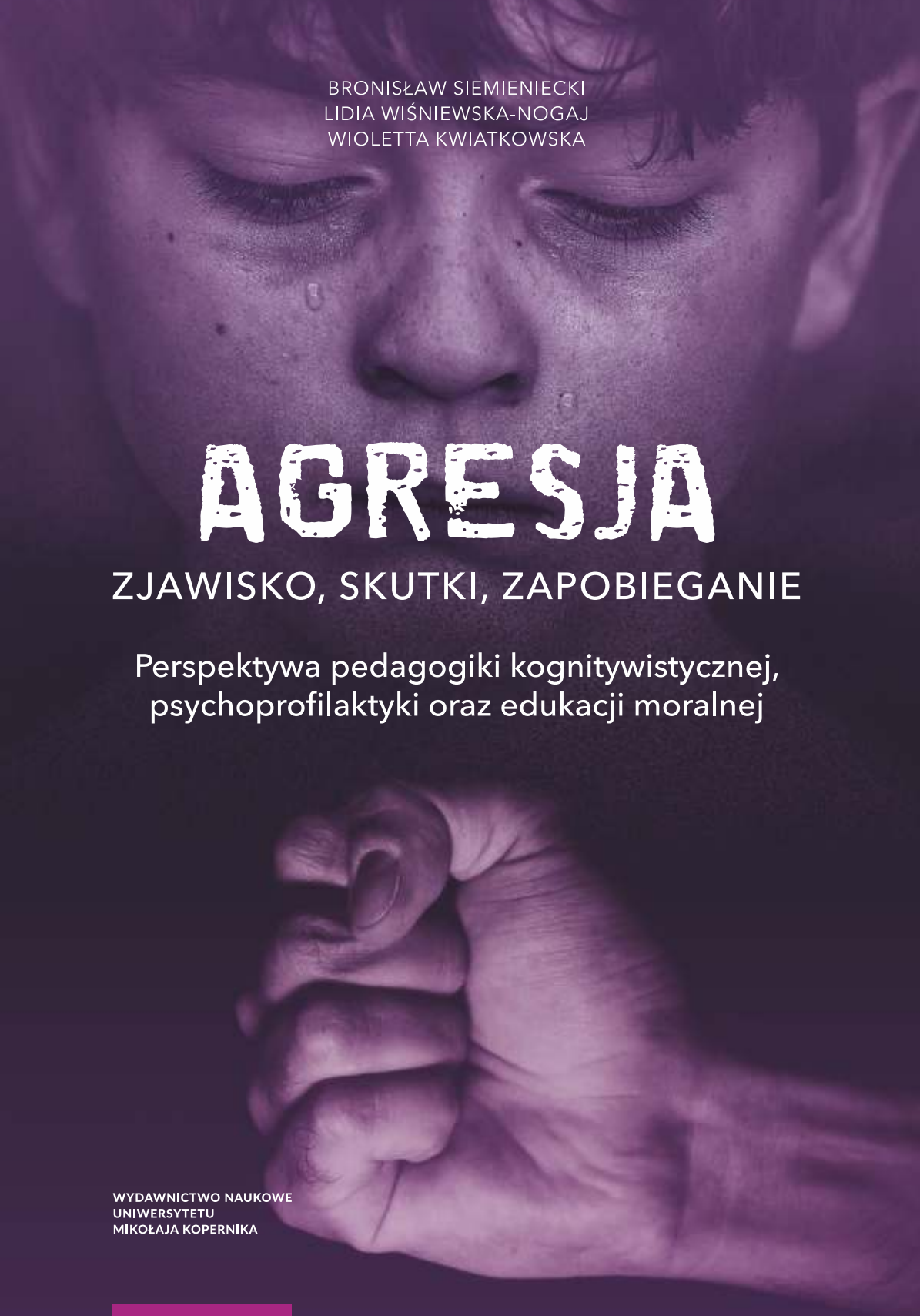




BRONISŁAW SIEMIENIECKI
LIDIA WIŚNIEWSKA-NOGAJ
WIOLETTA KWIATKOWSKA

AGRESJA

ZJAWISKO, SKUTKI, ZAPOBIEGANIE

Perspektywa pedagogiki kognitywistycznej,
psychoprofilaktyki oraz edukacji moralnej

WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersytetu
MIKOŁAJA KOPERNIKA

**Agresja – zjawisko,
skutki, zapobieganie**

Bronisław Siemieniecki
Lidia Wiśniewska-Nogaj
Wioletta Kwiatkowska

Agresja – zjawisko, skutki, zapobieganie

Perspektywa pedagogiki kognitywistycznej,
psychoprofilaktyki oraz edukacji moralnej

WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersytetu
MIKOŁAJA KOPERNIKA

Toruń 2020

Praca recenzowana

Projekt okładki

Łukasz Aleksandrowicz

Redakcja

Magdalena Mordawska



Fundusze
Europejskie



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska



Publikacja powstała i jest finansowana w ramach projektu pt. „Agresja realna i wirtualna – zjawisko, skutki, zapobieganie – kurs e-learning” realizowanego przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach konkursu nr POWR.03.01.00-IP.08-00-MOC/18 pt. „Kurs na MOOC” Działania 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym, Oś III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju.

Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020

Publikacja opublikowana na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/dee>

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń 2020

ISBN 978-83-231-4380-2

DOI: 10.12775/4380-2

WYDAWNICTWO NAUKOWE UMK

ul. Gagarina 5, 87-100 Toruń

REDAKCJA: tel. (56) 611 42 95; fax (56) 611 47 05

e-mail: wydawnictwo@umk.pl

DYSTRYBUCJA: tel./fax (56) 611 42 38

e-mail: books@umk.pl

www.wydawnictwo.umk.pl

DRUK I OPRAWA: Drukarnia WN UMK

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział 1	
Agresja i przemoc w perspektywie pedagogiki kognitywistycznej	11
Uwagi wstępne	11
1.1. Agresja i przemoc – definicje, analiza, dyskusje	13
1.2. Płaszczyzny dyskursu o agresji i przemocy	35
1.3. Podejścia teoretyków do agresji i przemocy	39
1.4. Przyszłość badań nad agresją i przemocą w perspektywie pedagogiki kognitywistycznej	47
Rozdział 2	
Wybrane psychologiczne aspekty zjawiska agresji	49
Uwagi wstępne	49
2.1. Próby wyjaśnienia pochodzenia agresji na gruncie psychologii	50
2.2. Agresja w biegu życia	56
2.3. Radzenie sobie z agresją	87
Rozdział 3	
Moralność a zachowania agresywne	103
Uwagi wstępne	103
3.1. Rozwój moralny a zachowania agresywne	106
3.2. Obecność edukacji moralnej w szkole jako sposób na agresję i przemoc	116
3.3. Moralny wymiar empatii	120
3.4. Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole	135
3.5. Klimat społeczny szkoły a zachowania agresywne	138
Zakończenie	147
Bibliografia	151
Noty o autorach	163

Wprowadzenie

Przyczynkiem do podjęcia tej problematyki stało się doświadczenie absolwentów kierunków nauczycielskich, którzy jako młodzi nauczyciele, dobrze przygotowani merytorycznie i metodycznie do pracy zawodowej, zgłaszali brak kompetencji w radzeniu sobie z agresją i przemocą w placówkach edukacyjnych. Mimo posiadanej wiedzy i osobistych kompetencji, niektórzy nie potrafili rozwiązywać sytuacji konfliktowych. Niekiedy, być może z poczucia własnej bezsilności czy braku wsparcia, ignorowali prośby o pomoc lub uznawali, że do ich obowiązków należy nauczanie, a nie wychowywanie uczniów. Takie zachowanie z pewnością nie pozwala na budowanie wzajemnych relacji, szacunku i zaufania. Wiele danych pochodzących z badań¹ nad zjawiskiem agresji i przemocy pokazuje, że za ich pojawienie się w znacznej mierze odpowiedzialne są czynniki tkwiące w środowisku rodzinnym, m.in. takie jak zachowania społeczne, niewłaściwe postawy rodzicielskie czy ignorowanie emocji dzieci. Zdarza się więc, że uczeń nie ma odpowiednich wzorców w domu, nie otrzymuje adekwatnego wsparcia, nie jest uczony radzenia sobie z emocjami czy stresem. Ponadto zdarza się, że przekazy medialne, łącząc agresję z osiągnięciem sukcesów czy realizacją celów, w sposób mniej lub bardziej zamierzony, promują takie

¹ M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji. Wybrane problemy*, PWN, Warszawa 2016; A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART. Program Zastępowania Agresji*, Amity, Warszawa 2018; H. Liberska, *Tożsamość i agresja wśród adolescentów*, „Psychologia Wychowawcza” 2018, nr 14, s. 27–41; B. Krahé, *Agresja*, GWP, Gdańsk 2005; K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*, w: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, t. 16, nr 1, s. 214–231; J. Wolińska, *Agresja interpersonalna – profilaktyka i przeciwdziałanie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” 2018, vol. 31, z. 3, s. 241–261.

zachowania. W takiej sytuacji uczeń – jeśli zostanie pozostawiony bez odpowiedniego wsparcia – może zachowywać się agresywnie. Takie działanie wynika m.in. z nieradzenia sobie z emocjami, szczególnie złością, poszukiwania uwagi i zainteresowania czy nieznanomości innych możliwości zachowania. Jednak ten scenariusz nie musi się spełnić, jeśli środowisko szkolne zadba o stosowanie nieagresywnych form radzenia sobie, a nauczyciele i pedagodzy przełożą uczniom odpowiednie narzędzia: wiedzę, umiejętności i kompetencje. Aby jednak tak się stało, sami muszą czuć się pewnie w radzeniu sobie z agresją. Muszą być również świadomi, jak istotna jest ich rola.

Książka ta jest więc odpowiedzią na potrzeby tych, którzy muszą zmierzyć się z agresją i przemocą w pracy zawodowej i poza nią, stając przed niebagatelnym wyzwaniem.

W strukturze tej pracy można wyraźnie wyodrębnić trzy części, mianowicie: agresja i przemoc w perspektywie pedagogiki kognitywistycznej, wybrane psychoprofilaktyczne aspekty agresji oraz moralność a zachowania agresywne. W takim właśnie podziale treści jest pewien zamysł pokazania złożoności podjętej problematyki. Rozważania nad istotą i uwarunkowaniami agresji są podstawą do szukania sposobów jej hamowania i osłabiania. Doprowadza nas to do wyodrębnienia znaczenia procesu wychowawczego i programów lub środków zaradczych. Cała droga przedstawionego tu wywodu wiedzie przez wybrane teorie psychologiczne, pedagogiczne, a nawet filozoficzne. Nie brakuje również odniesień do własnych poglądów Autorów.

W rozdziale pierwszym została przybliżona analiza zjawiska agresji i przemocy z perspektywy pedagogiki kognitywistycznej. Uzasadnieniem tak prowadzonych analiz jest wielowątkowość badań oraz ich interdyscyplinarność, co niekiedy utrudnia zrozumienie istoty zjawiska i nie zawsze przekłada się na wzrost wiedzy – pedagogika kognitywistyczna integruje w tym zakresie dorobek różnych dyscyplin. Prezentowane są tu liczne przyczyny zainteresowania omawianymi zjawiskami, w tym np. kwestie związane z procesami globalizacyjnymi. Omówione zostały także definicje zjawiska agresji i przemocy, ich kryteria i przyczyny oraz relacje między nimi w świetle różnych podejść badawczych. Przedstawiono płaszczyzny dyskursu o agresji i przemocy, wyróżniając

perspektywę społeczno-polityczną, prawną, moralną, a także psychologiczno-biologiczno-socjologiczną oraz teorie wyjaśniające przyczyny agresji, akcentując teorię kognitywistyczną. Rozdział zamyka dyskusja o przyszłości badań nad agresją i przemocą w perspektywie pedagogiki kognitywistycznej.

Rozdział drugi poświęcony jest psychologicznym aspektom zjawiska agresji. Jako wprowadzenie do dalszych rozważań zaprezentowano Ogólny Model Agresji, stanowiący próbę integracji wiedzy na temat zjawiska agresji, a czerpiący z wielu różnych teorii. Następnie omówiono, jak agresja przebiega na różnych etapach życia – od wczesnego dzieciństwa po okres starości. Szczególną uwagę skupiono na problemie przemocy rówieśniczej i skali tego zjawiska wśród uczniów w Polsce. W rozdziale tym zarysowano także problem agresji skierowanej ku samemu sobie, w tym przyczyn samookaleczeń i ich konsekwencji. Następnie zebrano najważniejsze uwarunkowania zachowań agresywnych i zaprezentowano je w czterech tabelach. Zabieg ten służy uporządkowaniu wiedzy o przyczynach agresji i umożliwia pokazanie wzajemnych współzależności. Rozdział zamyka analiza wybranych możliwych sposobów radzenia sobie z agresją, w szczególności roli komunikacji i mediacji. Ostatni akapit poświęcony jest Treningowi Zastępowania Agresji jako jednej z pierwszych metod, która uwzględniała wieloaspektowość agresji i uczyła nie tylko kompetencji społecznych, lecz także zwracała uwagę na rozwój moralny i empatię. To właśnie te dwa komponenty okazały się szczególnie istotne w podejmowanych próbach minimalizowania zjawiska agresji i radzenia sobie z nim, a rozwój moralny uznaje się za ważny czynnik profilaktyki zachowań agresywnych.

Ostatni rozdział został poświęcony problematyce moralności w kontekście agresji i przemocy. W podejściu do problemu rozwoju moralnego i agresji zaakcentowano również znaczenie empatii, doświadczenia drugiego człowieka, budowania szacunku, zrozumienia i współpracy zamiast nieporozumień i konfliktów. Zagadnienia psychologii rozwoju moralnego zostały ograniczone do kilku tylko wybranych podejść. Głównym celem prowadzonego wywodu było zwrócenie uwagi na potrzeby refleksji nad wychowaniem moralnym i jego wspomaganiem, co umożliwia zapobieganie agresji i przemocy. Przed-

miotem analizy uczyniono, po pierwsze, związek pomiędzy moralnym rozwojem psychicznym a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych, po drugie, obecność edukacji moralnej w szkole, a po trzecie, skuteczne metody uaktywniania rozwoju moralnego oraz postępowania bez przemocy, radzenia sobie z agresją, a także stymulowania społecznie pożądaných zachowań prospołecznych. Analizy teoretyczne i empiryczne nad moralnością i przemocą skupiają się w przeważającym stopniu na braku zaangażowania moralnego jako czynnika wystąpienia ryzyka agresji i przemocy. Warto podkreślić, że moralność i zachowania aspołeczne należą do złożonych problemów wymagających kompleksowego podejścia. W ich analizie należy uwzględnić zarówno rolę i znaczenie indywidualnych cech człowieka, jak i środowiska, w którym funkcjonuje, oraz ich współdziałania.

Mamy nadzieję, że przedstawiona tu refleksja będzie dla teoretyków i praktyków wartościowym źródłem wiedzy, wspierającym ich poczynania w sytuacji konfliktu oraz radzenie sobie z agresją i przemocą w środowiskach ich pracy, a może nawet – życia. Zdajemy sobie sprawę, że narracja prowadzona na temat agresji, przemocy i sposobów radzenia sobie z tymi problemami nie jest jedyną możliwą. Wybór sposobu ukazania tej tematyki podyktowany był chęcią zaprezentowania omawianych zagadnień w nowym świetle, ale z wyraźnymi odniesieniami do praktyki. Mamy nadzieję, że publikacja ta spotka się z przychylnym przyjęciem.

Autorzy

Rozdział 1

Agresja i przemoc w perspektywie pedagogiki kognitywistycznej

Uwagi wstępne

W otaczającym nas świecie przyrody zjawiska agresji i przemocy występują powszechnie. Są jednymi z ważnych czynników wpływających na proces ewolucji biologicznej i społecznej homo sapiens. Zrozumienie mechanizmów decydujących o powstawaniu i funkcjonowaniu tych zjawisk wymaga spojrzenia szerszego aniżeli prezentowane w pedagogice. Wiele lat temu już zauważono, że perspektywa kognitywistyczna stwarza znakomite warunki do zrozumienia mechanizmów funkcjonowania w przestrzeni społecznej agresji i przemocy. Na podstawie dotychczasowych analiz można dostrzec wielowątkowość występujących tu problemów, które wychodzą znacznie poza dyskurs pedagogiczny. Wynikają one nie tylko ze złożoności tych zjawisk, ale także z wielości towarzyszących im różnorodnych procesów społeczno-kulturowych oraz wieloznaczności podejść teoretycznych. Zrozumienie istoty agresji i przemocy utrudnia również dynamika zmian zachodzących we współczesnych społeczeństwach².

W ostatnich latach agresja i przemoc są przedmiotem sporego zainteresowania, co potwierdza rosnąca liczba publikacji obejmujących różne płaszczyzny dyskursu społecznego, kulturowego, politycznego, biologicznego, prawnego i innych. Niestety zdecydowana więk-

² Por. B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, PWN, Warszawa 2007.

zość z nich przywołuje znaną od dawna wiedzę, czasami uzupełnianą o nowsze wyniki badań. Brak większego postępu w dyskursie nad agresją i przemocą, związany jest z ograniczeniami, jakie stwarzają dotychczas wiodące ujęcia teoretyczne w obrębie danej dyscypliny naukowej. Ponieważ problem ten zostanie omówiony w punkcie poświęconym agresji, warto skoncentrować się w tym miejscu jedynie na podejściu prezentowanym przez pedagogikę kognitywistyczną.

Pedagogika kognitywistyczna to nauka zajmująca się całością zjawisk wychowawczych i edukacyjnych analizowanych z pozycji przetwarzania informacji w mózgu. Czasami niesłusznie nazywana jest neuropedagogiką, która w rzeczywistości jest jej częścią. Pedagogika kognitywistyczna opisuje zjawiska i procesy wychowawcze oraz kształcenie uwzględniające czynniki genetyczne i środowiskowe, które są traktowane nierozłącznie. Zjawiska i procesy zachodzące w wyniku oddziaływania wychowawczego i dydaktycznego są wyjaśniane na podstawie wiedzy uzyskanej z badań nad budową i funkcjonowaniem mózgu człowieka. Pedagogika kognitywistyczna podejmuje również problemy oddziaływania związków występujących pomiędzy warunkami przyrodniczymi, społecznymi i kulturowymi, czyli środowiskiem człowieka a jego cechami genetycznymi. Wyjaśnia również warunki i procesy oraz zjawiska wychowawcze związane z kształceniem na podstawie mechanizmów zbierania, przetwarzania, prezentowania i zapamiętywania informacji³.

Ze względu na zakres zainteresowań pedagogiki kognitywistycznej zjawiska przemocy i agresji stanowią naturalnie ważny obszar dociekań naukowych. Spowodowane jest to niepokojącym wzrostem zjawisk agresji i przemocy we współczesnej cywilizacji oraz koniecznością odkrywania ich destrukcyjnych skutków występujących zarówno w rzeczywistym, jak i wirtualnym świecie.

³ Szersze omówienie pedagogiki kognitywistycznej znajdzie czytelnik w publikacjach: B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, wydanie włoskie *Introduzione alla pedagogia cognitiva*, Wydaw. Armando Editore (January 1, 2012) Włochy 2012, wydanie norweskie *Introduksjon til kognitiv pedagogikk*, Arktisk Forlag Tromsø 2013, a także *The horizons of cognitive pedagogy*, Proceedings of the International Scientific Conference, May 27th–28th, 2016, współautor D. Siemieniecka.

Wielu teoretyków (przede wszystkim etologów) podejmujących z perspektywy poznawczej dyskurs na temat agresji zwraca uwagę na potrzebę prowadzenia dogłębnych analiz w obrębie tego samego gatunku, ponieważ tylko wówczas można określić mechanizmy jej powstawania. Uczeni ci zwracają uwagę na odróżnienie zachowania agresywnego w obronie własnego terytorium wywołanego występowaniem na nim ograniczonych zasobów żywnościowych i związanej z tym konkurencji od nieuzasadnionej agresji.

W książce zatytułowanej *Tak zwane zło* Konrad Lorenz⁴ zwraca uwagę na fakt, że dany osobnik wykazuje agresję tylko na swoim terytorium, poza nim jego agresja słabnie, a pojawia się tendencja do ucieczki. W przyrodzie tak zachowuje się wiele ssaków, ptaków i ryb.

Teoretycy podkreślają także brak sensu w rozważaniach nad agresją w przestrzeni międzygatunkowej, ponieważ w przypadku wielu zwierząt zachowania agresywne są niezbędne do utrzymania się przy życiu. Przykładem są wielkie koty, np. lwy – gdy są głodne, polują, a gdy syte, nie stanowią zagrożenia dla otoczenia. Wspomniany już Konrad Lorenz określa taką agresję jako tak zwane zło⁵. Słuszność tego stanowiska potwierdza Kazimierz Kotlarski⁶, widząc w nim przyczynek do formułowania wielu pytań skłaniających do pogłębionej dyskusji.

