własnych poglądów i innych ludzi. Brak jej autorytetów, a ci, którzy modelują jej zachowania, nie zawsze są właściwymi wzorami osobowymi. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są stosunki międzyludzkie pozbawione wymiaru moralnego, które zastępuje relacja podporządkowania silniejszemu, sprytniejszemu, bardziej bezwzględ-nemu. „Strukturalny gwałt w relacjach grupowych przeradza się w podział na »my« i »wy«, wymuszający reguły silnej identyfikacji z grupą odniesienia w coraz bardziej rozwarstwiającym się społeczeństwie” (Jędrzejewski

2000). Mechanizm ten sprawia, że członkowie każdej grupy spostrzegają siebie jako niepodobnych do przedstawicieli grupy obcej. Wizerunek grupy własnej i obcej wynikający z określonej tożsamości społecznej stanowi podstawę do tworzenia stereotypów, przy czym cechy przypisywane obcej grupie związane są z negatywnymi ocenami i uczuciami. Taki stosunek do przedstawicieli innej grupy usprawiedliwia traktowanie „ich” jako gorszych, mniej wartościowych, zasługujących na spotykające ich przykrości (Merton 1982, 469–470; Nalaskowski 1998, 36; Argyle 2001, 102; Stephan, Stephan 1999, 100; Brzezińska 2000, 239; Bilińska-Suchanek 2000, 103–104).

Rozpoczynający naukę w gimnazjum uczniowie klas pierwszych w myśl teorii tożsamości społecznej mogą być traktowani przez starszych kolegów jako członkowie grupy obcej i w konsekwencji oceniani negatywnie i wrogo. Skrajnym przejawem tego zjawiska może być znęcanie się nad nimi wyrażające się przede wszystkim rytuałem „dręczenia kotów”, co stało się już synonimem szkolnego chuligaństwa, na trwałe się wpisując w pejzaż polskiej szkoły i jej drugiego życia.

Utrudnienia adaptacyjne uczniów młodszych roczników przybierają określone formy i funkcje podkultury uczniowskiej. Z prezentowanych w literaturze badań wynika, że grupa „kocących” ma najczęściej luźną strukturę, uwarunkowaną zadaniowo. Hierarchia władzy w tych grupach bywa różna, rzadziej wyraźnie ustalona. Przywódcą zostaje najczęściej osoba silna, budząca postrach lub nawet respekt otoczenia; przywództwo jest zmienne. Liczba powstających na terenie szkoły grup specjalizujących się w dręczeniu innych jest determinowana wielkością szkoły i zgłaszaniem akcesu czynnego w nich uczestnictwa. Liczebność grup jest różna w poszczególnych szkołach. Najczęściej są to grupy liczące od trzech do dziesięciu osób (Rode 2000; Cekiera, Sołtysiak 1998, 83; Olweus 1998, 33)¹.

Decyzja o prześladowaniu kogoś z klasy młodszej najczęściej podejmowana jest spontanicznie, chociaż zdarza się, że ofiary są wcześniej upatrywane. Przede wszystkim atakowani są uczniowie z nadwagą, niskiego wzrostu, słabi fizycznie, wyróżniający się ubiorem. Niemalże znaczenie mają również czynniki natury psychicznej: okazywanie strachu, uległość, nieporadność. Typowe ofiary szykan są bardziej niż inni uczniowie zatrwożeni i niepewni. Przeważnie są to dzieci ostrożne, wrażliwe, nieśmiałe i małomówne. Atakowane przez swoich kolegów, najczęściej reagują płaczem, wycofują się lub uciekają. Mają niską samoocenę, źle oceniają też swoją sytuację. Często uważają się za głupie, nieatrakcyjne, są nieszczęśliwe i zawstydzone (Woj-

¹Zdaniem D. Olweusa nie ma żadnego istotnego związku między wielkością klasy lub szkoły a odsetkiem uczniów, których dotyczy problem mobbingu, prześladowania i przemocy.

ciechowski 1999; Tatum, Herbert 1992; Frączek 1993; Olweus 1998, 39; Kmieciak-Baran 2000, 39). Zdarza się, że osoba będąca nosicielem określonego wiktyimizera – wyzwalacza agresji ze strony kolegów – nie do końca jest tego świadoma. Zdaniem B. Hołysta (1990), nie ma stałych wyzwalczy „uniwersalnych”, „jednokierunkowych”, „jednoimiennych”, jak i też jednoznacznie wiktyimizujących reakcji, co w znaczny sposób utrudnia walkę z przemocą rówieśniczą na terenie szkoły.

Prześladowania i różne formy szykan stosowane przez uczniów określane są jako mobbing.

Polega on na szykanowaniu jednostki, zazwyczaj przez grupę. Prześladowania te mogą przyjmować formę pośrednią lub bezpośrednią, do przemocy fizycznej włącznie, mogą się jednak ograniczać do gorszego traktowania (np. nikt nie chce z daną osobą spotykać się po szkole lub bawić). Mobbing często przybiera postać wyizolowania jednostki z grupy wbrew jej woli (Olweus 1998, 11; por. Kostyła 2000).

Represje mogą być dziełem jednej osoby lub całej grupy, jednak te doznawane ze strony grupy są dla ofiary znacznie trudniejsze do zniesienia i bardziej niszczące. Ofiarą może być też jednostka lub grupa, chociaż ta druga sytuacja w realiach szkolnych zdarza się raczej rzadko. Negatywne działania wobec drugiej osoby – aby można je było uznać za mobbing – muszą się powtarzać i trwać przez pewien czas. Wyklucza się w ten sposób przypadki sporadycznych negatywnych działań o mniejszej wadze skierowanych raz przeciw jednej osobie, raz przeciw innej.

W Polsce na typową dla nastolatków agresję, zdeterminowaną wieloma różnymi czynnikami, nakłada się również zamęt międzyustrojowego okresu przejściowego, któremu towarzyszyły zmiany strukturalne w oświacie. Reforma edukacji wprowadziła trójstopniowy system szkolnictwa. Uczniów gimnazjum można więc potraktować jako pierwsze pokolenie, które rozpoczynając naukę w nowej szkole nie musiało podporządkowywać się zastanym regułom, uświęconym wieloletnią tradycją. Sytuacja zmuszała ich do określania swojego miejsca, wypracowywania standardów zachowania, ustanawiania reguł rządzących społecznością uczniowską, ustalania granic tolerancji ze strony grona nauczycielskiego i kolegów dla przejawianych zachowań. Pierwsze pokolenie traktuje swoje zachowania agresywne jako swoistą manifestację, możliwość odreagowania napięcia wywołanego stresem i poczuciem bezradności. „Pionierska generacja musi szybko w zmieniającym się otoczeniu znaleźć sposób na zaplanowanie swojej przyszłości. Fakt, że mogą liczyć tylko na siebie, powoduje głównie szok i poczucie bezradności” (Kawula 2000; por. Thorne 1995; Mówińska-Skupieńska, Wentland 1998, 98). Konsekwencją takiego stanu rzeczy może być odczuwany przez gimnazjalistów brak poczucia bezpieczeństwa w nowej szkole, brak stabilizacji,

oparcia w drugiej osobie lub sprawnie działającym systemie². To poczucie braku bezpieczeństwa wywołuje u uczniów lęk przed szkołą, traktowanie jej jako przyczynę zmęczenia (Jalinik 1998) i źródło negatywnych przeżyć (Dąbrowska-Bąk 1987). Jednostka woli bowiem „przeważnie bezpieczny, uporządkowany, dający się przewidzieć, sprawiedliwy, zorganizowany świat, na który może liczyć i w którym nie zdarzają się rzeczy nieoczekiwane, nie dające się kontrolować, chaotyczne lub niebezpieczne” (Maslow 1990). Uporządkowany świat, w który wkracza młody człowiek rozpoczynający karierę szkolną, jest niezbędny do zaspokojenia jego potrzeby bezpieczeństwa, traktowanej przez E. Jundził (1998) jako jedna z podstawowych potrzeb psychicznych jednostki (obok kontaktu emocjonalnego i sukcesu). Poczucie bezpieczeństwa jest gwarancją wyeliminowania lęku ze wszystkich rodzajów jej aktywności.