1.1. Agresja i przemoc – definicje, analiza, dyskusje

Wzrost liczby publikacji poświęconych agresji nasuwa pytanie, dlaczego właśnie teraz zjawisko to zostało dostrzeżone i jest przedmiotem licznych dyskusji w przestrzeni społecznej? Odpowiedź na tak postawione pytanie jest złożona. Wiąże się bowiem z wieloma szerszymi zjawiskami, np. globalną komunikacją we współczesnej cywilizacji.

⁴ Por. K. Lorenz, *Tak zwane zło*, Biblioteka Myśli Współczesnej, PIW, Warszawa 1996, s. 32.

⁵ Tamże.

⁶ Por. K. Kotlarski, *Agresja – szkoła – media*, w: *Agresja – szkoła – media*, red. B. Siemieniecki, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

Prawie natychmiastowe dostarczanie milionom ludzi na świecie informacji o zachowaniach agresywnych budzi u odbiorców niepokój, stymuluje emocje i wzmacnia zainteresowanie. Jest także przyczyną poczucia dyskomfortu i chęci wyeliminowania tego zjawiska, co szczególnie widać w społeczeństwach państw uprzemysłowionych. Wiele lat temu zjawisko to przewidywał Herbert Marshall McLuhan⁷, który określił Ziemię jako komunikacyjną wioskę.

Innym zjawiskiem przyczyniającym się do zainteresowania problematyką agresji jest wysoka dynamika procesów globalizacyjnych. Sprzyja ona poznaniu różnych zachowań, często społeczeństw odległych od siebie kulturowo, ich zwyczajów, sposobu postrzegania świata itd. W efekcie skutkuje to lepszym ich zrozumieniem. Wpływa także na zmianę podejścia do zachodzących procesów społecznych i tworzenia warunków do wspierania ludzi dotkniętych skutkami agresji. Warto także podkreślić, że istotne znaczenie dla ograniczenia zachowań agresywnych ma rosnąca wymiana handlowa zarówno na poziomie poszczególnych państw, jak i pomiędzy grupami społecznymi czy też poprzez kontakty o charakterze indywidualnym.

Powszechność występowania pojęcia agresji, odnoszącego się do wielu różnych działań człowieka, instytucji itp. przyczyniła się do powstania licznych ujęć definicyjnych. Jest to spowodowane różnymi podejściami badawczymi, co z kolei skutkuje odmiennością postrzegania tego zjawiska. Wielu teoretyków próbowało uporządkować różne ujęcia rozumienia agresji, np. Adam Frączek⁸ podzielił je na:

- ewolucyjno-biologiczne studia nad agresją,
- koncepcje psychologiczne,
- społeczno-humanistyczne,
- społeczno-normatywne.

Zdaniem wspomnianego badacza podejście ewolucyjno-biologiczne to zachowanie agonistyczne przeciwstawiane ucieczce lub podporządkowaniu się, traktowane, przynajmniej w świecie zwierząt, zarówno

⁷ M. McLuhan, *Zrozumieć media: przedłużenia człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, ss. 477.

⁸ A. Frączek, *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, w: *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, red. Ł. Jurasz-Dudzik, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002, s. 43.

z perspektywy ewolucyjnej, jak i ekologicznej, jako jeden z podstawowych „mechanizmów” adaptacyjnych⁹.

Takie ujęcie koncepcji ewolucyjno-biologicznej agresji jest zbyt wąskie i nawiązuje do tradycji tzw. twardego kognitywizmu, koncepcji biologicznych Edwarda Wilsona¹⁰, a także tych prezentowanych przez wielu etologów.

Podchodząc do tego rozumowania z perspektywy pedagogiki kognitywistycznej, która opiera się na tzw. miękkim kognitywizmie, musimy uwzględnić czynniki kulturowo-społeczne osadzone w danym środowisku. W ten sposób objawi się szeroki pejzaż przyczyn i mechanizmów decydujących o zaistnieniu agresji, jej obliczu i skutkach, jakie wywołuje.

W psychologiczne poszukiwania powodów i skutków agresji wpisuje się wspomniany wcześniej Adam Frączek, który rzecz ujął w trzech zasadniczych pytaniach-problemach:

- Poprzez jakie procesy, czynności i właściwości ludzi wyraża się ich agresja?
- Jakie procesy i struktury intrapsychiczne leżą u podłoża podejmowania przez ludzi czynności agresywnych i jak rozwijają się te mechanizmy?
- Jakie czynniki sytuacyjne, także związane z funkcjonowaniem grup społecznych, oraz społeczno-kulturowe współdeterminują formowanie się skłonności do agresji w relacjach międzyludzkich?

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania z psychologicznego punktu widzenia, dostrzegamy trzy ujęcia agresji. Jedno określa ją jako: wewnętrzny stan emocjonalno-motywacyjny (zawiera irytację, złość, gniew) jednostki oraz bardziej trwałe motywacje (chęć szkodenia, nienawiść, wrogość). Drugie przyjmuje, że jest to szczególny rodzaj interakcji i relacji społecznych między jednostkami i małymi grupami społecznymi. Tak rozumianą agresję nazwano interpersonalną. Trzecie ujęcie umieszczone jest w przestrzeni dyskursu dotyczącego cech osobowych.

Dokonane przez Frączka uporządkowanie występujących w psychologii podejść jest ważne, ponieważ umożliwia stworzenie dobrej

⁹ Tamże.

¹⁰ E. O. Wilson, *O naturze ludzkiej*, PIW, Warszawa 1988.

plaszczyny do analiz w przestrzeni kognitywistycznej, gdzie obok rozważań na gruncie psychologii poznawczej występuje także filozofia umysłu, lingwistyka poznawcza, antropologia, neurobiologia oraz sztuczna inteligencja. Szerzej psychologiczne aspekty badań nad agresją omówione są w rozdziale drugim.

Trzecie podejście do agresji zostało nazwane przez Frączka społeczno-humanistycznym. Autor przyjmuje, że:

układem odniesienia dla definiowania agresji są standardy czy wzorce (prawne, moralne, społeczne) ustanowione kulturowo co do pożądanych/dopuszczalnych oraz niepożądanych/nieakceptowanych zachowań (postaw, orientacji, przekonań) jednostek i zbiorowości w specyficznych okolicznościach¹¹.

Wyodrębnienie tego podejścia sięga swoimi korzeniami oświeceniowej tradycji, w której zakładano, że człowiek rodzi się jako czysta karta i dopiero nabyte doświadczenie czyni z niego istotę ludzką. To znane spojrzenie Johna Locke’a, uzupełnione przez Jeana J. Rousseau, określane często pojęciem szlachetnego dzikusa, przetrwało do dziś, mimo że okazało się nieprawdziwe. Aktualnie tradycyjne ujęcie agresji rozumiane w kategoriach myśli humanistycznej nie pozwala na jej pełne wyjaśnienie. Pedagogika kognitywistyczna, dysponując współczesnymi instrumentami badawczymi, skutecznie zastępuje lub znacząco uzupełnia humanistyczną myśl oświeceniową. Dlatego wyodrębnienie społeczno-humanistycznego podejścia wydaje się mało wyraźne.

Czwarte z wymienionych przez Frączka podejść do agresji, określane mianem społeczno-normatywnego, przyjmuje różne natężenie i zakres. Ocena zjawisk jest tu zrelatywizowana zależnie od kontekstu społeczno-ideowego, pozycji uczestników konfliktu i oczekiwanych konsekwencji, np. agresja dobra–zła, słuszną–niesłuszną. Aktualnie i ten obszar został zdominowany przez spojrzenie kognitywistyczne. Przykładem jest publikacja Stevena Pinkera¹² pt. *Zmierzch przemocy*.

¹¹ Tamże.

¹² Por. S. Pinker, *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2015.

Pokrótce zaprezentowany podział podejść do rozumienia zjawiska agresji nie wyczerpuje wszystkich obszarów dyskursu poświęconego problemom definicyjnym. Warto w tym miejscu podkreślić występowanie różnic nie tylko pomiędzy dyscyplinami, ale również w obrębie jednej dyscypliny. Przykładowe definicje funkcjonujące w przestrzeni psychologicznej zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Przykładowe definicje agresji funkcjonujące w przestrzeni psychologicznej

Autor	Definicje agresji
Zbigniew Skorny	Zachowanie skierowane przeciw określonym osobom lub rzeczom przynoszącym szkodę przedmiotowi agresji, przybierające formę ataku, czyli napaści fizycznej lub słownej [*] .
Albert Bandura i Richard H. Walters	Wyuczona reakcja na sytuacje frustracyjne, choć nie jest jedyną reakcją na frustracje oraz, że zachowanie agresywne ulega wzmocnieniu, jeśli okazuje się skutecznym środkiem przewycięzania tych frustracji, które przeszkadzają zaspokojeniu popędów biologicznych czy motywów wyuczonych ^{**} .
Irena Obuchowska	Agresję określa się w zależności od tego, czy bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie szkody ma charakter intencjonalny lub nie-intencjonalny ^{***} .
Adam Frączek	Czynności mające na celu zrobienie szkody i spowodowanie straty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego innemu człowiekowi lub spowodowanie jego cierpienia moralnego ^{****} .

* Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968, s. 15.

** A. Bandura, R. H. Walters, *Agresja w okresie dorastania*, Warszawa 1968, s. 90.

*** I. Obuchowska, *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4, z. 134, s. 28.

**** *Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej*, red. A. Frączek, Wrocław 1987, s. 13.

Źródło: opracowanie własne.

Definicje przedstawione w tabeli 1 odzwierciedlają zróżnicowanie zawartych w nich akcentów, co wskazuje na bardzo szeroki obszar dyskursu o agresji. Zagadnienie to zostanie poruszone w dalszej części rozważań.

Odrębnym obszarem analiz dotyczących agresji jest działalność państw i polityków. Ze względu na ograniczony zakres opracowania i przyjętą problematykę w publikacji nie omawiamy szerzej tego zagadnienia, koncentrując się na obszarze pedagogiki kognitywistycznej.

We współczesnej przestrzeni pedagogicznej najczęściej występuje potoczne rozumienie agresji, określanej jako wyrządzanie szkody innej

osobie, objawiana wobec niej wrogość itp. Ujmuje się ją także jako akt godzący w osobistą wolność jednostki, zmuszanie do zachowań niezgodnych z jej własną wolą¹³. Takie ujęcie agresji jest daleko niewystarczające dla pedagoga.

Także definicję zawartą w *Słowniku języka polskiego*¹⁴, określającą agresję jako „czyny bezprawne z użyciem siły, gwałt, fizyczna przewaga nad kimś, wymuszenia czegoś na kimś, przewaga wykorzystywana w celu narzucenia komuś swojej woli” należy uznać za zbyt powierzchowną do zastosowania w analizach pedagogicznych. Wynika to z faktu, że pojęcie agresji stosowane w tej dziedzinie wiedzy jest zawsze powiązane z szerokim spektrum problemów: rodzinnych, działań podejmowanych przez nauczycieli, funkcjonowaniem grup rówieśniczych, różnego typu instytucji, np. szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych, ośrodków kultury itd. Obejmują one także stany psychiczne i działania o charakterze fizycznym dotyczące uczniów (wychowanków). W tej przestrzeni występują różne formy i rodzaje agresji oraz odmienne przyczyny, co w efekcie wpływa na zdefiniowanie tego zjawiska.

Wincenty Okoń w *Słowniku pedagogicznym*¹⁵ przyjął, że agresja to „działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u osobnika niezadowolenie lub gniew”.

Autor akcentuje także celowość wyrządzenia szkody oraz podłoże frustracyjne. Warto też zwrócić uwagę na proponowany przez autora podział agresji na: fizyczną, słowną i przenoszoną. W pierwszym przypadku jest to bicie lub znęcanie się. W drugim – wiąże się z wymyślaniem lub wyśmiewaniem się, a w trzecim – działaniem przeciw osobom lub przedmiotom niebędącym przyczyną agresji.

Definicja Okonia zbliża nas do perspektywy kognitywistycznego widzenia agresji, ale nie jest wyczerpująca. Dlatego wielu pedagogów podjęło poszukiwania, starając się wybrać odmienną drogę rozumienia agresji. Przykładem są próby wyodrębnienia kryteriów, które pozwalają

¹³ Por. B. Siemieniecki, *Media a patologie*, w: *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, PWN, Warszawa 2007, s. 206.

¹⁴ Patrz m.in. *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1969, s. 651.

¹⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 13.

zakreślić obszar wskazujący, czym jest agresja. Zanim jednak zostaną szerzej omówione kryteria, przyjrzymy się poznawczej perspektywie agresji zaproponowanej przez Tadeusza Tomaszewskiego. Zdefiniował on agresję jako zachowanie „skierowane przeciw komuś lub czemuś, mające dwa kierunki: na zewnątrz, przeciw przedmiotom lub osobom zewnętrznym albo też przeciw sobie samemu”¹⁶.

Spojrzenie Tomaszewskiego uwypukla dwie płaszczyzny występowania agresji: zewnętrzną i wewnętrzną, które po uwzględnieniu akcentowanej przez Okonia celowości działania wskazują ciekawy model do dyskusji pedagogicznej. Douglas T. Kenrick, Steven L. Neuberg i Robert B. Cialdini¹⁷ dokonali naukowej analizy celów agresji oraz związanych z tym czynników, co prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Analiza celów agresji oraz czynników z nimi związanych

Cel	Osoba	Sytuacja	Interakcja
Rozładowywanie napięcia	• Ogólne pobudzenie fizjologiczne • Ciągły pośpiech i skłonność do rywalizacji u osób agresywnych	• Ból • Upał • Ubóstwo (zwłaszcza po krótkim okresie poprawy)	• Nieprzyjemne uczucia lub obecność broni mogą uruchomić sieć myślowych i emocjonalnych skojarzeń z agresją. • Osoby typu agresywnego wybierają taką pracę, która jeszcze zwiększa ich rozdrażnienie. • Dzieci nadpobudliwe wpadają w pułapkę traconych sposobności życiowych i kolejnych frustracji.

¹⁶ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1963.

¹⁷ D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. B. Cialdini, *Psychologia społeczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 535.

Tabela 2. cd.

Cel	Osoba	Sytuacja	Interakcja
• Osiąganie korzyści materialnych i społecznych	• Skłonności psychopatyczne • Niska empatia • Zamroczenie alkoholowe	• Gloryfikowanie przemocy, zwłaszcza przez: media, brutalne sporty, wygrane wojny	• Ludzie, którzy lubią oglądać programy telewizyjne pełne przemocy, od początku są bardziej agresywni. • Zaktywizowanie skłonności agresywnych zwiększa tendencję do oglądania brutalnych scen.
• Zdobyć lub utrzymać wysoką pozycję społeczną	• Płeć • Testosteron	• Zniewagi • „Drobne zwady” • Kultura honoru	• Starsi mężczyźni mający stałą partnerkę i dobrą pozycję społeczną są mniej agresywni. • Testosteron potęguje zachowania antyspołeczne tylko u mężczyzn o niskim statusie.
• Obrona siebie oraz innych	• Skłonność do obrończego stylu atencji • Płeć	• Bezpośrednie groźby • Niebezpieczne otoczenie • Łatwa dostępność broni	• Spostrzeganie świata jako nieprzyjaznego prowadzi do agresji wyprzedzającej, która z kolei czyni świat bardziej zagrażającym. • Posiadanie broni w celu samoobrony zwiększa ryzyko śmierci jej posiadacza.

Źródło: D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. B. Cialdini, *Psychologia społeczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 535.

Wystarczy pobieżna analiza prezentowanych w tabeli 2 celów, aby zauważyć wielopłaszczyznowość problemu agresji i potrzebę uchwycenia najistotniejszych elementów o niej stanowiących. Występuje tu szereg niedopowiedzeń, np. podkreślanie roli testosteronu, który ma związek z zachowaniami agresywnymi natury fizycznej. Tymczasem akty agresji zawierają także szereg innych zachowań oddziałujących na psychikę

człowieka, np. wyśmiewanie, wyzywiska itd. Innym przykładem jest wprowadzenie pojęcia przemocy w obszar wyjaśniania sytuacyjności powstawania agresji. Przytoczona w tabeli analiza celów agresji i związanych z nią czynników zarysowuje jedynie ogólny obszar dyskursu i nie dostarcza jednoznacznych ustaleń.

Taką propozycję znajdujemy u Jolanty Wolińskiej¹⁸, która wskazuje cztery kryteria decydujące o agresji. Mamy z nią do czynienia, gdy istnieje:

- komponent emocjonalny w zachowaniu, np. złość, gniew;
- intencjonalność czynienia szkody, kierowanie się motywem czynienia zła, wyrządzenie krzywdy przedmiotowi działań;
- konkretne konsekwencje zachowań, np. efekt działania w postaci zadania cierpienia;
- modyfikujący wpływ kontekstu społecznego zachowań, np. związanego z rolą społeczną, statusem społecznym, realizowanym zadaniem itp.

Pierwsza grupa kryteriów powiązana jest z reakcją emocjonalną, np. złością, gniewem towarzyszącym zjawisku agresji. Owe kryteria zanurzone są w przestrzeni powstających sytuacji i spontanicznych działań człowieka. Niewątpliwie rola emocjonalności jednostki w zaistnieniu i przebiegu zjawiska agresji jest znacząca, jednocześnie niezwykle złożona. Z tego powodu przyjęcie przez wielu teoretyków uproszczonej zależności występującej pomiędzy agresją i emocjami spowodowało szereg błędnych założeń w planowaniu czynności pedagogicznych. Zakładano eliminację agresji poprzez proste usunięcie sytuacji do niej prowadzącej. Innymi słowy, przyjęto, że poprzez działania pedagogiczne można usunąć zewnętrzne czynniki sprzyjające podnoszeniu emocji i tym samym zapobiec zjawisku agresji. Takie stanowisko przyjęli m.in. pedagodzy amerykańscy. Założyli oni, że wychowanie bezstresowe wyeliminuje agresję z życia dzieci i młodzieży. Pogląd ten został zweryfikowany dopiero po wielu latach, kiedy dzieci stały się osobami dorosłymi. Wówczas okazało się, że chronienie przed napięciami ma skutek

¹⁸ J. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, UMCS, Lublin 2000, s. 14.

odwrotny do zamierzonego, gdyż sprzyja wzrostowi zachowań niepożądanych, w tym m.in. agresji. Aktualnie podejmowane są liczne próby wyjścia z powstałego impasu. Obserwujemy to w postulatach proponowanych przez teoretyków kształcenia. Ponieważ zostały one opisane w monografii *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*¹⁹, w dalszych rozważaniach zagadnienie to zostanie pominięte. Warto też zwrócić uwagę na badania nad edukacją realizowaną w przestrzeni online. Uzyskane wyniki wskazują na konieczność uwzględnienia emocji w planowaniu i realizacji procesu kształcenia²⁰.

Kolejne proponowane przez Wolińską kryterium dotyczy motywacji i wymaga krótkiego komentarza. W wielu przypadkach towarzysząca agresji intencjonalność ma szeroki zakres przyczyn, np. może wynikać z braku sympatii, niechęci czy urazu do innej osoby, mającego często różne podłoże.

Kryterium motywacji obejmuje wiele sytuacji skłaniających do polemiki. Przykładem może być kara dla dziecka w postaci tzw. klapsa. Jasno należy podkreślić, że jest to forma przemocy wobec dziecka, niezależnie od użytej przez rodziców siły. Mamy szereg przykładów, które skończyły się pobytem dziecka w szpitalu, przyczyniły się do jego kalectwa lub w skrajnych przypadkach zgonu. Jednak mimo takich konsekwencji, nadal trwa dyskusja czy „klaps” to już agresja, czy tylko zastosowany przez rodzica środek dyscyplinujący. Adam Frączek²¹ utrzymuje, że kara nie jest czynnością agresywną, ponieważ nie występuje tu zamiar spowodowania szkody, a jedynie wyeliminowanie u dziecka niepożądanego zachowania. Rozumowanie to jest zbieżne z obserwowanym w przyrodzie zachowaniem zwierząt, np. małp. Nie można też pomijać zagrożeń dla dzieci mieszkających z przybranym rodzicem. Badania wykazują, że w tzw. konkubinatach zagrożenie agresją w stosunku do dzieci jest częstsze od 40 do 100 razy niż w przypadku dzieci mieszkających ze swoimi rodzicami biologicznymi²².

¹⁹ Por. D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, Impuls, Kraków 2019.