Liczba i częstotliwość występowania problemów wychowawczych jest wprost proporcjonalna do wielkości szkoły. Gimnazjum mniejsze jest bardziej bezpieczne i zapewnia lepszy poziom nauki (Zahorska 2002, 291). Tymczasem w praktyce szkolnej spotyka się gimnazja molochy, ulokowane w jednym budynku ze szkołą podstawową, mające więcej niż dziesięć klas na jednym poziomie. W szkołach tych odnotowuje się – w porównaniu ze szkołami mniejszymi – nie tylko więcej problemów wychowawczych i to tych najpoważniejszych (alkohol, agresja, narkotyki), ale też i więcej problemów z nauką (Konarzewski 2002, 32), „pojawiają się wagary, wandalizm, chuli-gaństwo, zjawiska nie do pomyślenia w małych szkołach” (Husen 1985, 215; Dudzikowa 2001, 82; Zahorska 2001, 145). Autorzy opracowania *Monitorowanie reformy systemu oświaty* (1999) przyznają, że gimnazja borykają się z trudnościami wychowawczymi: „Niezależnie od lokalizacji gimnazja wyprzedzają szkoły podstawowe pod względem łamania dyscypliny szkolnej (wagary, niszczenie sprzętów szkolnych, złośliwe przeszkadzanie w lekcji), agresji werbalnej (ordynarne odnoszenie się do nauczycieli oraz prześladowanie i poniżanie kolegów), a także wykroczeń przeciwko zdrowiu (palenie papierosów i picie alkoholu)” (Mówińska-Skupieńska, Wentland 1998, 95; Szymański 2001; Konarzewski 1990, 80–81).

Drugie życie to także swoisty sposób szkolnego przystosowania się; okrucieństwo pełni funkcję reakcji uczniów na niepowodzenia szkolne i złą sytuację materialną ich rodzin. Zdaniem M. Jędrzejewskiego (2000) istnieje ścisły związek między przemocą strukturalną doznawaną ze strony szkoły (ja-

²Ministerstwo Edukacji Narodowej w opublikowanym raporcie *Edukacja w latach 1997–2001*. . . powołuje się na przeprowadzone wśród gimnazjalistów badania, z których wynika, że 48% uczniów tego typu szkoły czuje się w niej raczej bezpiecznie, tylko 8% uczniów nie czuje się w niej bezpiecznie.

ko instytucji) a indywidualno-grupową (subkulturową) stosowaną w kontaktach rówieśniczych. Konieczność realizacji oficjalnego programu edukacyjno-wychowawczego (w czym wyraża się socjalizacyjna jej funkcja) powoduje, że „szkoła tkwi w gorsecie skrajnie zmonopolizowanego prawa, maksymalizującego władzę administracji oświatowej i jest bardziej ofiarą niż sprawcą układu przemocy strukturalnej” (Dąbrowska-Bąk 1995).

Stosowanie na terenie szkoły przemocy strukturalnej wyraża się m.in. nierównością władzy i dyskryminacją. Dominujące miejsce w hierarchii szkolnej zajmuje nauczyciel, uczniowie – to jednostki podległe. Interakcje zachodzące między nimi zdeterminowane są stosunkami władzy i podporządkowania. Nauczyciel panuje nad przestrzenią fizyczną klasy, wyznacza również i określa rodzaj aktywności podejmowanej przez uczniów w trakcie zajęć, jej czas trwania oraz tempo. Ogromny dystans między głównymi szczeblami hierarchii szkolnej (nauczycielami a uczniami) wyraża się też nierównością między zakresem praw i obowiązków jednej i drugiej strony, z przewagą praw po stronie nauczyciela oraz dominacją obowiązków po stronie ucznia (Janowski 1995, 50–64; Mieszalski 1997, 99; Karkowska, Czarnecka 2000, 57–68; Dembiński 2001, 188; Kościelniak 2001, 205–221).