²⁰ Tamże.

²¹ Por. *Czynności agresywne...*, red. A. Frączek, dz. cyt.

²² Por. D. M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001, s. 231.

Zróznicowanie działań agresywnych w różnych rodzinach pokazuje znaczenie trzeciego kryterium dotyczącego konsekwencji wynikających z aktów agresji. Wiążą się one z sytuacyjnością funkcjonowania człowieka oraz przypadkowością zdarzeń. Dlatego w wielu definicjach agresji znajdujemy odbicie tego kryterium, pisze o tym Adam Frączek²³. Należy też zwrócić uwagę na historyczny aspekt kar cielesnych, gdzie przez wieki agresja była elementem wpisanym w funkcjonowanie szkoły. Przysłowiową różgę traktowano nie tylko jako atrybut władzy nauczyciela, ale także ważny czynnik kształtowania odpowiednich postaw.

Odrębne stanowisko przyjmuje wielu teoretyków wyznających określone poglądy pedagogiczne. Widać to na przykładzie chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej ks. Janusza Tarnowskiego, którego zdaniem kary cielesne są sprzeczne z tekstami biblijnymi, co dobitnie ukazuje jego wypowiedź:

nie kara cielesna oparta na wyrwanych z kontekstu tekstach biblijnych, lecz dialog miłości – wyrażający się nawet spojrzeniem – to zasadniczy rys modelu wychowania chrześcijańskiego²⁴.

Analizując skutki agresji, także można dostrzec wielość podejść. W licznych definicjach agresji zwraca się uwagę na rezultat czynności, np. ktoś doznaje bólu, zadane zostaje cierpienie, coś zostało zniszczone, jednym słowem występują skutki czynności agresywnej, które mają charakter destrukcyjny. Bliższa analiza wskazuje na występowanie wielu niejednoznaczności. Czy zachowanie wywołane bólem i cierpieniem z powodu nieodwzajemnionej miłości lub zburzenie domu postawionego niezgodnie z prawem możemy określić aktem agresji? Takich przykładów w przestrzeni życia społecznego jest więcej, co nie przybliża nas do ostatecznego zdefiniowania zjawiska agresji.

Skutkiem agresji jest również powstanie mechanizmu obronnego. U osoby poddanej agresji powstaje szereg różnorodnych zachowań.

²³ Por. *Czynności agresywne...*, red. A. Frączek, dz. cyt.

²⁴ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 22.

Mamy tu powstawanie lęków i stanów bezradności, ale także reakcję sprzeciwu wobec agresora i chęć odreagowania poczucia zła, co może prowadzić do przekonania, że jedynym wyjściem jest atak. W pedagogice kognitywistycznej podkreśla się, że agresja jest sposobem rozwiązywania problemów adaptacyjnych.

Bezradność wobec agresji i brak perspektywy znalezienia rozwiązania może także prowadzić do działań destrukcyjnych samej ofiary. Wystarczy prześledzić zjawisko cyberbullyingu. Cynthia R. Pfeffer²⁵ z zespołem zwraca uwagę na związek zachowań samobójczych z doświadczaniem agresji w rodzinie.

Czwarte kryterium dotyczy wpływu kontekstu społecznego zachowań. Wiąże się ono z wieloma czynnikami wzajemnych relacji pomiędzy jednostkami funkcjonującymi w grupie, np. jest to rola, jaką odgrywa jednostka czy też wykonywane zadania. W podstawowej warstwie występuje sfera moralna i etyczna. Następuje przyjęcie pewnych norm, które wskażą, czy dane działanie zostanie określone jako agresywne, czy też nie. Decydują one o zakwalifikowaniu danego działania jako pożytecznego, pożądanego, zakazanego lub niedopuszczalnego.

Na przestrzeni dziejów ludzkości mieliśmy wiele przykładów różnego podejścia do oceny agresji. Raz postrzegano agresję z perspektywy dobra ogółu kosztem jednostki, a innym razem odwrotnie. Dobrze ten stan obrazują koncepcje rewolucjonistów francuskich, bolszewików, np. Lenina, a także teoretyków zajmujących się wojną, np. Carla von Clausewitza. Przyjęte pryncypia ideologiczne stanowiły wytyczne dla przyjmowanych koncepcji pedagogicznych.

Przytoczona pobieżna analiza kryteriów zaproponowanych przez Jolantę Wolińską wyraźnie wskazuje na bardzo dużą pojemność sytuacyjną, co nie ułatwia jednoznacznego określenia tego, co jest agresją.

Kilkakrotnie wspomniano o problemie emocji towarzyszących agresji. Jest to jeden z kluczowych obszarów dyskursu o agresji. Zauważmy, że u osoby poddanej agresji występują zmiany fizjologiczne,

²⁵ Por. C. R. Pfeffer, D. Adams, A. Weiner, J. Rosenberg, *Live event stresses on parents of suicidal children*, „International Journal of Family Psychiatry” 1988, nr 9, s. 341–350.

np. przyspieszenie tętna, pobudzenie akcji serca. Owe zmiany występują również u agresora. Emocje występują także w obrębie zachowania grupy. Mamy zatem do czynienia zarówno z jednostkowym, jak i społecznym wymiarem funkcjonowania emocji, które się wzajemnie przenikają. Złożony charakter zjawiska agresji powoduje, że wielu teoretyków skoncentrowało swoją uwagę na znaczeniu emocji dla definicyjnych rozważań.

Problem roli i miejsca agresji dla funkcjonowania człowieka dostrzega również wspomniana wcześniej Wolińska. Zbliży się ona tym samym do poglądów głoszonych przez kognitywistów, np. Edwarda Wilsona. Występuje tu jednak różnica, która dotyczy rozłożenia akcentów. U Wolińskiej mamy do czynienia z kryteriami, natomiast w drugim przypadku z typami gniewu. Ze względu na jej istotność klasyfikacja zaproponowana przez Wilsona zostanie omówiona nieco szerzej. Opiera się ona na teorii doboru naturalnego i wskazuje na szerszy kontekst biologicznych mechanizmów funkcjonowania zwierząt, w tym hominidów, oraz na mechanizmach społecznych wytwarzanych przez dany gatunek.

Edward O. Wilson²⁶, analizując agresję pod kątem reakcji, wyróżnił:

- obronę i podbój terytorium;
- dążenie do dominacji w dobrze zorganizowanych grupach;
- agresję seksualną;
- akty wrogości mające zakończyć okres karmienia;
- agresję wobec zdobywczy;
- obronę i kontratak skierowany przeciwko drapieżnikom;
- umoralniającą i dyscyplinującą agresję służącą umocnieniu panujących w społeczeństwie reguł.

Dokonana przez Wilsona analiza agresji pod kątem reakcji, a także dostrzeżenie tła jej występowania, wzmogły zainteresowanie relacjami komunikacyjnymi. Rozszerzyło to zakres działania badaczy zajmujących się pedagogiką kognitywistyczną o mechanizmy tworzenia oraz przepływu informacji i wiadomości w ujęciu dydaktyków.

²⁶ Por. E. O. Wilson, *O naturze ludzkiej*, dz. cyt., s. 137.

Rozważania Wilsona dotyczące agresji zostały znacznie poszerzone przez kolejnych badaczy, którzy połączyli sferę biologiczną ze społeczno-kulturową. Dobrze obrazuje to stanowisko Guya Lazorthesa, który wyróżnił dwa rodzaje przemocy: elementarną, mającą podłoże genetyczne (zaprogramowaną genetycznie) oraz przemoc wywołaną czynnikami zewnętrznymi, zrodzoną w korze mózgowej²⁷. Odróżnia on przemoc sterowaną genami od przemocy świadomej. Współcześnie rozróżnienie to jest powszechnie przyjmowane w pedagogice kognitywistycznej.

Dokonany przez Guya Lazorthesa podział przemocy ma zasadnicze znaczenie dla określenia czynników decydujących o zachowaniach agresywnych. David M. Buss²⁸ wymienia szereg różnych przyczyn leżących u podłoża zachowań agresywnych. Można je ująć w dwóch grupach:

- związane ze sposobami skutecznego rozwiązywania problemów adaptacyjnych w środowisku;
- związane z dziedzicznymi uwarunkowaniami.

Dawid M. Buss i Todd K. Shackelford²⁹ wymieniają sześć powodów powstania agresji będącej sposobem rozwiązywania problemów adaptacyjnych:

- zagarnianie cudzej własności;
- obrona przed atakiem;
- przysparzanie kosztów rywalom seksualnym;
- walka o miejsce w hierarchii;
- odstraszanie potencjalnych agresorów;
- powstrzymywanie stałych partnerów od niewierności.

Wymienione problemy adaptacyjne wskazują na wielość okoliczności sprzyjających agresji. Buss zwraca uwagę na pojawianie się agresji „w sytuacjach podobnych do tych, w których nasi przodkowie napotykali określone problemy adaptacyjne i odnosili konkretne korzyści”³⁰.

²⁷ Za: G. Meyer, *Złudzenia konieczne. Biofilozofia*, PIW, Warszawa 1998, s. 89–90.

²⁸ Por. D. M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, dz. cyt., s. 309–313.

²⁹ D. M. Buss, T. K. Shackelford, *Human aggression in evolutionary psychological perspective*, „Clinical Psychology Review” 1997, vol. 17, s. 605–619.

³⁰ D. M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, dz. cyt., s. 312.

Przemoc – zarys problemu

We współczesnej literaturze pedagogicznej możemy zaobserwować dynamicznie przebiegające zmiany w podejściu do przemocy. Wynikają one z poszukiwań teoretyków, którzy odkrywają coraz więcej płaszczyzn do analiz poszerzających debatę. W efekcie trudniejsze się staje zdefiniowanie tego zjawiska.

W pedagogice obserwujemy dwa podejścia do zdefiniowania przemocy. Jedno, węższe, określa przemoc w kategoriach działań fizycznych polegających na nadużywaniu siły i przekraczaniu granicy nietykalności fizycznej. Podkreśla się tu brutalność i okrucieństwo w działaniach. Podejście to cechuje rozumienie dość uproszczone, które ma długą tradycję.

Drugie, szersze, wskazuje, że istnieją dwa powiązane ze sobą obszary: fizyczny i psychiczny. Obok działań fizycznych występuje werbalne i psychiczne przymuszanie danej osoby do czegoś, czego ona nie chce i tym samym ograniczanie jej wolności. Przemoc psychiczną charakteryzuje naruszanie godności osobistej. Należy w tym miejscu nadmienić, że uwzględnienie w definicji przemocy czynnika psychicznego jest wynikiem rosnącego wpływu wiedzy kognitywistycznej na postrzeganie tego zjawiska.

We współczesnej pedagogice dominuje pogląd, że „przemoc to takie zachowanie jednostki lub grupy, w wyniku którego inne osoby ponoszą uszczerbek na ciele lub w zakresie funkcji psychicznych”³¹. Przytoczona definicja jest natury ogólnej, tymczasem złożona rzeczywistość wymaga bardziej precyzyjnego ujęcia przemocy. Dobrym punktem wyjścia poza dość powierzchowne ujmowanie tego pojęcia są nieco bardziej pogłębione określenia prezentowane w słownikach.

Dla przykładu warto przypomnieć, że w *Słowniku języka polskiego* przemoc definiowana jest jako „siła przeważająca czyjąś siłę, fizyczną przewagę, narzucona władza, fizyczny przymus, czyny bezprawne”³².

³¹ J. Papież, A. Płukis, *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 49.

³² Por. *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, PWN, Warszawa 1979, s. 986.

Z kolei *Słownik frazeologiczny języka polskiego* mówi, że jest to „gwałt, przewaga z użyciem siły fizycznej wbrew czyjejś woli”³³.

Analizując przytoczone definicje słownikowe przemocy, zauważamy ich zbieżność z tymi, które są prezentowane w pedagogice. Tymczasem przemoc wymaga określenia intencjonalności i racjonalności w działaniach sprawcy oraz uwzględnienia wpływu wywieranego zarówno na proces myślowy, jak i działania osoby podlegającej przemocy. Zjawisko to ma także konotacje społeczne, występuje bowiem w określonej przestrzeni działań człowieka, które cechuje zamierzony ciąg zachowań. Oznacza to, że definicja przemocy powinna uwzględniać intencje sprawcy, jego zachowania i skutki. Tym tokiem rozumowania podążyło wielu badaczy, co w istotny sposób wpłynęło na wyodrębnienie trzech grup definicji przemocy opartych na wspomnianych kryteriach.

Kryterium intencjonalności umożliwia pełne ukazanie zjawiska przemocy. Budzi jednak sporo kontrowersji, np. występuje trudność z jednoznacznym wskazaniem, czy sprawca dokonuje aktu przemocy świadomie, czy nieświadomie. Zdaje sobie sprawę z naganności swego postępowania czy też nie.

W rozważaniach nad świadomym działaniem intencjonalność jest rozumiana jako posiadanie zamiaru, co wiąże się z celowością działania. Ponieważ intencjonalność jest cechą zarówno człowieka, jak i zwierząt, ma charakter powszechny. Wystarczy przyjrzeć się naszym domowym pupilom, a dostrzeżemy wiele zachowań mających charakter intencjonalny. U człowieka obserwujemy jednak występowanie intencjonalności wyższego rzędu, co stanowi specyficznie ludzką cechę, obejmującą „przekonania i pragnienia dotyczące innych przekonań i pragnień, zarówno własnych, jak i cudzych”, co było „znaczącym postępem w rozwoju umysłu”³⁴. Zdaniem Daniela Dennetta owa intencjonalność występuje wówczas, gdy dokonuje się przekształcenie reprezentacji własnego i cudzego zachowania, które wymaga skomplikowanego środowiska.

³³ S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, t. 1, Warszawa 1974, s. 764.

³⁴ D. C. Dennett, *Natura umysłów*, PIW, Warszawa 1997, s. 41.

Stanley I. Greenspan³⁵ podkreśla, że intencjonalność nie jest cechą, z którą się rodzimy. Występuje tu złożony proces interakcji pomiędzy uwarunkowaniami genetycznymi a środowiskiem. Jest to dobrze widoczne w rozwoju dziecka, gdzie intencjonalność tworzy się w czasie. Zjawisko to wskazuje na znaczącą rolę procesu socjalizacji. Pedagog, podejmując działania mające na celu ograniczenie przemocy, musi określić, czy sprawca dokonał aktu przemocy świadomie, czy też nieświadomie. Od tego zależy dobór wychowawczego działania. Wymaga to dużego doświadczenia, a także umiejętności rozpoznania intencji sprawcy przemocy. Poprawna ocena stwarza warunki do skutecznego prowadzenia procesu wychowania.

Złożoność problemu intencjonalności powoduje, że w pedagogice najchętniej wybierane jest podejście uproszczone, ogólnie ujmujące definicję przemocy. Przykładem może być propozycja Andrzeja Olubińskiego, który terminem „przemoc” określa „każdy akt godzący w osobistą wolność jednostki, zmuszanie jej do zachowań niezgodnych z własną wolą”³⁶. W przytoczonej definicji występuje intencja szkodzenia, jako sposób osiągnięcia przez sprawcę celu.

Intencyjność podkreślana jest także w wielu definicjach za granicą, np. Richard J. Gelles i Claire P. Cornell³⁷ przemocą określają „akt przeprowadzony z zamiarem spowodowania cierpienia fizycznego czy krzywdy innej osoby albo postrzegany jako wiedziony taką intencją”. W rozważaniach wspomnianych teoretyków pojawia się również rozróżnienie skali aktu normalnej przemocy (np. popychanie lub tzw. klaps) od nadużywania przemocy (np. używanie pięści, kopanie). Rozróżnienie mocy oddziaływania sprawcy charakteryzuje podobny sposób myślenia właściwy wielu teoretykom zajmującym się zjawiskiem agresji.

Możemy również spotkać próby łączenia intencjonalności z zachowaniami sprawcy przemocy. Przykładem jest definicja zapro-

³⁵ Por. S. I. Greenspan, B. L. Benderyl, *Rozwój umysłu, emocjonalne podstawy inteligencji*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000, s. 71–78.

³⁶ A. Olubiński, *Przemoc jako norma stosunków społeczno-wychowawczych*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 4–5, s. 3.

³⁷ R. J. Gelles, C. P. Cornell, *Intimate Violence in Families*, Sage, CA: Beverly Hills 1990, s. 22, za: D. Rode, *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010, s. 20.

ponowana przez Jarosława Rudniańskiego, który przemoc określa jako

relację zachodzącą między jednostkami, grupami czy zespołami ludzi lub między jednostką a grupą, relację tę charakteryzuje stosowanie przez jedną ze stron przeważającej siły lub groźby jej zastosowania. Polega ona na wywieraniu wpływu, tak intencjonalnie, jak i nieintencjonalnie³⁸.

Połączenie intencjonalności z zachowaniem jest również ważne dla określenia zjawiska przemocy z perspektywy pedagogiki kognitywistycznej, uwzględnia bowiem ciąg zdarzeń osadzonych w rzeczywistości społeczno-kulturowej, których analiza pozwala wyciągnąć trafne wnioski dla podejmowania określonych działań pedagogicznych.

W wielu definicjach przemocy autorzy koncentrują się na samym zachowaniu sprawcy. Przykładem może być przytoczona przez Irenę Pospiszyl³⁹ definicja zaprezentowana przez amerykańskie Centrum Pomocy Dzieciom Krzywdzonym i Zaniechanym. Określa ona przemoc jako

fizyczne lub umysłowe działanie na szkodę, wykorzystywanie seksualne, zaniechybanie lub maltretowanie dzieci poniżej 18 roku życia przez osobę odpowiedzialną za pomyślny ich rozwój oraz działania, które stanowią zagrożenie dla tego rozwoju.

Akcentowanie pragmatycznego podejścia do przemocy ułatwia podejmowanie działań instytucjom opiekuńczo-wychowawczym i wymiarowi sprawiedliwości. Jednak brak zwrócenia uwagi na podłoże przemocy powoduje, że ocena tego czynu dokonywana jest często na podstawie dostrzeganych wybiórczo skutków. W efekcie występuje relatywizowanie i przyjmowanie błędnych, niewyczerpujących wniosków. Potwierdzają to liczne przypadki rzekomej przemocy w rodzinie, gdzie na podstawie zbyt ogólnych uogólnień lub pomówień ojcowie rodzin zostali oskarżeni o wykorzystywanie seksualne swoich dzieci.

Trzecia grupa definicji przemocy koncentruje się na jej skutkach. Wskazuje się tu na konsekwencje przemocy w postaci objawów ze-

³⁸ J. Rudniański, *Klasyfikacja, źródła i ocena stosunków międzyludzkich*, w: *Przemoc w życiu codziennym*, red. B. Hołyst, PWN, Warszawa 1997, s. 5.

³⁹ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 12.

wewnętrznych, będących następstwem np.: bicia, zachowań seksualnych lub skutków nieobserwowalnych. W pedagogice dotychczas koncentrowano się na uwypuklaniu przemocy fizycznej i seksualnej. Tymczasem równie groźne są efekty działań wpływających na psychikę osoby, wobec której skierowana była przemoc. Dlatego warto zwrócić uwagę na definicję Józefa Górniewicza⁴⁰, który przemocą nazywa „bezpośrednie oddziaływanie jednego człowieka na drugiego w celu zmuszenia go do zmiany zachowania, systemu wartości lub poglądu w jakiejś sprawie”.

Podobne stanowisko przyjmuje Joachim Kądziela, który określa przemoc jako „takie wywieranie wpływu na ludzi, w którego wyniku ich aktualny poziom rozwoju somatycznego i duchowego jest mniejszy niż potencjalny poziom tego rozwoju”⁴¹.

We współczesnym świecie położenie akcentu na zjawisko nie zawsze pozytywnie ukierunkowanego wpływania na ludzi jest bardzo istotne ze względu na coraz głębsze zanurzanie się człowieka w rzeczywistości wirtualnej. Skutkuje to wzrastającą liczbą przypadków manipulowania umysłami, zarówno całych społeczeństw, jak i poszczególnych ludzi. Jednym z podstawowych problemów jest znalezienie rozwiązań edukacyjnych, które stworzą warunki do nabycia umiejętności odróżnienia, gdzie kończy się perswazja, a gdzie zaczyna przemoc. Ważne jest również przygotowanie do współżycia jednostek i grup społecznych w świecie powszechnej komunikacji elektronicznej.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że oddzielne eksponowanie intencjonalności sprawcy, jego zachowania i skutków nie pozwala w pełni trafnie określić, czym jest przemoc. Zauważyła to Irena Pospiszyl, która podjęła się połączenia powyżej omawianych kryteriów przemocy w jedną definicję. Określiła ona to zjawisko jako „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”⁴².

⁴⁰ Por. J. Górniewicz, *Przemoc w szkole: zarys problemu*, cz. 1, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 2, s. 5–7; cz. 2, tamże, nr 3, s. 3–5.

⁴¹ J. Kądziela, *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1974, s. 62.

⁴² I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, dz. cyt.

Przytoczona definicja jest udaną próbą uchwycenia podstawowych cech, jakimi charakteryzuje się zjawisko przemocy. Podkreślana jest tu zarówno przemoc fizyczna, jak i psychiczna.

Agresja i przemoc – podobieństwa i różnice

Wielość definicji pojęć „agresji” i „przemocy” wywołuje trudności znaczeniowe, które były wielokrotnie wskazywane. W potocznym dyskursie często traktowane są zamiennie, np. w internecie. Ponieważ jest to zjawisko dość częste, wymaga doprecyzowania i wskazania różnic oraz podobieństw.

Podjęcie pedagogiki kognitywistycznej do agresji wskazuje na podłoże genetyczno-środowiskowe, na podstawie którego rozpatrujemy wszelkie czynności związane z czynieniem krzywdy, zadawaniem cierpienia fizycznego i moralnego czy powstaniem szkody. Agresja jest reakcją na różne bodźce zewnętrzne i czynniki genetyczne.

Z kolei przemoc kojarzona jest z określoną formą zachowań, negatywnie ocenianą przez społeczeństwo. Występuje tu intencjonalne działanie zmierzające do uzyskania przewagi, w wyniku czego burzony jest pewien porządek społeczny, a także zamierzone użycie siły, co narusza funkcjonujące normy moralne i prawne.

Analiza związków intencyjności z agresją pozwala lepiej zrozumieć powstanie zjawiska przemocy. Wynika to z faktu, że intencjonalność jest istotnym czynnikiem uruchamiającym cały szereg zdarzeń, które prowadzą do przemocy. Ów ciąg zajęć cechuje rosnąca intensywność świadomego wywierania presji na daną osobę lub grupę, a także wykorzystywania przewagi fizycznej i psychicznej w celu uzyskania wyższej, lepszej pozycji. Mamy zatem szereg epizodów łączących intencje z agresją i dalej przemocą. Warto jednak zaznaczyć, że intencjonalność nie zawsze występuje w przypadku agresji, natomiast zawsze towarzyszy przemocy. Mamy tu również inną zależność, mianowicie agresja jest silnie związana z emocjami, które z kolei nie zawsze towarzyszą przemocy. Często jest ona efektem kalkulacji określającej korzyści, np. ekonomiczne.

Związek agresji z przemocą dobrze ukazuje wywód Ireny Obuchowskiej⁴³, która przemoc określa jako „formę wyrażania agresji, skierowanej na przełamanie obrony jednostki”. Mamy z nią do czynienia, gdy celem jest podporządkowanie sobie drugiego człowieka.

Przyglądając się relacjom występującym pomiędzy agresją i przemocą, należy też wspomnieć o związkach tych zjawisk w kontekście pozytywnych lub negatywnych skutków, jakie ze sobą niosą. Jak wspomniano wcześniej, agresja jest w świecie zwierząt czymś naturalnym. Służy do przetrwania i tym samym jest działaniem koniecznym. W przypadku przemocy możemy znaleźć przykłady ją usprawiedliwiające, np. obrona przed najeźdźcą czy napastnikiem. Określenie, co jest sprawiedliwe lub niesprawiedliwe, jest trudne, ponieważ zależy od perspektywy, z jakiej dokonywana jest ocena.

W pedagogice zwraca się uwagę na uczenie się działań agresywnych przez ofiary przemocy. Jest to bardzo ważne przy ocenie danej sytuacji wychowawczej występującej w szkole, rodzinie czy środowisku rówieśniczym. Wiele przypadków agresji wśród młodzieży jest wywołanych wcześniejszymi doświadczeniami związanymi z przemocą, które pozostawiły trwałe ślady w psychice jednostki. Spostrzeżenia i doświadczenia pedagogów zostały wykorzystane w wielu zaleceniach i sugestiach zawartych w teoriach wychowania.

Podsumowując dotychczasowy dyskurs nad agresją i przemocą, możemy zauważyć przenikanie się tych zjawisk. Występuje tu szereg podobieństw, ale i istotnych różnic w obszarze znaczeniowym oraz w zakresie działania. Podstawowe różnice związane są z rodzajem zachowania sprawcy oraz skutków, jakie omawiane zjawiska niosą. Przy agresji mamy często do czynienia z równowagą sił agresora i ofiary, natomiast w przypadku przemocy występuje przewaga fizyczna i psychiczna agresora. Agresja może również mieć formę autoagresji⁴⁴, która została szerzej omówiona w drugim rozdziale tej pracy. W przypadku przemocy zawsze skierowana jest ona na inną osobę czy instytucję.

⁴³ Por. I. Obuchowska, *Przemoc w wychowaniu*, dz. cyt., s. 29.

⁴⁴ B. Hołyst, *Na granicy życia i śmierci*, Agencja Wydawnicza Cinderella Books, Warszawa 1997.

Różnice pomiędzy rozumieniem agresji i przemocy występują także w przypadku podejścia metodologicznego oraz merytorycznego, prezentowanego przez poszczególne dyscypliny naukowe.

Społeczno-kulturowe podłoże ma szczególne znaczenie dla pedagogiki kognitywistycznej. Wynika to z wpływu czynników środowiskowych na podejmowanie decyzji i działanie człowieka. Dziecko dorasta w określonej grupie społecznej, nabywa doświadczenia, które kształtuje jego widzenie świata. Jeżeli w otoczeniu dziecka występują zachowania agresywne, a przemoc jest dopuszczalna, wywrze to wpływ na jego zachowanie. Ważne miejsce ma tu proces naśladownictwa. Uczenie się od innych członków społeczności buduje relacje człowieka z otoczeniem, co sprzyja przemocy lub ją ogranicza.

Reasumując, termin „przemoc” oznacza podtyp agresji obejmujący skrajne formy agresji fizycznej, ponadto wyraża aspekt interakcyjny, np. jakość relacji sprawca – ofiara, który pozwala na całościowe ujęcie zjawiska oraz zoperacjonalizowanie go dla celów empirycznych. Termin „przemoc” wskazuje także na aspekt instytucjonalno-strukturalny (organizacja szkoły i warunki) oraz objawia uwarunkowania ogólnospołeczne (wpływy społeczno-kulturowe), a więc w konsekwencji umożliwia przeprowadzenie wielopoziomowych analiz.

1.2. Płaszczyzny dyskursu o agresji i przemocy

Analizując zjawisko agresji i przemocy, należy jeszcze wspomnieć o różnych płaszczyznach prowadzonego dyskursu. W pedagogice medialnej uporządkowano owe podejścia i przyjęto cztery zasadnicze perspektywy: społeczno-polityczną, prawną, moralną oraz psychologiczno-biologiczno-socjologiczną⁴⁵. Oddają one istotę poruszanych problemów, dlatego dalsze rozważania na temat agresji i przemocy zostały oparte na tym podziale.

Płaszczyzna społeczno-polityczna to obszar działań państwa, polityków, wojskowych i działaczy społecznych. Obejmuje wszystkie insty-

⁴⁵ Por. B. Siemieniecki, *Media a patologie*, w: *Pedagogika medialna*, dz. cyt., s. 204–206.

tucje państwa oraz organy samorządowe funkcjonujące w skali makro. Celem jest przeciwdziałanie patologii, jej ograniczenie, a jeżeli to możliwe – całkowite wyeliminowanie.

Działania w sferze społeczno-politycznej są ujęte w dokumentach rządowych i parlamentarnych. Wynikają także z różnego rodzaju raportów czy dezyderatów formułowanych przez organizacje społeczne. Agresja i przemoc są także przedmiotem analiz i dyskusji toczących się w przestrzeni nowych mediów. Często mają one wpływ na kampanie wyborcze i postawy polityków, którzy proponują różnego typu programy zwalczania agresji i przemocy. Ze względu na społeczny wymiar tych zjawisk są one wykorzystywane w walce politycznej, mogą też stanowić ważną część programów społecznych.

Płaszczyzna społeczno-polityczna, jak wspomniano wcześniej, jest osadzona bardzo głęboko w działaniach instytucji państwowych, stąd jakże często jest wykorzystywana przez elity rządzące dla utrzymania władzy. Może jednak być i tak, że przemoc staje się niezbędnym elementem utrzymania status quo w państwie, np. może służyć utrzymaniu jedności, przeciwdziałaniu anarchizacji życia publicznego itp.

Płaszczyzna kulturowa stanowi istotne forum dyskusyjne nad ewolucją społeczną. Wynika to z faktu, że kultura wpływa na dobór naturalny oraz przyspiesza zmiany ewolucyjne⁴⁶. Dlatego rozpatrywanie agresji i przemocy z perspektywy kulturowej ma tak ważne znaczenie. Rozpatrywanie znaczenia kultury w odniesieniu do wymienionych zjawisk wymaga spojrzenia z pozycji dwóch jej perspektyw, określanych jako kultura ewokowana i transmitowana⁴⁷. Pierwsza jest związana ze wspomnieniami, skojarzeniami lub wizjami kulturowymi i jest odmienna w różnych środowiskach, co powoduje występowanie różnic w podejściu do agresji i przemocy. To, co dla jednych jest przemocą, dla innych grup społecznych nią nie jest. Dotychczas pedagogika tłumaczyła występujące tu mechanizmy zachowań jako właściwości kulturowe, z kolei psychologia zgłębiała je z perspektywy psychiki. Dobrą podstawą do scalenia

⁴⁶ Por. B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna...*, dz. cyt., s. 59.

⁴⁷ Por. J. Tooby, L. Cosmides, *Psychological foundations of culture*, w: *The adapted mind*, red. J. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby, Oxford University Press, New York 1992, s. 19–136.

tych poglądów jest pedagogika kognitywistyczna. Pozwala ona ujmować zjawiska agresji i przemocy w sposób interdyscyplinarny.

Druga perspektywa kultury, określana jako transmitowana, obejmuje przechodzenie pomiędzy umysłami poszczególnych jednostek, poglądów, stanowisk i idei za pomocą obserwacji lub interakcji określonych zachowań. Występuje tu proces naśladowania, który ma znaczący wpływ na działania agresywne czy stosowanie przemocy. Jego mechanizm dobrze wyjaśnia teoria memetyczna.

Płaszczyzna prawna to obszar działań obejmujący akty prawne, rozporządzenia oraz istniejące od wielu pokoleń prawa zwyczajowe. Każda grupa społeczna lub naród określa ramy przeciwdziałania agresji i przemocy. Tworzone są normy prawne, np. przepisy, nakazy, zakazy oraz zasady wzajemnych relacji. Zbiór przepisów jest zawsze strukturą złożoną i nigdy nie ujmuje wszystkich przypadków występujących w życiu, ponieważ nie da się ich wszystkich przewidzieć i zawrzeć w kodeksach. Powoduje to w większym lub mniejszym stopniu występowanie luk i niejednoznaczności. Na ten stan nakłada się dynamika ewolucji społecznej, uniemożliwiająca określenie sytuacji, które zaistnieją w przyszłości. Także postęp technologiczny sprzyja powstawaniu luk w prawie i wynikających z tego faktu konsekwencji. Przykładem jest rozszerzająca się agresja i przemoc w internecie. Występujący tu problem ma złożony charakter, ponieważ wiele zjawisk zaistniałych w przestrzeni wirtualnej trudno jest jednoznacznie ocenić pod kątem przekroczenia dopuszczalnej granicy czy normy. Dopiero po dłuższym czasie jesteśmy w stanie stwierdzić, czy wystąpił akt przemocy, czy jest to forma pośredniego oddziaływania. Zagadnienie zostało szerzej omówione w innej publikacji⁴⁸. Przedstawione w dużym uogólnieniu trudności związane z niejednoznacznością prawa są w pewnym sensie rekompensowane wykładnią, jaką ma się kierować wymiar sprawiedliwości. Daje to jednak pole do dowolności interpretacyjnej, ponieważ założenia co do kierunku, w jakim ma zmierzać prawo, są natury ogólnej. Nie bez znaczenia jest również prawo zwyczajowe, ukształtowane

⁴⁸ Por. B. Siemieniecki, *Media a patologie*, w: *Pedagogika medialna*, t. 1, dz. cyt., s. 204–206.

historycznie, geograficznie i kulturowo. Powoduje to znaczące różnice w stosowaniu prawa wobec zjawisk agresji i przemocy. Przykładem są kultury azjatyckie, które dopuszczają bicie żon i zachęcanie do eliminacji płodów płci żeńskiej⁴⁹. Także w Europie możemy znaleźć wiele przykładów różnic w podejściu do zagadnienia agresji i przemocy.

W płaszczyźnie moralnej i etycznej zjawiska agresji i przemocy są przedmiotem wielu dyskusji. Wynika to z faktu, że uczucia moralne są podstawą współpracy w każdej grupie społecznej. Stanowią zatem podstawę funkcjonowania każdego społeczeństwa. W toku ewolucji biologicznej ugruntowane zostały te zachowania, które sprzyjały aprobachie i sympatii, a odrzucane szkodzące wspólnocie, np. ból, strach, niepokój. W efekcie tworzone były warunki do łączenia się jednostek w grupy, których zwornikiem były moralne i etyczne zasady. Stanowiły one ważny czynnik budowania kulturowych zrębów społeczeństw⁵⁰. Należy jednak nadmienić, że tworzona kultura nie zawsze sprzyjała sukcesowi danej grupy. Przykładem może być rytualne zjadanie zmarłych członków rodzin praktykowane przez plemię Fore. Skutkiem tego było pojawienie się choroby Kuru, wyniszczającej to plemię.

Aktualnie w społeczeństwach nie tylko tzw. uprzemysłowionych obserwujemy tendencję do przesuwania się granic moralnych i etycznych, mimo że generalnie zgadzamy się z uniwersalnymi zasadami, określanymi jako humanistyczne, zakorzenionymi w dekalogu. Jednak, gdy schodzimy na poziom interpretacji poszczególnych sytuacji, znacznie się różnimy w ocenie zachowań, co prowadzi do niekończących się debat zarówno na niwie naukowej, jak i publicznej.

Na zakończenie warto jeszcze podkreślić, że człowiek jest zaprogramowany do przemocy, nawet jeżeli nigdy nie będzie miał okazji jej użycia. Steven Pinker⁵¹ zwraca uwagę, że ludzie, którzy nie myślą o przemocy wobec innych, czerpią przyjemność z przeżywania albo oglądania zabójstw.

⁴⁹ Por. S. Pinker, *Zmierzch przemocy...*, dz. cyt., s. 609.

⁵⁰ Szersze omówienie tego zagadnienia znajdzie czytelnik w P. S. Churchland, *Moralność mózgu. Co neronauka mówi o moralności*, Copernicus Center Press, Kraków 2013.

⁵¹ Por. S. Pinker, *Zmierzch przemocy...*, dz. cyt., s. 621.

1.3. Podejścia teoretyków do agresji i przemocy

Analizując zjawiska agresji i przemocy, możemy zauważyć wiele teorii tłumaczących ich przyczyny. W pedagogice wykrystalizowały się dwa charakterystyczne nurty, które w istotny sposób wpłynęły na ich postrzeganie. Powstały one pod wpływem wizji rozwoju człowieka. Jeden – humanistyczny – sięgający korzeniami Jeana J. Rousseau⁵², drugi – poznawczy – wywodzący się z dorobku Lwa Wygotskiego⁵³ i jego teorii społeczno-kulturowego podejścia do rozwoju człowieka oraz Jeana Piageta, proponującego swoją teorię rozwoju poznawczego. Warto także wspomnieć o teorii obliczeniowej mózgu Johna von Neumanna, która legła u podstaw kognitywistyki. Wspomniane nurty nie rozwijały się równolegle. Pierwszy – humanistyczny ugruntował tradycyjną wizję człowieka rodzącego się z czystą kartą, z natury dobrego, z wrodzoną skłonnością do altruizmu oraz rządzonego przez instynkt i uczucia. Nurt ten przyjął, że w stanie natury ludzie są równi, wolni, nie znają hierarchii, są pokojowo nastawieni, a dopiero rozwój kultury i cywilizacji przyczynia się do powstania zachowań agresywnych. Okazało się jednak, że zaproponowana przez Rousseau wizja człowieka jest wyidealizowana, a on sam jest istotą społeczną i zanurzoną w skomplikowanych relacjach. Aspekt ten badał znakomity polski antropolog Bronisław Malinowski, który wprowadził element społeczny do dyskursu toczącego się w ramach nurtu humanistycznego. Na podstawie badań prowadzonych w Melanezji badacz ten ukazał rolę mechanizmów społecznych wpływających na przemoc i samoagresję. Na podstawie licznych przykładów udokumentował ich związki z kulturą⁵⁴.

Pedagogika polska oparła swoje koncepcje dotyczące zjawisk przemocy i agresji na humanistycznych podstawach. Pojawienie się teorii poznawczych spowodowało poszerzenie optyki widzenia tych zjawisk, ale nie zmieniło głównego toku myślenia. Dopiero pedagogika kognity-

⁵² Por. J. J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1955; tenże, *Trzy rozprawy z filozofii i społecznej*, PWN, Warszawa 1956.

⁵³ Por. L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

⁵⁴ Por. B. Malinowski, *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich*, „Przegląd Socjologiczny” 1938, t. 6, s. 307–380.

wistyczna, kładąca nacisk na biologiczno-społeczno-kulturowe czynniki zanurzone w danym środowisku, umożliwiła pełną ocenę przyczyn, przebiegu oraz skutków agresji i przemocy.

W literaturze z wielu dziedzin nauki możemy spotkać różnorodne teorie powstawania agresji. Bogdan Wojciszke⁵⁵ wymienia trzy występujące w psychologii podstawowe teorie: instynktów, uczenia się i popędu. Omawiając agresję, zwraca uwagę na czynniki genetyczne oraz koncepcje idące w kierunku jej zahamowania: katharsis i karanie agresji. Z kolei Thomas Feibel⁵⁶, analizując agresję występującą w grach komputerowych, dzieli omawiane teorie na: katharsis, manipulacji, wzmacniania, inhibicji, stymulacji, habituacji, atrofi mózgu, zaniku samokontroli, ośłupienia oraz wzrastającej uwagi.

Teoria katharsis zakłada odreagowanie, oczyszczenie się człowieka poprzez brutalną grę. Jest uznawana przez większość graczy jako dobrze tłumacząca ich zachowania. Ma ona swoje korzenie w koncepcji Freuda, który dopuszczał możliwość chwilowego rozładowania energii psychicznej.

Z kolei teoria manipulacji obarcza winą za agresję nie media, ale człowieka grającego w grę komputerową, który, jeżeli jest chory psychicznie, to przekłada podpatrzone w świecie wirtualnym sceny agresywne na rzeczywistość.

Teoria wzmacniania kładzie nacisk na informacje docierające z mediów do człowieka, które intensyfikują obraz widzianego przez niego świata. Efektem wzmocnienia jest widzenie bardziej wyolbrzymione niż rzeczywiste. Teoria ta przyjmuje założenie, że osoba widząca przemoc ma większą skłonność do jej stosowania w życiu. Zwolennicy tej teorii wskazują na badania prowadzone przez zespół pod kierunkiem Philipa G. Zimbardo⁵⁷.

Teoria inhibicji opiera się na tezie, że brutalne sceny wpływają na człowieka jak hamulec moralny, wywołując opór.

⁵⁵ Por. B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholaris, Warszawa 2002.

⁵⁶ Por. T. Feibel, *Zabójca w dziecinnyim pokoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2006, s. 145.

⁵⁷ Por. P. G. Zimbardo, R. J. Gerrig, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2012.

Odmienne ujmując problem agresji teoria stymulacji. Zakłada ona, że brutalne sceny zachęcają do agresji. Osoba stykająca się z czynieniem zła, wyrządzaniem krzywdy wykazuje większą skłonność do agresji.

Teoria habituacji głosi, że grający w grę, np. tzw. strzelankę, staje się oziębiały. Dziecko, grając w grę komputerową, wymagającą jedynie czynności manualnych bez angażowania sfery generatywnej intelektu, doznaje pustki i bardzo często utrwała w podświadomości przekonanie, że agresja w życiu rzeczywistym jest zjawiskiem normalnym⁵⁸.

Teoria atrofii mózgu zakłada, że regularne granie na komputerze prowadzi do osłabienia czynności przedniego płata mózgu, a także powoduje jego degenerację. W efekcie zmiana ulega ocena sytuacji społecznej i zachwiane zostają relacje pomiędzy ludźmi. Następuje również osłabienie więzi społecznych, prowadzących do powstania warunków dla zachowań agresywnych i zubożenia wrażliwości na przemoc. W książce *Pedagogika medialna* zwrócono uwagę na dynamiczny rozwój tej teorii, który wynika z rosnącej liczby przeprowadzonych badań kognitywistycznych.