Szkoła oddziałuje na uczniów poprzez blokady, sytuacje bez wyboru i przymus. „Występuje tutaj swoista atrofia osobowości, przyjmująca niekiedy formy względnie trwałe. Dzieje się tak dlatego, że w sytuacjach bez wyboru osobowość traci swoje funkcje regulatora zachowania się, natomiast jedynym regulatorem stają się czynniki zewnętrzne, np. cechy sytuacji” (Łukaszewski 1982, 18). Drastyczne ograniczenie możliwości wyboru powoduje zerwanie naturalnego związku między osobą, jej działaniem i jego konsekwencjami, w następstwie czego dochodzi do zaniku poczucia odpowiedzialności osobistej za działania i ich następstwa.

Konsekwencją stosowania „edukacji opresyjnej” jest niski poziom akceptacji szkoły przez uczniów. Niewielu jest też nastolatków, którzy są w stanie identyfikować się ze swoją szkołą, najczęściej wyrażają postulat dokonania w niej wielu niezbędnych zmian (Fatyga 2001, 113–114). Pozytywna percepcja szkoły jako instytucji wpływa na poczucie przynależności, na świadomość bycia jednym z wielu, co w konsekwencji determinuje „normalne” funkcjonowanie ucznia w jej murach. Brak jej akceptacji związany jest ściśle z poczuciem osamotnienia w szkole i predysponuje do bycia ofiarą lub sprawcą przemocy (Rus 2001).

Na charakter i rozmiary drugiego życia szkoły istotny wpływ mają indywidualne zachowania nauczycieli. Według K. Konarzewskiego specyfikę roli zawodowej nauczycieli tworzy niejasność, niespójność tej roli z innymi ich rolami. Konsekwencją tego zjawiska jest syndrom błędów wychowawczych,

na który składają się: agresja, rygorizm i hamowanie aktywności ucznia. Autorytarny styl pracy wynika często z osobistych przekonań nauczycieli, iż są nie tylko profesjonalistami w swojej dziedzinie, ale także wyrazicielami wielu wartości moralnych, obyczajowych czy narodowych, co w rezultacie prowadzi nieuchronnie do wielu konfliktów w szkole (Konarzewski 1990).

Doznanie krzywdy ze strony nauczyciela rzadko bywa przedmiotem otwarcie wyrażanego protestu, tym bardziej że wchodzenie w bezpośredni konflikt z nauczycielami bardzo często uruchamia falę represji z ich strony (odpytywanie czy inne formy psychicznego udręczenia). Z. Ratajczak (1996) przedstawił rejestr represyjnych form zachowań nauczycieli, który jego zdaniem niewiele odbiega od dysfunkcyjnych zachowań przedstawicieli podkultury uczniowskiej. Obejmuje on formy agresji fizycznej (bicie linijką, cyrklem, ciągnięcie za włosy, podnoszenie za głowę do góry, usuwanie z lekcji) oraz agresji werbalnej (reagowanie krzykiem, stosowanie przezwisk, poniżanie godności ucznia za pomocą szyderstw, maltretowanie psychiczne) (Dąbrowska-Bąk 1987; 1995; Klimowicz, Kościanek-Kukacka, Kozłowski 1994, 29–30; Kmiecik-Baran 2000, 37–38). Doznanie przemocy ze strony nauczyciela może skłonić poszkodowanego ucznia do szukania kozła ofiarnego (kolegi, który rzuca się w oczy, jest względnie bezsilny i nielubiany) i przemieszczenia na niego swojej agresji (Aronson 1987)³. Budowanie pozycji nauczyciela nie na autorytecie, lecz na sile i przymusie, może prowadzić do wytworzenia u uczniów przekonania, że relacje interpersonalne powinny opierać się na władzy i dominacji nad słabszymi.

Wśród różnych rodzajów patologii zagrażających uczniom gimnazjum K. Siellawa-Kolbowska (2002, 202) wymienia: przemoc, zażywanie używek i substancji psychoaktywnych oraz zachowania przestępcze, takie jak kradzieże czy handel narkotykami. Używki i substancje psychoaktywne stanowią coraz większe zagrożenie dla młodzieży powyżej 13 roku życia. Wskazują na to między innymi wyniki międzynarodowych badań przeprowadzonych w latach 1995 i 1999 w ramach Europejskiego Programu Badań Ankietywanych w Szkołach na temat Używania Alkoholu i Narkotyków⁴.