Do ich rezultatów nawiązuje także teoria zaniku samokontroli, w myśl której gracze mają niższą samokontrolę. Wniosek ten wyciągnięto z przeprowadzonych na Uniwersytecie w Tohoku w Japonii badań, w trakcie których użytkownicy Nintendo wykorzystują część mózgu odpowiedzialną za przyswajanie obrazów i za ruch⁵⁹. Zanik samokontroli jest związany z wzrostem przyjemności wywołanej dopaminą wydzielaną podczas gry komputerowej. U gracza przestaje działać mechanizm kontrolujący własne zachowania.

Teoria ogłupiania potwierdza, że systematyczny gracz podlega procesowi ograniczania emocji i kreatywności. Nadmierna dawka gier komputerowych prowadzi do rozkojarzenia i ograniczenia kontaktu z rzeczywistością.

Z kolei teoria wzrastającej uwagi wskazuje, że gracze wykorzystujący gry akcji, np. tzw. strzelanki, poprawiają swoje możliwości kon-

⁵⁸ Por. B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 75.

⁵⁹ Por. T. Feibel, *Zabójca...*, dz. cyt., s. 148.

centracji, szybkości reagowania na zmiany sytuacji na ekranie, a także zapamiętywania długich szeregów liczbowych⁶⁰. Przytoczone wyniki badań koncentracji uwagi, niestety, o niczym nie świadczą, ponieważ eksperymenty na Uniwersytecie Kioto przeprowadzone z szympanсами i komputerami wykazały, że nawet naczelne można nauczyć bardzo szybkiego wykonywania zadań na obiektach ukazujących się na ekranie monitora (poprzez ich dotyk)⁶¹.

Pokróćce zaprezentowany podział teorii wpływu gier na człowieka jest próbą połączenia wielu, często rozbieżnych lub przenikających się koncepcji. Dlatego w pedagogice medialnej przyjęto inny podział. Wyodrębniono pięć teorii: instynktów, frustracji, uczenia się, katharsis oraz teorię konstruktywistyczno-kognitywistyczną⁶².

Ze względu na ograniczoną objętość tekstu, a także biorąc pod uwagę rozpowszechnienie teorii tłumaczących agresję w pedagogice i naukach pokrewnych, w dalszych rozważaniach zostaną pokrótce scharakteryzowane trzy najważniejsze teorie: instynktów, frustracji i uczenia się. Na koniec prowadzonych rozważań przedstawiona zostanie teoria kognitywistyczna.

Teoria instynktów

Zygmund Freud uważał, że zachowania człowieka są efektem dwóch sił: instynktu życia i instynktu śmierci – nastawionego na autodestrukcję. Instynkty są źródłem ciągłego konfliktu wewnętrznego, który m.in. jest źródłem agresji. Ów konflikt prowadzi do destrukcji i aby jej uniknąć, należy go wyprzeć na zewnątrz⁶³. Freud podkreślał, że natura ludzka jest niezmienna i w swojej istocie zła. Agresja sprzyja wytwarzaniu mechanizmu uwalniania destrukcyjnej energii, która chroni równowagę wewnętrzną⁶⁴. Rozładowanie występującego napięcia odbywa się przez czynności odruchowe, które są oparte na wrodzonych mechanizmach

⁶⁰ Tamże, s. 149.

⁶¹ Por. B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, dz. cyt., s. 207.

⁶² Tamże, s. 207–212.

⁶³ Ów konflikt prowadzi do destrukcji i aby jej uniknąć, należy go wyprzeć na zewnątrz, co prowadzi do agresji.

⁶⁴ Por. B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt., s. 37.

lub złożonych reakcjach psychicznych w postaci wyobrażeń lub halucynacji zaspokajających pragnienia⁶⁵.

Teoria instynktów zakłada możliwość rozładowania stanu napięcia, ale czynnik biologiczny będzie się uzewnętrzniał spontanicznie. W myśl tej teorii media nie mogą być czynnikiem sprawczym przemocy, ponieważ zdolność do agresji nie jest spowodowana zdobytym doświadczeniem, ale przede wszystkim jest wynikiem instynktu, w który wyposażone są różne organizmy żyjące na Ziemi⁶⁶.

Konrad Lorenz skoncentrował się na problemie tzw. zła. Agresja jest wrodzonym wzorcem zachowań, automatycznie wzbudzany przez pojawienie się czynników wyzwalających. Ma charakter spontaniczny oraz występuje powszechnie wśród zwierząt.

Kontynuatorem myśli Konrada Lorenza był austriacki etolog Irenaus Eibl-Eibesfeldt⁶⁷, który w książce *Miłość i nienawiść. Historia naturalna elementarnych sposobów zachowania się* dokonał analizy zjawiska przemocy. Zaprezentował w niej podstawowe mechanizmy biologiczne leżące u podstaw agresji, akcentując mechanizmy rozładowania występujące w różnych kulturach.

Wobec teorii instynktu sformułowano szereg zarzutów. Bogdan Wojciszke zwraca uwagę na dwa zasadnicze:

1. Wątpliwości budzi teza mówiąca, że wzorce zachowań agresywnych są u wszystkich zwierząt wrodzone i niepodatne na wpływy indywidualnego doświadczenia.
2. Brak dowodów, aby u wyższych zwierząt agresywna energia była spontanicznie produkowana i składana w organizmie, a jej kumulacja prowadziła do spontanicznej agresji pod nieobecność jakiegokolwiek prowokacji.

⁶⁵ Por. S. Freud, *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*, PWN, Warszawa 1999, s. 10–11.

⁶⁶ Por. B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, dz. cyt.

⁶⁷ Por. I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść. Historia naturalna elementarnych sposobów zachowania się*, PIW, Warszawa 1997.

Teoria frustracji

W pedagogice teoria frustracji znalazła swoje miejsce w dyskursie o przyczynach agresji ze względów praktycznych. Wspominany już Wincenty Okoń przywiązywał dużą wagę do zjawiska frustracji. Uważał, że stanowi „przykry stan emocjonalny, pojawiający się wówczas, gdy jednostka, usiłując zaspokoić jakąś potrzebę, natrafia na przeszkody nie do pokonania”⁶⁸. Przyjęta definicja frustracji kładzie nacisk na jej związek z pobudzeniem emocjonalnym wywołanym niemożnością realizacji potrzeb lub osiągnięcia celu. Autor *Słownika pedagogicznego*, definiując frustrację, podkreśla jej związek z agresją. Mechanizm relacji ujmuje następująco: „Energia, którą nagromadziła jednostka, aby wykonać zadanie, z chwilą jego udaremnienia, zostaje skierowana na cele inne, niekiedy nieracjonalne i szkodliwe, bardzo często przyjmuje ona postać agresji”⁶⁹.

Badacze, poszukując środków zaradczych zapobiegających agresji, skoncentrowali się na skutecznych metodach wychowawczych. Określenie ich wymagało przeanalizowania relacji pomiędzy członkami grupy i zachowań każdego z osobna. Zaobserwowano, że wzbudzana frustracją agresja jest tym wyższa:

- im większa jest wartość zablokowanego celu;
- im bardziej osiągnięcie tego celu jest przez daną frustrację niemożliwione;
- im większa liczba działań zostanie zablokowana”⁷⁰.

Badania nad agresją prowadzone w obrębie teorii frustracji wykazały, że jej źródła powiązane są również z innymi czynnikami. Leonard Berkowitz wyodrębnił jeszcze czynnik gniewu oraz nawyk reagowania agresywnego. Jego zdaniem o nasileniu zachowań agresywnych będzie decydować także siła bodźców sytuacyjnych, bezpośrednio wpływających na zachowania agresywne.

⁶⁸ W Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 83.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi...*, dz. cyt., s. 349.

Zdaniem Berkowitza ważną rolę w powstaniu frustracji odgrywają sygnały wywoławcze agresji. Wojciszke uważa zaś, że definicja tego pojęcia jest wieloznaczna, przez co niemożliwe jest posługiwanie się nim w sposób precyzyjny⁷¹.

Odkrycie przez badaczy innych czynników niż frustracja decydujących o agresji spowodowało, że omawiana teoria została znacznie zmodyfikowana. Dziś uważa się, że frustracja nie jest warunkiem koniecznym i wystarczającym do wystąpienia zjawiska agresji.

Teoria uczenia się agresji

W pedagogice „Teoria uczenia się” jest najczęściej przytaczana przy wyjaśnianiu zjawiska agresji. Jest ona uważana za najlepiej określającą przyczyny jego powstawania. Opiera się na znanym powszechnie naśladownictwie oraz bezpośrednim doświadczeniu człowieka. Od powstania homo sapiens były one jednym z istotnych czynników wpływających na ewolucję społeczną. Obserwacja umożliwiała uczenie się skutecznego dostosowania człowieka do środowiska. Jeżeli agresja i przemoc przynoszą korzyści, to są stosowane w relacjach społecznych. Liczne badania potwierdzają występowanie tego związku. Obecnie najwięcej takich doniesień znajdujemy w obszarze wpływu mediów na odbiorcę.

Warto podkreślić, że naśladownictwo miało także znaczenie dla rozpowszechniania się wynalazków i odkryć pomiędzy społecznościami, co przyspieszyło rozwój cywilizacyjny ludzkości. Ma ono zatem również szerszy wymiar i dlatego trudno będzie wyeliminować zjawiska agresji i przemocy z życia społecznego. Tym bardziej, że powszechnie występuje postawa deterministyczna w odniesieniu do nieuchronności uczenia się agresji i stosowania przemocy wśród ludzi. Wielu aktywnych uczestników życia społecznego przyjmuje, że wspomniane zjawiska są nieodłączną częścią i ubocznym kosztem wprowadzania nowych technologii informacyjnych w celu modernizacji społeczno-ekonomicznej państwa. Postawa taka jest przykładem ignorowania

⁷¹ Tamże, s. 350–351.

zjawisk, które mogą skutkować utratą zdolności utrzymania społecznego miru.

Głębsza analiza procesu uczenia się zachowań agresywnych i stosowania przemocy wskazuje, że w dobie technologii komunikacyjno-informacyjnych należy oczekiwać wzrostu tych niepożądanych zjawisk. Czy będą one rzadsze w przestrzeni szkoły, rodziny czy jakiegś innej grupy społecznej, będzie zależało od odpowiednich działań państwa, sprzyjających pogłębieniu relacji, np. przy rozstrzyganiu sporów czy w wyniku stosowania zalecanych nauczycielom metod wychowawczych, wykorzystujących wiedzę z zakresu pedagogiki kognitywistycznej. Skutecznym sposobem przeciwdziałania agresji i przemocy jest pogłębienie więzi społecznych poprzez tworzenie społeczeństwa opartego na sieci wzajemnych relacji.

Akceptowanie skutków agresji będących wynikiem obserwacji innych członków społeczności sprzyja budowaniu wzorców zachowań. Dlatego tak ważna jest postawa społeczna prezentowana m.in. przez polityków, ludzi kultury, przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości czy wybitne autorytety, które osobistym przykładem wyznaczają zasady reagowania w sytuacjach konfliktu. Niestety w świecie postmodernistycznym legły w gruzach wypracowane przed wiekami standardy relacji między ludźmi i liczne, sprawdzone normy zachowań. W efekcie demontażu norm i zasad postępowania bardzo trudno będzie stworzyć bariery ochronne przed postępującą agresją i przemocą.

Teoria kognitywistyczna

Teoria kognitywistyczna wskazuje na znaczenie genetycznych podstaw agresji. Człowiek ma wkomponowaną w swoje zachowania agresję, która jest produktem i jednocześnie niezbędnym elementem ewolucji. Liczne doniesienia z badań potwierdzają istnienie dziedzicznych skłonności do zachowań agresywnych.

Wiele badań wskazuje na dziedziczenie skłonności do zachowań agresywnych.

Zagarnianie, przejmowanie cudzej własności jest zjawiskiem powszechnym od pradziejów. Prowadzone wojny miały na celu odbiera-

nie przemocą dóbr materialnych, ziemi, zniewolenie podbitej ludności. Już u małych dzieci obserwujemy konflikty dotyczące przykładowo dostępu do atrakcyjnych zabawek itp. Zachowania agresywne stwarzają warunki do skutecznej obrony, np. zajmowanej pozycji czy własnej reputacji. Ze zjawiskiem tym mamy bardzo często do czynienia w społecznościach uczniowskich. Występuje tu nierzadko rywalizacja o pozycję w grupie rówieśniczej. Takie procesy zachodzą np. na podwórku, w szkole lub w pracy. Dlatego w pedagogice kognitywistycznej uznaje się czynnik rywalizacji za istotny przy analizach relacji społecznych, więzi rodzinnych, w realiach funkcjonowania klasy szkolnej czy innej grupy społecznej.

We wcześniejszych rozważaniach na temat agresji za Bussem wymieniono podstawowe problemy adaptacyjne, które mogą stać się przyczyną tego niepożądanego zjawiska. Pokazują one złożoność procesów tworzenia się, przebiegu oraz skutków agresji i przemocy.

Buss, idąc tokiem myślenia Wilsona, zwrócił uwagę na czynniki związane ze sferą seksualną, gdzie może pojawić się: przysparzanie kosztów fizycznych i psychicznych rywalom seksualnym czy powstrzymywanie stałych partnerów od niewierności. W pierwszym przypadku będzie występowało deprecjonowanie rywala w wyścigu do względów partnera odmiennej płci. Pojawienie się wysokich kosztów osiągnięcia celu zniechęca do dalszych działań. W drugiej sytuacji zazdrość wzbudza agresję, która może prowadzić nawet do śmierci.

Reasumując, agresywność związana jest z sytuacyjnością. Może się zdarzyć, że mechanizm wyzwalający agresję nie będzie występował nawet przez całe życie. Oznacza to, że agresja przy odpowiednio kształtowanym klimacie wychowawczym może być ograniczona.

Stanley I. Greenspan i Beryl L. Benderly⁷² wskazują na siedem zasad, których przestrzeganie pozwala pomóc dzieciom zagrożonym i ograniczyć przemoc:

1. Każde dziecko potrzebuje bezpiecznego środowiska, co wymaga związku z co najmniej jednym rodzicem, opiekunem. Musi

⁷² S. I. Greenspan, B. L. Benderly, *Rozwój umysłu...*, dz. cyt., s. 306–309.

on posiadać takie przymioty, jak: dojrzałość, odpowiedzialność, umiejętność reagowania, zrozumienie i poświęcenie.

2. Musi wystąpić stały, wychowawczy związek z tymi samymi opiekunami od początku życia dziecka, co będzie sprzyjać rozwojowi empatii i współczucia.
3. Należy zadbać o potrzebę bogatych, trwałych interakcji z dzieckiem, które umożliwią mu rozwinięcie poczucia własnej intencjonalności i granic między jego światem wewnętrznym a zewnętrznym.
4. Każde dziecko i rodzina potrzebują środowiska, które pozwala na przechodzenie przez stadia rozwojowe we własnym czasie.
5. Dzieci muszą mieć możliwość eksperymentowania, znajdowania rozwiązań, podejmowania ryzyka, a nawet porażki.
6. Dzieci potrzebują reguł i wyraźnych granic zachowania, których nie wolno przekraczać.
7. Dla osiągnięcia wymienionych celów rodziny potrzebują stabilnego otoczenia i społeczności lokalnej.

Zaprezentowane zasady idealnego funkcjonowania najbliższego dziecku środowiska wychowawczego wskazują na znaczenie odpowiednich działań pedagogicznych. Istotna jest tu rola rodziców i opiekunów dziecka, ale również szkoły, społeczności lokalnych, instytucji kulturalnych i sportowych. Ponieważ ciągle wzrasta rola mass mediów w oddziaływaniu na dzieci i dorosłych, także i owe komunikatory powinny być poddane analizom i niezbędnym korektom pod kątem minimalizowania złego oddziaływania na procesy rozwoju i wychowania człowieka.

1.4. Przyszłość badań nad agresją i przemocą w perspektywie pedagogiki kognitywistycznej

W dotychczasowych rozważaniach położono duży nacisk na związki genetyczno-środowiskowe ze zjawiskami agresji i przemocy. Ponieważ ukształtowane przez ewolucję zachowania, np. dominacja, żądza, chciwość i strach nie odejdą w niebyt, a pozostaną z nami i będą stymulować do agresji, istnieje pilna potrzeba badań nad określeniem zwią-

ków środowiska z genetyką. Judith Harris⁷³ w swojej książce *Geny czy wychowanie* ukazała rosnącą rolę rówieśników w rozwoju dziecka. Postawiła tezę, że środowisko rówieśnicze ma decydujący wpływ na rozwój jednostki, a nie – jak przyjmuje się w pedagogice – rodzice i opiekunowie. Oznacza to, że socjalizacja zachodzi w grupie rówieśniczej.

Poza środowiskiem rówieśniczym należy określić, w jakim stopniu zjawisko agresji i przemocy jest zależne od rosnącego dobrobytu oraz wiedzy. W dyskusji nie można również pominąć czynnika coraz wyższego wykształcenia społeczeństw. W szkole coraz częściej wprowadza się metody wychowawcze oparte na współpracy, kształtowaniu odpowiedzialności i samokontroli. Brak natomiast komputerowej diagnostyki i terapii pedagogicznej, która może dostarczyć wiedzy o mechanizmach przetwarzania informacji biorących udział w procesie prowadzącym do pojawienia się aktów agresji, aby odkryć ich przebieg i przeciwdziałać skutkom. Dlatego w najbliższych latach należy oczekiwać wzrostu znaczenia badań nad agresją i przemocą opartych na metodologii pedagogiki kognitywistycznej. Umożliwia to rosnąca niemal geometrycznie w tym obszarze wiedza oraz rozwój potencjału technologicznego pozwalający na wgląd w funkcjonowanie mózgu, a także odkrywanie możliwości sztucznej inteligencji.

Biorąc pod uwagę istniejący zasób wiedzy kognitywistycznej, pedagogika powinna spoglądać na zjawiska agresji i przemocy z tej nowej perspektywy. W innym przypadku podejmowane działania będą coraz mniej skuteczne.

Wsparciem dla analiz teoretycznych i badań empirycznych pedagogiki kognitywistycznej m.in. w zakresie agresji i przemocy jest podejście psychologiczne. Ukazuje ono bowiem próbę zrozumienia złożoności zjawiska agresji i przemocy, umożliwiając spojrzenie na nie z odmiennej perspektywy. Pozwala to na inne rozłożenie akcentów interpretacyjnych. Dlatego też rozważania nad teoriami psychologicznymi znajdują również swoją kontynuację i rozwinięcie na dalszych stronach monografii.

⁷³ Por. J. R. Harris, *Geny czy wychowanie. Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa 1998.

Rozdział 2

Wybrane psychologiczne aspekty zjawiska agresji

Uwagi wstępne

Jak zauważono w poprzednim rozdziale, problem przemocy i agresji stanowi przedmiot badań i analiz wielu różnych dziedzin nauki. Wyśiłki zmierzające do wyjaśnienia, skąd wywodzi się agresja i co skłania ludzi do zachowań agresywnych, podejmowane są od wielu lat także przez przedstawicieli psychologii. W literaturze przedmiotu można spotkać próby rozstrzygnięcia, czy agresja jest wrodzona (instynktowna), czy nabyta (wyuczona)⁷⁴, czy też być może zachodzi tu współdziałanie czynników zewnętrznych (środowiskowych, sytuacyjnych) i wewnętrznych (genetycznych, dziedzicznych)⁷⁵. Można więc zauważyć, że podobnie, jak w przypadku wielu innych zjawisk psychologicznych, także badania nad agresją objął spór „geny czy środowisko”⁷⁶. Przyjęcie określonej perspektywy, tj. uznania dominującego udziału genów, środowiska czy współdziałania „natury i kultury” w genezie zachowań agresywnych, ma określone konsekwencje dla dalszych podejmowanych działań wychowawczych czy resocjalizacyjnych, a także przeko-

⁷⁴ M. Libiszowska-Żółtkowska, *Agresja – słowo wstępne*, w: *Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008, s. 7–13.

⁷⁵ M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji...*, dz. cyt.

⁷⁶ Tamże.

niania o ich skuteczności⁷⁷. Niezaprzeczalnie badania nad czynnikami biologicznymi pozwalają lepiej zrozumieć rolę niektórych struktur mózgowych (np. ciała migdałowego) czy hormonów (np. testosteronu), ale nie można przyczyn agresji sprowadzić jedynie do biologii⁷⁸.