Picie alkoholu czy palenie papierosów w wielu nieformalnych grupach rówieśniczych tworzących drugie życie szkoły traktowane jest jako obowiązująca norma. Grona pedagogiczne alarmują o systematycznym wzroście stosowania przez młodzież tego typu używek. Jednak szacunki liczby piją-

³Z badań przeprowadzonych przez G. Miłkowską-Olejniczak (1996, 186–189) wynika, iż dyrektorzy szkół bardzo rzadko traktują szkołę i pracującego w niej nauczyciela jako źródło agresywnych zachowań uczniów.

⁴Omówienie wyników badań i ich dynamiki w czasie znaleźć można w „Serwisie Informacyjnym Narkomania” 2001 nr 13 i 14.

cych i palących uczniów gimnazjum dokonywane przez nauczycieli są rozbieżne z szacunkami klasowych kolegów. Może to świadczyć o dostrzeganiu przez nauczycieli zaledwie wierzchołka góry lodowej i o niemożności poddania kontroli wszystkich „nisz”, w jakich funkcjonuje gimnazjalista.

Badania wskazują na zbieżność w spostrzeganiu narkomanii na terenie gimnazjum przez nauczycieli i uczniów. Paralela opinii o tym zjawisku może wynikać z faktu, iż część zmian psychosomatycznych, jakim podlega uczeń po zażyciu substancji psychoaktywnych, jest niemożliwych do ukrycia przed obserwatorami (Siellawa-Kolbowska 2002; Konarzewski 2002, 75–77). Niebezpieczna dla procesu wychowawczego jest jednak liczba uczniów zażywających narkotyki poza szkołą lub w sposób „nierzucający się w oczy”, tworząca szarą strefę tego zjawiska (Rosiek 1995).

Kolejną słabo poddającą się kontroli strefę tworzą zjawiska wymuszeń, kradzieży i rozprowadzania narkotyków na terenie gimnazjów. Zdarzenia te, zgłaszane przez uczniów i nauczycieli, wymykają się precyzyjnym zestawieniom ilościowym. Stosunki interpersonalne tworzące drugie życie szkoły nie tylko sprzyjają występowaniu zjawisk patologicznych na jej terenie, ale także pozostawaniu w ukryciu sprawców oraz ich ofiar. Szkoły mają zresztą tendencję do doszukiwania się przyczyn zjawisk zagrażających uczniom w środowiskach pozaszkolnych, marginalizując swoją rolę jako źródła i miejsca ich rozwoju.

Funkcjonujące na terenie szkoły grupy nieformalne o charakterze destrukcyjnym stanowią zagrożenie ze względu na możliwość zdominowania szkoły i utrudnienie realizacji założonych przez nią funkcji. Publiczny odbiór szkoły zdeterminowany jest w znacznej mierze przez zjawiska patologiczne występujące na jej terenie, wielokrotnie nagłaśniane w środkach masowego przekazu. Wyłaniający się z tych opisów obraz szkoły funkcjonuje w świadomości społecznej własnym życiem. Codzienne życie szkoły nie obfituje w takie dramatyczne wydarzenia, a jedynymi grupami uczestnictwa na jej terenie nie są tylko negatywne grupy subkulturowe. W strukturze społecznej klasy wyróżnić bowiem można wiele nieformalnych grup spotkaniowych, towarzyskich czy koleżeńskich, będących dla jednostki ważnym środowiskiem wychowawczym. Przynależąc do nich, młodzież ma możliwość zaspokajania wielu potrzeb rozwojowych, których szkoła z racji przyjętego modelu wypełniania swoich zadań, struktury oraz innych czynników pozaszkolnych nie jest w stanie zrealizować. Funkcjonowanie jednostki poza tymi konstruktywnymi grupami (odrzućcie lub izolacja), a przy tym brak pomocy ze strony rodziny czy szkoły, popycha ją do szukania jakiegokolwiek grupy. „Dziecko radzi sobie, korzystając ze środowiska, które mu poda rękę. To najkrótsza droga do wzrostu liczby sekt, ucieczki w subkulturowe grupy lub po

prostu młodzieżowe gangi” (Filas, Janecki, Szczęsny 1997). Wiele z grup o charakterze destrukcyjnym działających na terenie szkół stanowi naturalną alternatywę dla uczniów znajdujących się poza nawiasem społeczności szkolnej.