Niezależnie od przyjętej perspektywy niemożliwe jest zrozumienie zjawiska agresji bez szerszego na nią spojrzenia. Skupiając się na psychologicznych aspektach, warto jedynie zarysować pozostałe perspektywy: i tak na przykład etologia traktuje agresję jako instynkt reaktywny – odpowiedź na pewien bodziec spustowy. Dla przedstawicieli socjobiologii zachowania agresywne są ważne dla przeżycia gatunku i przekazania genów. Genetyka behawioralna stara się natomiast określić udział genów w powstawaniu zachowań agresywnych, prowadząc badania np. nad bliźniętami czy dziećmi adoptowanymi⁷⁹. Psychologia szuka odpowiedzi nie tylko na pytanie, dlaczego ludzie są agresywni, ale również jak przeciwdziałać agresji. Oczywiście zaprezentowany powyżej opis jest znaczącym skrótem – lecz z uwagi na przedmiot i cel publikacji w dalszej części rozdziału zostanie zaprezentowana jedna z najbardziej integrujących i wszechstronnych teorii wyjaśniających podłoże ludzkiej agresji. Następnie omówiona zostanie problematyka agresji na przestrzeni życia – od dzieciństwa po okres starości. Naszkicowane zostanie zagadnienie autoagresji. Rozdział zamykają rozważania nad wybranymi sposobami radzenia sobie z agresją.

2.1. Próby wyjaśnienia pochodzenia agresji na gruncie psychologii

Poszukując na gruncie psychologii wyjaśnień tego, co decyduje o zachowaniach agresywnych⁸⁰, najczęściej sięga się do poglądów Zygmun-

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ M. Przybysz-Zaremba, *Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka – perspektywa trójwymiarowa*, „Studia nad Rodziną UKSW” 2015, t. 37, nr 2, s. 311–332.

ta Freuda dotyczących instynktu śmierci i życia⁸¹, inspirowanych jego pracami hipotezy frustracji–agresji zaproponowanej przez Johna Dollarda i Neala Millera⁸², a także jej kontynuacji w pracach Leonarda Berkowitza, twórcy teorii neoasocjacionizmu poznawczego, czy wreszcie do słynnego eksperymentu z lalką Bobo i teorii społecznego uczenia się⁸³ stworzonej przez Alberta Bandurę i Richarda H. Waltersa⁸⁴. Żaden z wymienionych tu autorów nie zdołał w pełni udzielić odpowiedzi na pytanie o to, co sprawia, że ludzie są agresywni i jak powstrzymać agresję⁸⁵. Obecnie coraz częściej akcentowana jest mnogość przyczyn i uwarunkowań agresji, a teorie ją wyjaśniające traktowane są raczej jako komplementarne, wspierające niż przeciwstawne, nawet jeśli pozornie sprawiają wrażenie wzajemnie wykluczających się. W ten trend wpisuje się teoria zaprezentowana poniżej.

Ogólny Model Agresji (GAM – General Agression Model)⁸⁶ uznawany jest za jeden z najbardziej wszechstronnych i integrujących modeli, próbujących odpowiedzieć na pytanie, jak dochodzi do powstania zachowań agresywnych u ludzi. Wyjaśniając agresję, bierze pod uwagę wiele czynników – biologicznych, społecznych, poznawczych czy rozwojowych, mających wpływ na to zjawisko, a także korzysta z danych dostarczonych przez opisane wcześniej teorie, m.in. teorię społecznego uczenia się czy neoasocjacionizmu poznawczego. Według tego modelu⁸⁷ szczególną rolę w pojawieniu się agresji mają tzw. struktury wiedzy. To one wpływają najpierw na percepcję czy interpretację danego wyda-

⁸¹ M. Wolicki, *Podstawowe teorie agresji w ujęciu psychologii*, w: *Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka. Dyskurs pedagogiczny*, t. 7, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak, Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej, Jarosław 2013, s. 15–34.

⁸² B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.

⁸³ M. Przybysz-Zaremba, *Egzemplifikacje wybranych teorii...*, dz. cyt.

⁸⁴ Teorie te zostały zaprezentowane w poprzednim rozdziale i wydaje się, że nie ma potrzeby po raz kolejny omawiania ich w tym miejscu.

⁸⁵ H. Słotwińska, *Problem agresji w wychowaniu religijno-moralnym*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 2011, t. 3, z. 58, s. 193–213.

⁸⁶ C. A. Anderson, B. J. Bushman, *Human Aggression*, „Annual Review of Psychology” 2002, vol. 53, s. 27–51.

⁸⁷ J. A. Allen, C. A. Anderson, B. J. Bushman, *The General Aggression*, „Current Opinion in Psychology” 2018, vol. 19, s. 75–80.

rzenia, a następnie na zachowanie osoby. Obejmują one takie elementy jak m.in. przekonania i postawy (np. dotyczące danej grupy), schematy poznawcze (np. związane z interpretowaniem dwuznacznych wydarzeń jako skierowanych przeciwko osobie) czy schematy zachowań (np. uruchamiające agresję jako sposób reakcji w danej sytuacji). Rozwijane są dzięki doświadczeniu i mogą zostać zautomatyzowane w sytuacji, kiedy są wielokrotnie powtarzane. Mają również wpływ na to, jak osoba zareaguje na dane zdarzenie. Struktury wiedzy obok elementu poznawczego zawierają komponent emocjonalny (np. umożliwiający aktywację określonego stanu emocjonalnego w danej sytuacji). Ponadto każde zachowanie agresywne ma wpływ na powstawanie agresywnych struktur wiedzy – a te w konsekwencji mogą (np. przy wielokrotnym i długotrwałym ich uruchamianiu) mieć znaczenie dla kształtowania się osobowości. GAM koncentruje się na opisie „osoby w danej sytuacji”, czyli jednego epizodu zachowania w danej sytuacji społecznej.

GAM obejmuje dwie grupy procesów⁸⁸: tzw. procesy dalsze (dystalne, *distal*) i bliższe (proksymalne, *proximate*). Te ostatnie wyjaśniają indywidualne epizody agresji poprzez następujące po sobie trzy stadia: stan początkowy (na wejściu) (*input*), drogi i ścieżki (*routes*) oraz rezultaty (*outcomes*). Zostaną one pokrótce omówione⁸⁹.

O stanie początkowym decydują te zmienne związane z osobą i sytuacją, które można traktować jako czynniki ryzyka lub czynniki chroniące. Ich obecność będzie więc zmniejszała lub zwiększała prawdopodobieństwo pojawienia się agresji poprzez wpływ na stan wewnętrzny osoby opisywany w następnym etapie. Zmienne związane z osobą są względnie stałe pod warunkiem braku zmian w strukturze wiedzy. Można do nich zaliczyć m.in.: narcyzm, niestabilną, nadmiernie wysoką samoocenę, obraz siebie jako osoby agresywnej, pozytywne postawy wobec agresji, wysoki poziom złości (cechy, nie stanu), a także moralne usprawiedliwienie przemocy, niską samokontrolę, wysoki neurotyzm, niską ugodowość i niską sumienność. Czynniki chroniące związane z osobą obejmują np. negatywne postawy wobec agresji, niski

⁸⁸ Ogólny Model Agresji był kilkakrotnie modyfikowany z uwagi na doniesienia badawcze. Opisywany poniżej model został zaprezentowany w 2018 roku.

⁸⁹ J. A. Allen, C. A. Anderson, B. J. Bushman, *The General Aggression*, dz. cyt.

neurotyzm, wysoką ugodowość i wysoką sumienność. Z kolei sytuacyjne czynniki ryzyka to: doświadczanie stresu społecznego, frustracji, odczuwanie bólu lub dyskomfortu, prowokacja, a także dostęp do broni i wysoka temperatura czy zatłoczenie. Zalicza się do nich także np. działania pod wpływem alkoholu lub substancji psychoaktywnych czy anonimowość. Zmienne związane z sytuacją i osobą mogą działać niezależnie, współdziałać lub wzajemnie wzmacniać swoje oddziaływanie: np. osoba, która ma niską samokontrolę, na skutek doznanej frustracji może zachować się agresywnie. Gdyby odczuwała ból czy przebywała w gorącym miejscu, taka reakcja byłaby bardziej prawdopodobna. Im większa liczba czynników ryzyka dotyczących czy to osoby, czy sytuacji, tym większe ryzyko pojawienia się agresji.

Drugi etap to drogi, przez które czynniki sytuacyjne i osobowe zmieniają poziom pobudzenia, afekt i poznanie. Te trzy elementy stanowią o stanie wewnętrznym osoby. Należy jednocześnie podkreślić, że nie działają one niezależnie, ale wpływają na siebie wzajemnie, np. odebranie sytuacji jako zagrażającej może wpłynąć na wzrost poziomu złości i wzrost poziomu pobudzenia. Co ważne, GAM nie decyduje o kolejności wystąpienia tych trzech zmiennych (tzn. nie sugeruje, która z nich pojawia się jako pierwsza, a które następują po niej), ale uznaje, że każda z nich może mieć wpływ na pozostałe, a tym samym na to, czy zachowanie agresywne wystąpi, czy nie.

Trzeci etap obejmuje procesy oceny i podejmowania decyzji, co prowadzi do konkretnych zachowań – agresywnych bądź nieagresywnych. Na początek dochodzi do tzw. bezpośredniej oceny. Jest ona automatyczna, tj. spontaniczna, nieuświadomiona. W niewielkim stopniu angażuje procesy poznawcze. Wpływają na nią czynniki sytuacyjne i osobowe. Bezpośrednia ocena zawiera element afektywny, a także informacje dotyczące celu i intencji. Ilustrując sposób jej działania, autorzy⁹⁰ podają przykład przyjęcia, na którym jest dużo ludzi, mało miejsca i na którym mężczyzna zderza się z kobietą. Może ona uznać, że chciał to zrobić lub że jest to efekt zatłoczonego miejsca. W zależności od tej oceny, jej zachowanie będzie odmienne. Jeśli dodatkowo

⁹⁰ Tamże, s. 77.

uzna np., że sama jest zła i chce się na nim odegrać (np. odepchnąć go), zachowanie agresywne będzie bardziej prawdopodobne.

Na skutek bezpośredniej oceny osoba decyduje, jak zareagować na dane wydarzenie. Jeśli jej zasoby (mentalne, czasowe) są wystarczające, a ona uznaje, że rezultat tej oceny jest jednocześnie ważny i niesatysfakcjonujący, dochodzi do ponownej oceny i rozważania innych, alternatywnych sposobów zachowania. Proces ponownej oceny wpływa zwrotnie na stan wewnętrzny osoby, a w konsekwencji – właśnie na zachowanie (agresywne bądź nie). Autorzy uznają, że proces ten jest bardziej świadomy i przemyślany. Nie zawsze jednak do niego dojdzie – jeśli zasoby osoby były zbyt małe lub jeśli uzna ona rezultat bezpośredniej oceny za ważny i satysfakcjonujący, dojdzie do zachowania impulsywnego. Zachowanie osoby nie dzieje się w próżni, ale wpływa na sytuację społeczną, w jakiej się znajduje. Wracając do przykładu kobiety i przyjęcia – jeśli uzna ona, że należy popchnąć mężczyznę, cały cykl rozpocznie się od nowa – on może bowiem np. obrazić ją, a ona w wyniku jego działania, zachowywać się coraz agresywniej.

Obok opisanych powyżej etapów GAM porusza także problem procesów dystalnych, które działają jakby w tle każdego epizodu procesów proksymalnych. Obejmują one czynniki biologiczne i stałe zmienne środowiskowe, których oddziaływanie jest ważne dla kształtowania osobowości, a w konsekwencji wpływają na zmienne osobowe i sytuacyjne. Do czynników biologicznych można zaliczyć m.in. ADHD, upośledzone funkcje wykonawcze, zaburzenia równowagi hormonalnej, niski poziom serotoniny, niskie pobudzenie. Z kolei czynniki środowiskowe obejmują m.in.: normy kulturowe wspierające przemoc, dysfunkcjonalne środowisko rodzinne i dezadaptacyjne style rodzicielstwa, trudne warunki życiowe, wiktymizację, przestępcze bądź antyspołeczne grupy rówieśnicze, konflikty grupowe czy długotrwałą ekspozycję na agresywne przekazy medialne.

Reasumując, GAM jest złożonym modelem, integrującym wiele badań i otwartym na nowe doniesienia. Ciekawe podsumowanie GAM zaprezentowały Marzanna Farnicka i Iwona Grzegorzewska⁹¹:

⁹¹ M. Farnicka, I. Grzegorzewska, *Intrapersonalne korelaty agresywności u mło-*

Jest to trójfazowy dynamiczny model, w którym ważną rolę odgrywają czynniki sytuacyjne, zasoby indywidualne, aktualny stan psychofizyczny oraz liczne sprzężenia zwrotne związane z procesem ewaluacji konsekwencji podjętych działań, które wtórnie wpływają na utrwalanie lub hamowanie danych zachowań i interpretacji w przyszłości [...], pojawienie się agresji w dużym stopniu zależy od aktywacji i wykorzystywania przechowywanych w pamięci doświadczeń związanych z agresją, rozpoznania sytuacji jako wrogiej, zagrażającej lub prowokacyjnej oraz gotowości do agresywności, która jest związana z pobudzeniem fizjologicznym, procesami poznawczymi oraz złością. Uruchomiona w ten sposób gotowość agresji podlega procesom decyzyjnym, w wyniku których jednostka reaguje w formie zachowań o charakterze impulsywnym lub przemyślanym.

GAM pozwala wyjaśnić wiele zjawisk agresji i był wykorzystywany do prac nad m.in. agresją w bliskich relacjach, agresją seksualną, a nawet agresją związaną ze zmianami klimatycznymi⁹². Autorzy przyznają jednak, że wymaga on dalszych udoskonaleń i nie jest – i być może nigdy nie będzie – „dziełem skończonym”. Uznają oni bowiem, że lepsze rozumienie zjawiska pozwala na lepsze radzenie sobie z nim oraz na bardziej skuteczne mu zapobieganie. Także w polskiej literaturze model ten jest opisywany i wykorzystywany (np. w analizie problemu agresji wśród pacjentów leczonych psychiatrycznie⁹³ czy wśród młodzieży⁹⁴), często stając się inspiracją do proponowania własnych modeli⁹⁵. Ogólny Model Agresji pozwala kompleksowo spojrzeć na problem agresji, dając tym samym nadzieję na przeciwdziałanie czy redukcję tych negatywnych zjawisk.

dych ludzi – uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, t. 15, nr 2, s. 151.

⁹² J. A. Allen, C. A. Anderson, B. J. Bushman, *The General Aggression*, dz. cyt., s. 78.

⁹³ A. Mosiołek, T. Koweszko, J. Gierus, *Agresja w placówkach psychiatrycznych – próba zdefiniowania problemu*, „Psychiatria” 2014, t. 11, nr 2, s. 87–91.

⁹⁴ M. Farnicka, I. Grzegorzewska, *Intrapersonalne korelaty agresywności...*, dz. cyt.

⁹⁵ M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji...*, dz. cyt.

2.2. Agresja w biegu życia

Zachowania agresywne pojawiają się na każdym etapie życia. Występują już w okresie niemowlęstwa – i choć ich przyczyny, sposoby okazywania czy formy radzenia sobie z nimi zmieniają się wraz z wiekiem, agresja tak naprawdę jest obecna aż do okresu starości.

Agresja u małych dzieci – ucząc się samoregulacji

Zachowania agresywne pojawiają się już u małych dzieci – w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym. Niemowlęta uczą się rozpoznawać gniew około trzeciego miesiąca życia, a po skończeniu szóstego uczą się go wyrażać jako odpowiedź na frustrację⁹⁶. Około drugiego–trzeciego roku życia dominuje agresja fizyczna i agresja instrumentalna – dziecko dąży raczej do zdobycia czegoś niż np. sprawienia komuś przykrości. Repertuar zachowań agresywnych rozszerza się wraz z wiekiem i wchodzi do niego zachowania z zakresu agresji wrogiej – nakierowanej na zrobienie komuś przykrości oraz – wraz ze wzrostem zasobu słownictwa – przejawy agresji werbalnej. W okresie przedszkolnym coraz częściej zachowania agresywne dotyczą relacji z rówieśnikami, a nie jedynie rodzicami⁹⁷. Widać też różnice ze względu na płeć – np. dziewczynki częściej stosują agresję werbalną i relacyjną (wykluczenie kogoś, plotkowanie), a chłopcy – fizyczną. Przyjmuje się również, że chłopcy generalnie prezentują więcej zachowań agresywnych⁹⁸. W tym wieku dominuje agresja bezpośrednia⁹⁹. Należy podkreślić, że nie powinno się traktować wczesnych objawów agresji jako wyrazu patologii osobowości. Bardzo często wynikają one z niewystarczających (choć niejednokrotnie adekwatnych do wieku) me-

⁹⁶ B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.

⁹⁷ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2004.

⁹⁸ B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.

⁹⁹ M. Cywińska, *Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w sytuacjach konfliktu*, w: *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, red. D. Borecka-Biernat, Impuls, Kraków 2011, s. 151–168.

chanizmów regulacji zachowania (np. radzenia sobie z frustracją czy odraczania gratyfikacji). Z tego powodu w środkowym okresie dzieciństwa – wraz ze wzrostem licznych umiejętności (m.in. związanych z samoregulacją, rozpoznawaniem i radzeniem sobie z przeżywanymi emocjami czy rozumieniem reguł społecznych) – można spodziewać się spadku agresji¹⁰⁰.

Przejawy zachowań agresywnych widać np. wśród dzieci w przedszkolu – niektóre badania pokazują, że agresja pojawia się kilka razy w ciągu godziny, ale każde z tych zachowań nie trwa dłużej niż pół minuty¹⁰¹. Są one wyzwaniem dla rodziców i opiekunów, a działania edukacyjno-wychowawcze powinny być skierowane m.in. na nauczanie dzieci radzenia sobie z agresją w społecznie akceptowalny sposób. Sprzyja temu rozwój zachowań prospołecznych oraz zmiany w zakresie funkcjonowania, w tym myślenia (np. przełamywanie egocentryzmu)¹⁰². Zmieniają się też motywy, jakimi dzieci kierują się, przejawiając zachowania agresywne. Według badań Małgorzaty Cywińskiej¹⁰³ w opinii dzieci pięcio- i sześciolletnich można wyróżnić cztery główne motywy zachowań agresywnych ich rówieśników:

- motyw posiadania – związany z pragnieniem, aby w danym momencie mieć jakąś rzecz, np. zabawkę;
- motyw bezwzględного respektowania ustalonych przepisów (reguł) gier i zabaw – związany z poziomem rozwoju moralnego i radykalizmem moralnym, przejawiający się np. agresją wobec innych, którzy według dzieci oszukują czy łamią reguły;
- motyw obrony własnych praw lub racji – związany z kształtującym się poczuciem własnej niezależności i tożsamości, przejawiającej się w robieniu tego, co się chce;
- motyw dominacji – związany z chęcią bycia przywódcą.

¹⁰⁰ B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.

¹⁰¹ K. Miłek, *Agresja w przedszkolu – przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, w: *Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka. Dyskurs pedagogiczny*, t. 7, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej, Jarosław 2013, s. 203–217.

¹⁰² H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt.

¹⁰³ M. Cywińska, *Zachowania agresywne u dzieci...*, dz. cyt.

Motywy te ulegają zmianie u dzieci starszych. W grupie dzieci w wieku 7–10 lat, zgodnie z wynikami badań autorki, można wyróżnić pięć motywów. Pierwszy z nich to też motyw posiadania – jednak jego charakter jest inny niż u dzieci młodszych i dotyczy np. pożyczenia czegoś bez zgody czy braku chęci oddania tego przedmiotu. Pozostałe motywy to:

- motyw uznania – związany z pragnieniem bycia uznanym za osobę kompetentną;
- motyw atrakcyjności – związany z rywalizacją dotyczącą atrakcyjności fizycznej;
- motyw utrzymania więzi z partnerem – związany ze znaczeniem bliskich relacji z rówieśnikami;
- motyw lojalności – związany z dotrzymaniem umów, zobowiązań i zachowaniem dyskrecji¹⁰⁴.