Szkoła zawsze była terenem rozmaitych zdarzeń w wykonaniu uczniów, które trudno byłoby ocenić pozytywnie. Wielu dorosłych z sentymentem wspomina zachowania, które bulwersowały zarówno ich rodziców, jak i nauczycieli, co nie przeszkadza ferować im dziś negatywnych ocen pod adresem młodych ludzi. Funkcjonujący w świadomości społecznej stereotyp młodzieży nadaje pejoratywne znaczenie ich formacji. Powiedzenia „za naszych czasów młodzież była lepsza”, „za naszych czasów było to nie do pomyślenia” – determinują negatywne oceny ich postaw, poglądów, wartości. Stwierdzenia takie utrwalają istniejące między „młodymi” i „starymi” konflikty ról, interesów, światopoglądów, składające się na tzw. konflikt pokoleń. W znacznej mierze od dorosłego pokolenia zależy, z jakim skutkiem młodzież zrealizuje stojące przed nią zadania rozwojowe, a tym samym, jak dalece uda jej się wejść w ich świat jako dojrzałym, pełnowartościowym jednostkom.

Powołanie nowego typu szkoły, jakim jest gimnazjum, jak dotąd nie gwarantuje lepszej socjalizacji młodzieży. „Grzechy pierworodne”, którymi je obarczono w momencie tworzenia, długo jeszcze będą utrudniały pełną realizację nałożonych na gimnazja zadań. Nie jest też możliwe utworzenie takiej szkoły, którą uczniowie będą tylko kochać. Istniejące w szkole podziały na „my” i „oni” – nauczyciele oraz „my” i „oni” – członkowie innych grup i klas, wynikają ze sprzeczności, które są skutkiem zarówno obowiązującej struktury szkolnej, jak i prawidłowości rozwojowych wieku dorastania. Szkoła jest naturalnym miejscem ścierania się różnych grup i interesów. Problem zaczyna się wtedy, gdy młodzież szkolna zachowuje się aspołecznie lub wręcz przestępczo.

Niedopuszczenie do supremacji tych nieformalnych grup destrukcyjnych w życiu szkoły i zdominowania jej drugiego życia winno stać się zadaniem priorytetowym dla władz oświatowych. O tym, iż szkoły nie są skazane na taki scenariusz tworzenia się drugiego życia, świadczą przykłady gimnazjów przedstawione przez M. Zahorską (2002, 291), które w świadomości społecznej uczniów i ich rodzin traktowane są jako wzorcowe i prestiżowe. Funkcjonowanie uczniów w nieformalnym nurcie tych szkół nie stanowi tam szarej strefy ani dla władz szkolnych, ani dla nauczycieli. Tym, co skutecznie mobilizuje uczniów do działania zgodnie z ustalonymi w szkole zasadami, jest – zdaniem cytowanej autorki – możliwość przeniesienia (za karę) do tzw. chamówki, czyli innego, mniej elitarnego gimnazjum.

Powodzenie reformy wprowadzającej gimnazja zależy w dużej mierze od odpowiedniej polityki władz szkolnych w stosunku do uczącej się w nich młodzieży. Problemowe zachowania gimnazjalistów „czasu burzy i naporu” nie powinny być „pacyfikowane” tylko i wyłącznie środkami instrumentalnymi (ochroniarze i policjanci na szkolnych korytarzach, system monitorowania pomieszczeń szkolnych, metody przymusu i kary). Obecność ochroniarzy w reformowanej szkole może wręcz świadczyć o jej przegranej, o niesprostaniu jej podstawowym obowiązkom. Instalacja kamer (mimo wysokich kosztów ich zakupu) wydaje się niekiedy władzom szkolnym mniej kosztowna i łatwiejsza w utrzymaniu ładu w szkole, niż wdrażanie programu wychowawczego, który sprzyjałby podmiotowemu, partnerskiemu traktowaniu gimnazjalistów.

Literatura

- ARGYLE M. (2001), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa.
- ARONSON E. (1987), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa.
- BANDURA A. (1973), *Aggression: A social learning analysis*, New York.
- BENDYK E. (2002), Gry komputerowe. Gra w dwa światy, „Polityka” nr 49.
- BERGER P. (1988), *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (1994), Pozycja społeczna „ucznia przeciętnego” w klasie szkolnej, Słupsk.
- (2000), Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu, Słupsk.
- BRONFENBRENNER U. (1970), Czynniki społeczne w rozwoju osobowości, „Psychologia Wychowawcza” nr 1.
- BRZEZIŃSKA A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- CEKIERA C., SOLTYSIAK T. (1998), Dręczenie kotów – szkolne zwyczaje czy zwichnięta samorealizacja uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Toruń.
- CHAŁAS K. (2001), Gimnazjum w pierwszym roku istnienia – szanse i bariery edukacyjne w opinii dyrektorów szkół, „Edukacja” nr 1.
- DĄBROWSKA-BAK M. (1987), Przemoc w szkole, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- (1995), Szkoła a elementy przemocy strukturalnej, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4.
- DEMBIŃSKI M. (2001), Tożsamość nauczyciela i ucznia w czasie lekcji, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok.

- DUDZIKOWA M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego” rozwoju ucznia*, Kraków.
- DZIEŃDZIURA K., KOSTECKI R., RYBCZYŃSKA D., WOŁK Z. (1994), *Spoleczne i środowiskowe uwarunkowania działalności szkół podstawowych*, Zielona Góra.
- ERIKSON E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań.
- FATYGA B. (2001), *Młodość bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście*, Warszawa.
- FILAS A., JANECKI S., SZCZĘSNY J. (1997), *Szkoła frustracji. Jak nastolatki uczą się przemocy*, „Wprost” 4 V.
- FRĄCZEK A. (1993), *Socjalizacja a intrapsychna regulacja agresji interpersonalnej*, [w:] *Socjalizacja a agresja*, red. A. Frączek, H. Zumkley, Warszawa.
- GOŁASZEWSKI T. (1977), *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa.
- HARRIS J. R. (1998), *Geny czy wychowanie*, Warszawa.
- HOLYST B. (1990), *Wiktymologia*, Warszawa.
- HUSEN T. (1985), *Współczesne tendencje w oświacie*, [w:] *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, Warszawa.
- JALINIK M. (1998), *Przemoc to bunt wobec nicości*, „Edukacja i Dialog” nr 1.
- JANOWSKI A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- , STACHYRA R. (1985), *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa.
- JĘDRZEJEWSKI M. (2000), *„Drugie życie” szkoły*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze” nr 3.
- JUNDZIŁŁ E. (1998), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk.
- KAMEDUŁA E. (2002), *Kształcenie gimnazjalne – założenia a rzeczywistość*, „Wychowanie na co dzień” nr 7–8.
- KARKOWSKA M., CZARNECKA W. (2000), *Przemoc w szkole*, Kraków.
- KAWUŁA S. (1998), *Agresja a dysonans społeczny. Między przemocą a syntonią w szkole*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S Kawuła, H. Machel, Toruń.
- (2000), *Współczesne podkultury młodzieżowe: kontestacja czy przestępczość?* „Wychowanie na co dzień” nr 7–8.
- KLIMOWICZ G., KOŚCIANEK-KUKACKA J., KOZŁOWSKI W. (1994), *Dylematy ucznia. Z doświadczeń dorastającej młodzieży*, Warszawa.
- KMIECIK-BARAN K. (2000), *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa.
- KONARZEWSKI K. (2002), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa.
- (1990), *O roli i osobowości nauczyciela, czyli jak uprawiać pedeutologię*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.