Jak zauważono wcześniej, wiele zachowań agresywnych występujących wśród dzieci i młodzieży jest niejako wpisanych w ich rozwój, jednak są sytuacje, kiedy zachowań destrukcyjnych nie można uznać za normatywne. Ewa Zawadzka¹⁰⁵ zwraca uwagę, że symptomy zaburzeń zachowania i zaburzeń opozycyjno-buntowniczych można zaobserwować już w wieku przedszkolnym, ale w wielu przypadkach odróżnienie ich od zachowań, które można uznać za typowe dla tego wieku, będzie trudne czy wręcz niemożliwe. Ta trudność powoduje, że działania interwencyjne nie są podejmowane. Jednak Autorka zwraca uwagę, że przyjmowana strategia „czekania i obserwacji” bez podejmowania interwencji może nie być właściwa. Jak zauważa, rozwój to wzrost umiejętności samoregulacji i rozwój kompetencji emocjonalnych, które umożliwiają dziecku dostosowanie się do sytuacji społecznej. Jeśli dziecko prezentuje zachowania agresywne, społecznie niepożądane, często jest odrzucone przez grupę, tracąc lub ograniczając tym samym możliwość rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych czy choćby doświadczania pozytywnych emocji. Na ten obraz bardzo często nakładają się niepo-

¹⁰⁴ Tamże.

¹⁰⁵ E. Zawadzka, *Zachowania o charakterze destrukcyjnym w okresie średniego dzieciństwa: norma czy patologia?*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio I” 2018, vol. 31, s. 231–245.

prawne relacje z rodzicami (np. brak wsparcia z ich strony w radzeniu sobie z przeżywanymi emocjami). I choć za przyczyny zaburzeń zachowania i zaburzeń opozycyjno-buntowniczych uznaje się szereg czynników (m.in. genetyczne obciążenie, stan somatyczny organizmu, temperament i osobowość), zakładając, że współdziałają ze sobą, to niezaprzeczalnie ogromne znaczenie mają oddziaływania wychowawcze i wpływ osób znaczących. Rozmowy o emocjach, prawidłowe modelowanie reakcji emocjonalnych, pomaga w nauce rozpoznawania i radzenia sobie z emocjami, a to z kolei zmniejsza ryzyko rozwoju zaburzeń. Natomiast karanie za przeżywane emocje czy ich lekceważenie, brak wsparcia dziecka w różnicowaniu własnych emocji jest uznawany za czynnik ryzyka¹⁰⁶.

Jednak sformułowanie „zaburzenia zachowania” w literaturze przedmiotu¹⁰⁷ jest często stosowane w różnych kontekstach, prowadząc do chaosu terminologicznego. Potocznie zaburzenia zachowania to wszystkie te formy zachowania, które „są trudne i denerwujące dla osoby dorosłej”¹⁰⁸. Może to być zarówno brak znajomości zasad, próby przekraczania wyznaczonych norm czy zachowania, które są dla dorosłych objawem braku chęci podporządkowania się czy współpracy. Taki sposób rozumienia powoduje, że niejednokrotnie zachowania typowe dla danego wieku, wpisane więc w normę rozwojową (np. testowanie granic w okresie adolescencji, lęk i opór wobec sytuacji nowych, np. podczas leczenia u młodszych dzieci), traktowane są jako objaw patologii. Zaburzenia zachowania niejednokrotnie są utożsamiane z agresją, a terminy te stosowane są zamiennie. Takie podejście prowadzi do braku wzajemnego zrozumienia czy możliwości odniesienia wyników badań i ich porównania.

Adam Kołakowski¹⁰⁹ na podstawie analizy literatury przedmiotu wymienia czynniki ryzyka rozwoju zaburzeń zachowania w podziale na kilka grup. Są to czynniki związane:

¹⁰⁶ Tamże.

¹⁰⁷ A. Kołakowski, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, GWP, Sopot 2013, s. 20–21.

¹⁰⁸ Tamże.

¹⁰⁹ Tamże, s. 33.

- z rozwojem: powikłania w okresie prenatalnym, przy porodzie lub w okresie poporodowym; hipotrofia (niska masa urodzeniowa); oddzielenie od rodziców lub innych opiekunów; temperament; chroniczne choroby;
- ze środowiskiem rodzinnym: wczesny wiek matki i jej zły stan psychiczny (np. depresja); alkoholizm w rodzinie; niewłaściwe postawy rodzicielskie (zbyt sztywne lub zbyt liberalne, brak konsekwencji i przewidywalności podejmowanych działań); brak zainteresowania dzieckiem (jego problemami i sytuacją szkolną) i małe umiejętności rodziców (np. niska empatia, słabe wsparcie); kary cielesne; przemoc wobec dziecka; niskie wykształcenie rodziców i niski status społeczno-ekonomiczny rodziny; przestępczość lub zachowania antyspołeczne u starszego rodzeństwa, rodziców lub w dalszej rodzinie; wielodzietność; zaniedbanie dziecka; trudności w komunikacji w rodzinie; rozwód lub konflikt między rodzicami; bycie środkowym dzieckiem;
- ze środowiskiem szkolnym i rówieśniczym: trudności w zakresie kompetencji społecznych – niedojrzałość społeczna, niskie umiejętności społeczne, problemy z nawiązywaniem relacji z rówieśnikami; trudności z adaptacją w środowisku szkolnym i prezentowanie trudności w nauce; oglądanie agresywnych filmów i programów bądź granie w agresywne gry, szczególnie związane z koniecznością wcielania się w rolę.

Czynnikiem ryzyka jest też współwystępowanie innych zaburzeń czy trudności: ADHD, trudności szkolnych czy deficytów neuropsychologicznych, a także nadmierna impulsywność. Warto zwrócić uwagę na dość istotny czynnik: etykietowanie dziecka i traktowanie go jako niegrzecznego, niedostosowanego i złego. Jeśli dziecko otrzymuje sygnały, że jest „trudne”, może zacząć prezentować liczne symptomy takiego zachowania, szczególnie przy braku doświadczania sukcesów czy emocji pozytywnych¹¹⁰. Bardzo często agresja w takim wypadku będzie nasilać się w kolejnych etapach rozwojowych.

¹¹⁰ Tamże.

Agresja wśród dzieci i młodzieży – między testowaniem granic a przemocą rówieśniczą

Szczególnym zainteresowaniem wśród badaczy agresji cieszy się okres młodszy szkolny i okres dorastania, m.in. z uwagi na przejawy przemocy rówieśniczej. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że agresja nie jest problemem tylko danego ucznia – „ważny jest społeczny kontekst agresji i jej społeczne podłoże”¹¹¹. Tak jak stwierdza Witold Ostafiński¹¹²:

Głównych przyczyn przemocy i agresji szkolnej należy szukać przede wszystkim w patologii życia rodzinnego, rozpadzie moralnym rodziny, kryzysie wartości i autorytetów, braku perspektyw życiowych, bezrobociu, kulcie pieniądza i konsumpcyjnym stylu życia, a także zgubnych wpływach środków masowego przekazu, zwłaszcza brutalnych filmów i gier komputerowych.

W tej wypowiedzi zostały ujawnione liczne czynniki, które można uznać za istotne dla rozwoju zachowań agresywnych, omówione w dalszej części tekstu.

Jak zauważono wcześniej, agresja u dzieci i młodzieży może przybierać różne formy – nie tylko ze względu na zróżnicowany jej kanał (słowna versus fizyczna), ale też inne cechy. Benedetto Vitiello¹¹³ proponuje, aby podzielić agresję na impulsywną i instrumentalną (zso-cjalizowaną) oraz aby zwracać uwagę na cel działania (np. dlaczego takie zachowanie się pojawiło). Społeczny kontekst, jak już wspomniano, jest ważny, gdyż niektóre zachowania agresywne są aprobowane w określonej sytuacji – np. użycie siły wobec agresywnego przestępcy czy sprawcy przemocy w celu jego zatrzymania. Można założyć, że nie byłoby tej aprobaty, gdyby cel zachowania agresywnego był inny i dotyczył np. wymierzenia sprawiedliwości. Agresja impulsywna wydaje się mieć podłoże biologiczne, łączyć się z temperamentem. Wiąże

¹¹¹ Z. Ostrihanska, *Refleksje nad wynikami badań agresji*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008, s. 98.

¹¹² W. Ostafiński, *Kto winien? Społeczny problem szkolnej przemocy i agresji*, w: *Przemoc i agresja...*, t. 7, dz. cyt., s. 42.

¹¹³ A. Kołakowski, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania...*, dz. cyt.

się z dużą pobudliwością i występującymi wybuchami złości czy gniewu. Często wynika z braku umiejętności poradzenia sobie z emocjami – także pozytywnymi, frustracją czy innymi stanami napięcia. Agresja instrumentalna z kolei to zachowania przede wszystkim wyuczone, niejednokrotnie kontrolowane przez agresora i stosowane przeciw innym, aby osiągnąć cel. Wydaje się jednak, że podział ten nie do końca jest ostry – tzn. można wyobrazić sobie (szczególnie u młodszych dzieci) agresję impulsywną i instrumentalną zarazem (np. zabranie zabawki, koniecznie tu i teraz). Inną klasyfikację zaproponował Kenneth A. Dodge¹¹⁴. Wyróżnił on agresję proaktywną, która jest: „celowym działaniem na szkodę drugiej osoby poprzez próbę zdobycia wartości materialnych lub uzyskania dominacji”¹¹⁵. Zalicza się tutaj działania przemyślane, tzw. „z zimną krwią”. Drugi wyróżniony typ to agresja reaktywna (zła, wroga). Jest ona: „celowym działaniem na szkodę drugiej osoby w wyniku rozbudzonego pragnienia zranienia kogoś”¹¹⁶. W tej kategorii znajdują się działania wybuchowe czy „przestępstwa z namietności.” Podział na agresję proaktywną i reaktywną jest istotny z punktu widzenia podejmowanych interwencji. Dodge¹¹⁷ zaproponował także model rozwoju agresji u dzieci i młodzieży – tzw. społeczno-poznawczy model rozwoju skłonności agresywnych. Składa się on z czterech etapów:

- 1) wczesne doświadczenia – nie tylko bycie ofiarą przemocy (w tym zaniedbania – szczególnie w pierwszych latach życia), ale także rozwój pozabezpiecznych form przywiązania i występowanie agresywnych wzorców zachowania w najbliższym otoczeniu;
- 2) struktury wiedzy – wykształcenie przekonania (m.in. na podstawie własnych doświadczeń), że świat to miejsce wrogie, nieprzyjazne, które wymaga stosowania mechanizmów obrony Ja;

¹¹⁴ Za: A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART...*, dz. cyt., s. 27.

¹¹⁵ Tamże.

¹¹⁶ Tamże.

¹¹⁷ A. Panasiuk-Chodnicka, B. Panasiuk, *Przemoc i agresja w relacjach interpersonalnych. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne*, „Studia Gdańskie” 2009, t. 6, s. 54–71.

- 3) przetwarzania informacji – stosowanie wrogiego stylu atrybucji, np. wyłapywanie z otoczenia sygnałów o wrogości czy agresji, traktowanie agresji jako przynoszącej zyski i dającej gratyfikację;
- 4) zachowania agresywne – rozwój agresywności jako sposobu działania.

Model ten pokazuje, że pojawienie się agresji u dzieci często poprzedzają określone doświadczenia życiowe warunkujące późniejszy sposób funkcjonowania. Można więc założyć, że odpowiednie działania profilaktyczne pozwoliłyby na wykształcenie innych wzorców zachowania.

Wielu rodziców błędnie sądzi, że dziecko „wyrasta” z zachowań agresywnych, jednak brak reakcji na przejawy agresji prowadzi do jej dalszego występowania¹¹⁸. To właśnie rodzic może powstrzymać występowanie agresji, ucząc dziecko np. kontroli swoich emocji czy empatii¹¹⁹. Okazuje się, że właściwie przebiegający proces wychowawczy jest kluczowy dla zmniejszenia ryzyka wystąpienia nie tylko zachowań agresywnych, ale także zaburzeń zachowania czy opozycyjno-buntowniczych¹²⁰. Wspomniana wcześniej tendencja do stabilności agresji nie oznacza, że zmiany dotyczące zachowań agresywnych (m.in. częstotści ich występowania) nie mogą się pojawiać. I choć obserwuje się dwa przeciwstawne zjawiska: wzrostu i spadku zachowań agresywnych (co oznacza, że jednostka nieagresywna może stać się agresywna, a osoba przejawiająca agresję może zmniejszyć lub w ogóle zaprzestać agresywnych zachowań), to zazwyczaj zmiany te mają jakieś podłoże – związane są np. z doświadczeniami czy warunkami życiowymi lub są efektem podjętych działań edukacyjno-wychowawczych¹²¹. Badacze obserwują jeszcze inne zjawiska – tzw. eskalację długoterminową (kiedy formy agresji stają się coraz bardziej brutalne na przestrzeni

¹¹⁸ Por. M. Perek, K. Twarduś, M. Kózka, E. Bułat, *Zjawisko agresji w grupie młodzieży gimnazjalnej a implikacje dla pielęgniarstwa szkolnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio D”, vol. LX, Suppl XVI, 2005, s. 295–299.

¹¹⁹ B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.

¹²⁰ E. Zawadzka, *Zachowania o charakterze destrukcyjnym...*, dz. cyt.

¹²¹ B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.

dzieciństwa i okresu dojrzewania) i tzw. eskalację krótkoterminową (kiedy agresja pojawia się nagle u osób dotąd niewykazujących takich zachowań i gwałtownie narasta)¹²². To właśnie drugi typ eskalacji powinien wzbudzić szczególne zainteresowanie ze strony wychowawców czy opiekunów. Taka zmiana może być odpowiedzią na doświadczaną przemoc czy przeżywane inne trudności, w tym doświadczenie zdarzenia traumatycznego. Dane z literatury przedmiotu¹²³ dotyczące rozpowszechnienia występowania traumy nie są jednoznaczne i wskazują na to, że nawet kilkadziesiąt procent dzieci i młodzieży mogło doświadczyć urazu psychicznego. Inne statystyki są bardziej optymistyczne i mówią jedynie o kilkunastu procentach. Niemniej można przyjąć, że w każdej klasie może być nawet kilkoro dzieci dotkniętych takim doświadczeniem¹²⁴. Warto zwrócić uwagę, że dane dotyczące młodzieży mającej konflikt z prawem są jeszcze bardziej zatrważające. Według badań amerykańskich¹²⁵ od 75% do 93% młodocianych przestępców doświadczyło przynajmniej jednego wydarzenia traumatycznego. Zachowanie agresywne może więc wynikać z braku możliwości poradzenia sobie z ekstremalnie trudną sytuacją. Można je uznać za dość specyficzną próbę wołania o pomoc. Badacze coraz częściej podkreślają rolę negatywnych doświadczeń z okresu dzieciństwa jako czynnika ryzyka wystąpienia zaburzeń i chorób psychicznych czy nieadekwatnych reakcji, w tym zachowań agresywnych¹²⁶.

Z okresem dzieciństwa i adolescencji związana jest przemoc rówieśnicza. Uznaje się, że jest ona najczęściej doświadczaną przez dzieci i młodzież formą wiktyimizacji, choć skala jej występowania nie jest do

¹²² Tamże.

¹²³ Por. L. Wiśniewska, *Trauma dziecka a funkcjonowanie szkolne*, „Zeszyty Naukowe Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku. Seria C: Nauki Pedagogiczne” 2016, t. 43, s. 43–60.

¹²⁴ Por. E. Alisic, M. J. Jongmans, F. van Wesel, R. J. Kleber, *Building child trauma theory from longitudinal studies: A meta-analysis*, „Clinical Psychology Review” 2011, vol. 31, issue 5, s. 736–747.

¹²⁵ V. A. Shivry, D. B. Guion, *Childhood Trauma and The Juvenile Justice System*, w: *Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide*, red. C. R. Figley, US: Sage Publications Inc. 2012, s. 82.

¹²⁶ Por. L. Wiśniewska, *Trauma dziecka...*, dz. cyt.

końca w Polsce zbadana¹²⁷. Badanie przemocy rówieśniczej jest trudne ze względu na brak jasnych kryteriów definicyjnych, czym ona jest, ale także dlatego, że takie badania mogą być dla respondentów trudnym przeżyciem i wymagają takiego przygotowania procedury badawczej, aby zminimalizować potencjalne szkody¹²⁸. Oczywiście dostępne są dane policyjne, lecz obejmują one jedynie wybrane zdarzenia¹²⁹. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę zrealizowała dwa badania dotyczące m.in. skali przemocy rówieśniczej w latach 2012¹³⁰ i 2018¹³¹. Oba były oparte na podobnej metodologii. Pierwsze z nich objęło próbę 1005 osób spośród dzieci i młodzieży w wieku 11–17 lat, drugie – 1155 osób w tym samym przedziale wiekowym. Badania nie skupiały się jedynie na przemocy rówieśniczej, ale pytano w nich także o inne formy wiktylizacji. Oba badania pokazują, że większość nastolatków doświadczyła jakiejś formy przemocy rówieśniczej – i to właśnie ona jest najczęściej doświadczanym rodzajem przemocy. Według danych z 2018 roku, ofiarami przemocy rówieśniczej padło 57% badanych w ogóle, a 36% w ciągu ostatnich 12 miesięcy. W ciągu roku poprzedzającego omawiane badanie przemocy fizycznej doświadczyło 23% badanych, psychicznej 14%, napaści zbiorowej 8%, a znęcania się 7%. Biorąc pod uwagę szerszą perspektywę czasową, ofiarami przemocy fizycznej padło 42% osób, psychicznej 29%, napaści zbiorowej 18%, a znęcania 14%. Nastolatkom powyżej 13 roku życia pytani byli także o przemoc na randce – w ciągu ostatniego roku doznało jej 2%, a kiedykolwiek – 6%. Wyniki badań pokazują także, że większość dzieci (51%) doświadczyła więcej niż jednego rodzaju przemocy. Wiele danych pokazuje, że multiwiktylizacja jest zjawiskiem dalece niekorzystnym i wiąże się z większą liczbą negatywnych konsekwencji, w tym zwiększa ryzyko występowania zachowań autoagresywnych bądź podejmowania prób samobój-

¹²⁷ K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*, dz. cyt., s. 214–231.

¹²⁸ J. Włodarczyk, S. Wójcik, *Skala i uwarunkowania przemocy rówieśniczej. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy krzywdzenia dzieci w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2019, t. 18, nr 3, s. 9–35.

¹²⁹ J. Włodarczyk, K. Makaruk, *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2013.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ J. Włodarczyk, S. Wójcik, *Szkoła i uwarunkowania...*, dz. cyt.

czych¹³². Spośród dzieci, które doświadczyły przemocy fizycznej, psychicznej lub znęcania się ze strony rówieśników, aż 14% było ofiarami wszystkich trzech form, a 19% – zarówno przemocy psychicznej, jak i fizycznej. Doświadczana przemoc doprowadziła do powstania urazów u 31% osób doświadczających jej formy fizycznej, 20% znęcania się i 18% napaści zbiorowej. Urazów doznało aż 32% ofiar przemocy na randce, przy czym o ile ta forma przemocy częściej dotyczy chłopców, o tyle urazów częściej doznawały dziewczynki (69%) niż chłopcy (13%). Zbadano także różnice między płciami. Są niewielkie – i tak np. dziewczynki częściej niż chłopcy padają ofiarami przemocy psychicznej. Porównano też wyniki badań z 2012 i 2018 roku – i o ile skala przemocy rówieśniczej jest podobna, o tyle największe zmiany związane były z doświadczeniem przemocy przez chłopców i dziewczynki. Obecnie to dziewczynki nieznacznie częściej padają ofiarami przemocy (58% vs 56% w ciągu życia i 36% vs 35% w ciągu roku). W 2012 roku dysproporcje między płciami były bardziej widoczne – 66% chłopców vs 52% dziewcząt (kiedykolwiek) i 35% vs 28% (ostatni rok).

Analiza danych pochodzących z tzw. badań mokotowskich¹³³ (są to realizowane co 4 lata badania młodzieży w wieku 15 lat, która mieszka na terenie Mokotowa, Ursynowa i Wilanowa), wskazuje na spadek doświadczenia przemocy na terenie szkoły lub w jej pobliżu. Około 70% dziewcząt i prawie 55% chłopców deklaruje, że nigdy nie doświadczyło takiej formy przemocy. W przypadku dziewcząt odnotowano istotnie statystyczny spadek w badaniach z 2016 roku w porównaniu z danymi z roku 2012. W grupie chłopców prawie 5% spadek również wystąpił, ale nie okazał się istotny statystycznie. Także procent młodzieży doświadczającej przemocy każdego dnia zmniejszył się – i spadek ten okazał się istotny statystycznie u obu płci: u dziewcząt z 4,2% w 2012 do 1,5%

¹³² K. Makaruk, M. Malinowska-Cieślak, *Czynniki rodzinne i zachowania autodestrukcyjne związane z multiwiktyimizacją wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2019, t. 18, nr 3, s. 157–176.