- KOSTYŁA J. (2000), *Gangsterzy z III a*, „Wprost” 12 III.
- KOŚCIELNIAK M. (2001), *Wolność i przymus w szkole. Wypowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych*, [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków.
- ŁOBOCKI M. (1983), *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa.
- ŁUKASZEWSKI W. (1982), *System społeczny i obraz życia społecznego jako regulatory aktywności*, „Socjologia Wychowania” IV.
- MACHEL H. (1998), *Niektóre właściwości podkultur młodzieżowych*, [w:] *Podkultura młodzieżowa w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Toruń.
- MASŁOW A. D. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa.
- MAZUR B. (2001), *Gimnazjum po dwóch latach*, „Nowa Szkoła” nr 7.
- MERTON R. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- MIESZAŁSKI S. (1990), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa.
- MILKOWSKA-OLEJNICZAK G. (1996), *Kto rządzi w polskiej szkole? czyli o agresji dzieci i młodzieży w sytuacjach szkolnych*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków.
- (1999), *Przejawy i przyczyny agresywnych zachowań młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10.
- MONITOROWANIE reformy systemu oświaty (1999). Program badawczy zrealizowany pod kierunkiem K. Konarzewskiego i we współpracy z Zespołem ds. Monitorowania Reformy Systemu Edukacji przy Prezesie Rady Ministrów, Warszawa.
- MÓWIŃSKA-SKUPIŃSKA J., WENTLAND T. (1998), *Stan świadomości gdańskich środowisk szkolnych na temat funkcjonowania podkultur młodzieżowych*, [w:] *Podkultura młodzieżowa w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Toruń.
- NALASKOWSKI A. (1998), *Spoleczne uwarunkowania rozwoju jednostki*, Warszawa.
- NEWCOMB T., TURNER R., CONVERSE P. (1970), *Psychologia społeczna*, Wrocław.
- O AGRESJI uczniowskiej (2002), *Rozmowa z prof. A. Frączkiem, kierownikiem Katedry Psychologii Edukacyjnej Wydziału Pedagogicznego UW*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1.
- OBUCHOWSKA I. (2000), *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 9.
- (1996), *Drogi dorastania*, Warszawa.
- OLWEUS D. (1998), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa.
- O REFORMIE (1998), *Biblioteczka reformy MEN*, z. 1.
- O WYCHOWANIU w szkole (1999). *Biblioteczka reformy MEN*, z. 13.

- PILCH T. (1995), Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- PILIKIEWICZ M. (1985), Nieformalna struktura klasy szkolnej, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 7.
- POSPISZYL I. (1998), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- RATAJCZAK Z. (1996), Autorytaryzm i represyjność w pracy wychowawczej nauczyciela, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży: perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, T. Pufnal-Struzik, Kielce.
- RODE D. (2000), Podkultura uczniowska. Formy i zakres, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 6.
- ROSIEK B. (1995), *Pamiętnik narkomanki*, Warszawa.
- RUS J. (2001), Zjawiska patologiczne w szkołach, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 5.
- SCHULZ R. (1993), *Szkoła jako organizacja*, Toruń.
- SIELLAWA-KOLBOWSKA K. E. (2002), Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjów – warunki i efekty, [w:] *Zmiany w systemie oświaty*, red. K. Konarzewski, Warszawa.
- SOWIŃSKA H. (1987), *Dynamika przemian klas szkolnych*, Poznań.
- STEPHAN W. G., STEPHAN C. W. (1999), *Wywieranie wpływu przez grupy*, Gdańsk.
- SZCZEPAŃSKI J. (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M. (2001), Gimnazjum – rok trzeci, „*Nowa Szkoła*” nr 7.
- TATAROWICZ J. (1997), Grupy młodzieżowe niepożądane w szkole, „*Nowa Szkoła*” nr 7.
- TATUM D., HERBERT G. (1992), *Bullying: A positive response*, Cardiff.
- THORNE T. (1995), *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje*, Warszawa.
- TURNER J. S., HELMS D. B. (1999), *Rozwój człowieka*, Warszawa.
- URBAN B. (2001), Kryteria, mechanizmy, konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Kraków.
- WOJCIECHOWSKI M. (1999), Dręczenie wzajemne uczniów – program naprawczy, „*Ruch Pedagogiczny*” nr 1-2.
- ZAHORSKA M. (2002), *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa.
- (2001), *Opinie na temat gimnazjum – wyniki badań ankietowych*, [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska, K. E. Siellawa-Kolbowska, *Raport. Pierwszy rok gimnazjum 1999/2000*, Warszawa.