¹³³ K. Bobrowski, *Symptomy zaburzeń zdrowia psychicznego*, w: *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży. Badania mokotowskie 2004–2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, red. K. Ostaszewski, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2017, s. 55–76.

w 2016, u chłopców – z 8,2% do 4%. Mimo znacznego odsetka młodzieży, która nie doświadcza przemocy szkolnej, należy uznać, że 30% dziewcząt i prawie połowa chłopców spotyka się z nią z różną częstotliwością. Te grupy wymagają pomocy i opieki. Warto dodać, że autorzy badań zanotowali coraz więcej odmów dyrektorów szkół oraz wyższy procent uczniów nieobecnych podczas badań¹³⁴. Stąd próba przebadana w 2016 (ponad 700 osób) była mniejsza od prób z lat ubiegłych.

Z kolei analiza danych pochodzących z badań CBOS przeprowadzonych w październiku 2018 roku na grupie 1609 uczniów pokazuje, że choć większość uczniów nigdy nie padła ofiarą przemocy¹³⁵, to szczególnie uwagę należy poświęcić tym badanym, którzy wiele razy spotkali się z tym zjawiskiem – np. 1 na 100 uczniów wielokrotnie doświadczył napastowania seksualnego, a 1 na 50 – przemocy fizycznej. W ciągu ostatniego roku 41% respondentów doznało jakiejś formy przemocy w szkole. Według badań Mariana Jędrycha i współpracowników¹³⁶ do przemocy najczęściej dochodzi na korytarzu szkolnym, a najrzadziej koło szkolnego sklepiku i w drodze do szkoły/ze szkoły.

Specyficzną formą przemocy rówieśniczej jest bullying¹³⁷. Opiera się on na występowaniu trzech cech¹³⁸:

- intencjonalność – chęć sprawienia komuś przykrości czy bólu (np. poprzez działania werbalne – nadawanie przezwisk, ośmieszanie, plotki; relacyjne – wykluczenie z grupy, ignorowanie, manipulowanie innymi, aby prezentowali zachowania wrogie; fizyczne – bicie etc., ale też niszczenie rzeczy należących do ofiary);

¹³⁴ K. Ostaszewski, A. Pisarska, *Metodologia badań mokotowskich*, w: tamże, s. 9–20.

¹³⁵ M. Bożewicz, *Relacje szkolne*, w: *Młodzież 2018*, red. M. Grabowska, M. Gwiazda, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2019, s. 52–62.

¹³⁶ M. Jędrzych, B. Jodłowska-Jędrzych, A. Michalska, A. J. Kowalska, J. Sak, *Zjawisko agresji wśród młodzieży w wieku szkolnym*, „Medycyna Ogólna” 2010, t. 16 (XLV), nr 3, s. 416–426.

¹³⁷ W literaturze przedmiotu pojawiają się też takie określenia jak „znęcanie” czy „gnębienie” (por. J. Włodarczyk, S. Wójcik, *Szkoła i uwarunkowania...*, dz. cyt.).

¹³⁸ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.

- powtarzalność – działania wobec jednej ofiary są długotrwałe;
- nierównowaga sił – między ofiarą a sprawcą bądź sprawcami. Siła sprawców może wynikać z ich cech budowy fizycznej – są po prostu więksi i silniejsi, z przewagi liczebnej czy z cech psychospołecznych – np. łatwiejsze nawiązywanie kontaktu z grupą, umiejętność kłamania czy przypodobania się innym.

Warto zauważyć, że bullying nie zawsze przyjmuje formę bezpośredniej konfrontacji. W formach pośrednich np. ofiara nie spotyka agresora, co nie oznacza, że krzywda nie została wyrządzona. W tym typie mogła np. paść ofiarą pomówienia czy intrygi uknutej przez sprawcę. Niekiedy bullying może zawierać elementy molestowania seksualnego¹³⁹. Badając motywacje do działań przemocowych, autorzy¹⁴⁰ zwracają uwagę na trzy główne grupy motywów:

- dominacji i władzy;
- zadawania bólu i cierpienia;
- nagrody.

Ta ostatnia grupa obejmuje zarówno nagrody materialne (pieniądze, zabawki), jak i psychologiczne (prestż, szacunek).

W kontekście powyższych rozważań warto zadać pytania o przyczyny pojawienia się zjawiska przemocy rówieśniczej i możliwości podjęcia odpowiednich oddziaływań. Za czynniki ryzyka uważa się szczególnie nadużywanie alkoholu i chorobę psychiczną domownika – według badań zwiększają one znacząco ryzyko doświadczania przemocy rówieśniczej niezależnie od jej formy¹⁴¹. Katarzyna Makaruk¹⁴² na podstawie literatury przedmiotu wymienia inne uwarunkowania przemocy rówieśniczej. Są to:

- płeć – zarówno sprawcami, jak i ofiarami częściej są chłopcy; to chłopcy dopuszczają się bardziej brutalnych form przemocy; dziewczynki z kolei częściej sięgają po przemoc relacyjną; najczęściej przemoc występuje w obrębie jednej płci – tzn.

¹³⁹ Tamże.

¹⁴⁰ R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. A. Agatston, *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010, s. 32–33.

¹⁴¹ J. Włodarczyk, K. Makaruk, *Ogólnopolska diagnoza...*, dz. cyt.

¹⁴² K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza...*, dz. cyt.

w większości przypadków sprawca i ofiara są tej samej płci, co nie oznacza, że niemożliwe jest występowanie przemocy wobec płci przeciwnej;

- niższy status społeczno-ekonomiczny;
- autorytatywny styl rodzicielstwa;
- brak zainteresowania ze strony rodziców, jak dziecko funkcjonuje m.in. w szkole;
- klimat szkoły – spadek aktów przemocy obserwuje się w placówkach, gdzie nauczyciele są odbierani jako życzliwi i zaangażowani oraz tam, gdzie prowadzone są programy prewencyjne.

Ten ostatni element jest istotny w profilaktyce przemocy rówieśniczej. Szczególną rolę przypisuje się dbałości o odpowiedni klimat społeczny – wzajemnego wsparcia czy zaufania¹⁴³ oraz trosce o integrację uczniów. Traktuje się bowiem wykluczenie, brak integracji i więzi społecznych jako czynniki ryzyka rozwoju agresji, szczególnie jej poważnych form¹⁴⁴. Jak trafnie zauważa Elżbieta Nerwińska¹⁴⁵:

Istotą bezpieczeństwa w szkole jest pozytywny klimat społeczny, relacje interpersonalne i warunki umożliwiające rozwój, zdrowie psychiczne, uczenie się. Szkoła stanowi system i oddziałuje nie tylko w wyniku indywidualnych interakcji pomiędzy uczniem – nauczycielem czy w relacjach uczeń – uczeń. Oddziałuje również poprzez atmosferę i kulturę organizacyjną, zwaną czasem kulturą szkoły. Normy i wartości określające pożądane zachowania i wzory interakcji społecznych znajdują odzwierciedlenie w klimacie społecznym szkoły.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt przemocy rówieśniczej. Tradycyjnie osoby, które dopuszczały się przemocy – agresjo-

¹⁴³ A. Szymanowska, *Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008, s. 45–63.

¹⁴⁴ M. Kulesza, *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*, w: tamże, s. 64–79.

¹⁴⁵ E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, dostęp on-line, s. 5, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6259>

rzy – były najczęściej oceniane negatywnie, a ich ofiary wywoływały współczucie. Jednak coraz więcej badań¹⁴⁶ pokazuje, że traktowanie grup sprawców i ofiar jako rozłącznych nie do końca jest właściwe. Wielu sprawców było jej ofiarami. Ponadto w sytuacji konfliktu oprócz sprawcy i ofiary bardzo często występuje obserwator. Okazuje się, że są to osoby – w przypadku przemocy rówieśniczej często dzieci i młodzież – których postawa ma ogromne znaczenie dla rozwoju przemocy, jej ewentualnej eskalacji lub przerwania. Wyróżnia się więc^{147, 148}:

- asystentów agresora (zwanych też naśladowcami lub poplecznikami) – jawnie wspierają sprawcę i pomagają mu, np. odwracają uwagę dorosłych;
- wspierających (zwanych kibicami) – nie pomagają sprawcy, ale zachęcają go do działania werbalnie;
- gapiów (nazywanych biernymi kibicami) – nie przeszkadzają ani nie pomagają, ale z zaciekawieniem przyglądają się;
- potencjalnych obrońców – współczują ofierze, ale sami nie angażują się w działania, choć są skłonni do udzielenia pomocy pod warunkiem, że ktoś inny ją rozpocznie;
- obrońców – bronią ofiary;
- niezaangażowanych obserwatorów (zwanych niezainteresowanymi świadkami) – w ich opinii dziejąca się przemoc nic ich nie obchodzi i ich nie dotyczy.

Często sprawca nie doświadcza negatywnych emocji – nie zdaje sobie sprawy z tego, że robi coś złego. Dlatego też tak ważna jest jak najszybsza reakcja – jej brak jest odbierany jako przyzwolenie na działania agresywne. Reakcja powinna nastąpić przede wszystkim ze strony dorosłych – opiekunów, rodziców, nauczycieli. To na nich spoczywa obowiązek – często także prawny – podjęcia określonych działań. Jednak wielokrotnie czują się oni zagubieni i nie wiedzą, co mogą w danej sytuacji zrobić, do kogo się udać. Często ich działania są też blokowane przez inne osoby, a oni sami są zniechęceni. Zdarza się, że po ujawnie-

¹⁴⁶ H. Liberska, *Tożsamość i agresja wśród adolescentów*, dz. cyt., s. 27–41.

¹⁴⁷ *Interwencja w przypadku przemocy rówieśniczej. Skrypt dla uczestników szkolenia*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.

¹⁴⁸ R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. A. Agatston, *Cyberprzemoc...*, dz. cyt., s. 32–33.

niu przemocy, rodzice sprawcy obwiniają ofiarę, bagatelizują znaczenie sytuacji, zaprzeczają roli czy nawet udziałowi swojego dziecka, a także przenoszą odpowiedzialność np. na szkołę. Rodzice ofiary mogą z kolei nadmiernie koncentrować się jedynie na ukaraniu sprawcy i nie brać pod uwagę szerszej perspektywy – np. poszukiwania przyczyn przemocy. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę¹⁴⁹ proponuje pięcioetapowy model pomocy w przypadku wystąpienia omawianego zjawiska. Jest on o tyle interesujący, że działania koncentrują się zarówno na sprawcy, ofierze, jak i szerszym środowisku szkolnym czy rodzinnym.

Tabela 3. Model działania w sytuacji wystąpienia przemocy rówieśniczej

Etap	Istota	Kluczowe działania
1	Ujawnienie faktu przemocy	Bycie świadkiem przemocy – zadbanie o bezpieczeństwo (np. udzielenie pomocy przedmedycznej, zawiadomienie pogotowia, udanie się do pielęgniarki szkolnej). Przekazanie informacji pedagogowi, psychologowi szkolnemu czy wychowawcy. Sporządzenie notatki służbowej – spis faktów. Poinformowanie rodziców, w przypadku czynu karalnego u osoby po 13 roku życia – także odpowiednich organów.
2	Rozmowy z uczestnikami przemocy	Odbicie rozmów ze sprawcą/-ami, świadkami i ofiarą/-ami. Unikanie konfrontacji stron zaangażowanych w konflikt. Empatyczne reagowanie i słuchanie dziecka, np. zachęcanie do rozmowy – wsparcie, psychoedukacja (np. o mechanizmach przemocy, prawie do poszukiwania pomocy) i informacja (np. co dalej).
3	Plan pomocy	Przygotowanie planów pomocy: pozycja uczestników (sprawcy, ofiary, świadka) na tle grupy, ich mocne/słabe strony, potrzeby, pragnienia, sytuacja życiowa. Rozłożenie planu w czasie.
4	Rozmowy z rodzicami	Odbicie rozmów z rodzicami, przedstawienie im planów pomocy. Motywowanie rodziców do aktywnego włączenia się w plan pomocy.
5	Monitoring i ewaluacja planów pomocy	Monitorowanie planów pomocy i ich skuteczności. Ewentualnie modyfikowanie podejmowanych działań.

Źródło: opracowanie na podstawie *Interwencja w przypadku przemocy rówieśniczej. Skrypt dla uczestników szkolenia*, dz. cyt.

¹⁴⁹ Tamże.

Model ten – w uproszczonej formie – został zaprezentowany w tabeli 3. Wydaje się, że może on być użyteczny także dla kadry nauczycielskiej. Badania¹⁵⁰ pokazują, że często czuje się ona bezradna wobec przemocy czy agresji, a podejmowane działania skierowane są jedynie na rozwiązanie problemu i pojawiają się dopiero wtedy, kiedy on wystąpił. Brakuje np. rozbudowania działań profilaktycznych. Ponadto przemoc rówieśnicza jest często traktowana bardziej pobłażliwie niż np. ta doświadczana od osób dorosłych, choć może ona wywoływać podobnie negatywne skutki: poczucie osamotnienia, obniżenie nastroju, wycofywanie się, objawy lękowe¹⁵¹, obniżenie poczucia własnej wartości, a nawet myśli samobójcze – dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej częściej samookaleczają się i częściej podejmują próby samobójcze¹⁵². Badania¹⁵³ pokazują także, że prezentują one wiele objawów somatycznych oraz mogą mieć trudności w nauce szkolnej. Ponadto źle funkcjonują w szkole i jej nie lubią¹⁵⁴. Niekiedy traktuje się występowanie zachowań agresywnych jako predyktor pojawienia się w późniejszym czasie form przestępczych¹⁵⁵.

Warto dodać, że przemoc rówieśnicza występuje także w sieci. Została ona szerzej opisana w publikacji zatytułowanej *Cyberagresja – zjawisko, skutki, zapobieganie*, autorstwa Doroty Siemienieckiej, Małgorzaty Skibińskiej i Kamili Majewskiej¹⁵⁶.

Szczególnym okresem rozwojowym, w którym zjawisko agresji może nasilać się lub pojawić jako nowa forma radzenia sobie, jest okres dorastania. Jednym z podstawowych zadań w tej fazie jest ukształtowanie własnej tożsamości – a więc odpowiedź na pytanie „kim jestem?”. Proces ten warunkowany jest poczuciem autonomii jednostki i prze-

¹⁵⁰ Tamże.

¹⁵¹ M. Perek i in., *Zjawisko...*, dz. cyt.

¹⁵² J. Włodarczyk, S. Wójcik, *Szkoła i uwarunkowania...*, dz. cyt.

¹⁵³ R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. A. Agatston, *Cyberprzemoc...*, dz. cyt.

¹⁵⁴ Tamże.

¹⁵⁵ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, PWN, Warszawa 2012.

¹⁵⁶ D. Siemieniecka, M. Skibińska, K. Majewska, *Cyberagresja – zjawisko, skutki, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020.

biega w określonym środowisku społecznym¹⁵⁷. Jak zauważa Marzanna Farnicka¹⁵⁸, w okresie wczesnej adolescencji można zaobserwować następujące zmiany w funkcjonowaniu adolescentów: „czasowy spadek kontroli zachowania, problemy z samoregulacją, nasilone procesy tożsamościowe i odczuwanie nowych potrzeb” oraz spadek pewności siebie związany z „rozbiciem dotychczasowych schematów wiedzy na swój temat”. Zmiany te mają charakter przemijający, a z perspektywy dynamiki rozwoju należy traktować je jako normatywne. Jednak, aby poradzić sobie z towarzyszącym im napięciem, mogą pojawiać się „zachowania radykalne, wyzywające, unikające lub konformistyczne¹⁵⁹”. W każdym z nich może występować agresja: czy jako nowa forma radzenia sobie przejęta od innych, czy też jako utrwalony styl.

Zachowania agresywne młodzieży mogą występować w wyniku przeżywanych trudności: komunikacyjnych, w rozładowaniu emocji, radzeniu sobie z zadaniami rozwojowymi, a także na skutek nasilonego poczucia bezradności¹⁶⁰, lub też jako forma radzenia sobie z konfliktami i wyzwaniem grupy rówieśniczej. Często są one buntem wobec osób dorosłych i przyjmują różne formy – od kłótni z dorosłymi, wyzywającego sposobu ubierania się, po zachowania łamiące prawo. Bunt uznaje się za istotne zjawisko z punktu widzenia kształtowania tożsamości¹⁶¹ i choć jego przebieg może być trudny dla rodziców adolescentów, jest też formą poradenia sobie z doświadczanymi emocjami.

Warto podkreślić, że w okresie dorastania szczególną rolę odgrywa grupa rówieśnicza i to właśnie chęć przynależności do niej oraz silna potrzeba identyfikacji mogą wiązać się z pojawieniem się zachowań agresywnych. Małgorzata Dubis¹⁶² uważa, że szczególnie subkultury i różne podgrupy są źródłem agresji, a radzenie sobie z nią wymaga

¹⁵⁷ H. Liberska, *Tożsamość...*, dz. cyt.

¹⁵⁸ M. Farnicka, *Psychospołeczne uwarunkowania zachowań agresywnych we wczesnej adolescencji*, „Psychologia Wychowawcza” 2018, t. 56 (70), nr 14, s. 7–8.

¹⁵⁹ Tamże.

¹⁶⁰ Tamże.

¹⁶¹ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, PWN, Warszawa 2013.

¹⁶² M. Dubis, *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży: rodzina – szkoła – cyberprzestrzeń – uzależnienia*, Innovatio Press, Lublin 2016.

wieloaspektowego podejścia. Okres adolescencji to także czas, kiedy mogą pojawić się zachowania autoagresywne.

Zachowania autodestruktywne jako forma agresji skierowanej ku sobie

Specyficzną formą agresji są zachowania autodestruktywne¹⁶³. Autoagresja to forma agresji skierowana przeciwko sobie. W literaturze przedmiotu jest ona różnie definiowana oraz klasyfikowana. Ciekawą propozycję wysunęła Anna Suchańska¹⁶⁴, która podzieliła autodestrukcyjność na dwie podstawowe kategorie: bezpośrednią i pośrednią. Do pierwszej kategorii zaliczyła:

- akty samobójcze i zachowania suicydalne,
- samouszkodzenia, w tym:
 - wielkie samookaleczenia – np. amputacje, wykłuwanie oczu – występują przede wszystkim podczas stanów psychotycznych bądź są efektem spożycia niektórych substancji psychoaktywnych;
 - stereotypowe – gryzienie, uderzanie głową – są dość niebezpieczne i potencjalnie zagrażające życiu, a cechą wyróżniającą jest pewien stały, powtarzalny wzorzec; pojawiają się w niektórych chorobach i zaburzeniach psychicznych oraz w zespołach psychoorganicznych;

¹⁶³ W literaturze przedmiotu pojawiają się takie określenia, jak: autodestruktywność, autoagresja, samouszkodzenia, samookaleczenia, zachowania autoagresywne, zachowania autodestrukcyjne i zachowania autodestruktywne. Będą one stosowane zamiennie (por. B. Pawłowska, E. Potembska, M. Zygo, M. Olajossy, E. Dziurzyńska, *Rozpowszechnienie samouszkodzeń dokonywanych przez młodzież w wieku od 16 do 19 lat*, „Psychiatria Polska” 2016, t. 50, nr 1, s. 29–42; W. Radziwiłłowicz, M. Lewandowska, *Od traumatycznych wydarzeń i dysocjacji do Ja cielesnego i objawów depresji – w poszukiwaniu syndromu autodestruktywności u młodzieży dokonującej zamierzonych samookaleczeń*, „Psychiatria Polska” 2017, t. 51, nr 2, s. 285 (283–301); B. Ziółkowska, J. Wycisk, *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2019.

¹⁶⁴ A. Suchańska, *Przejawy i uwarunkowania psychologiczne pośredniej autodestruktywności*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1998.

- powierzchowne/umiarkowane – przyjmują one dwie formy: kompulsywną (podejmowane po to, aby rozładować napięcie, zachowania te są wielokrotnie powtarzane – np. wyrywanie włosów, obgryzanie paznokci) bądź impulsywną. Zachowania należące do tej kategorii mogą mieć charakter epizodyczny bądź chroniczny (nawracający).

Z kolei autoagresja pośrednia może przyjąć formę aktywną jako działanie o negatywnych skutkach dla zdrowia bądź psychospołecznego funkcjonowania osoby (np. zaburzenia jedzenia, uzależnienia) bądź jako dysfunkcyjne zachowania ryzykowne (np. przygodne kontakty seksualne, niebezpieczna jazda samochodem). Do formy pasywnej zalicza się z kolei różnego rodzaju zaniedbania (np. przepracowanie, brak profilaktyki zdrowotnej, nieodpowiednia dieta). W autodestruktywności bezpośredniej ważny jest brak akceptacji kulturowej dla podejmowanych działań oraz niewielki odstęp czasowy między zachowaniem a konsekwencjami. Z kolei w formie pośredniej szkoda może powstać, ale nie musi – jest ona jedynie prawdopodobna¹⁶⁵.

Magdalena Stawicka¹⁶⁶ z kolei zwraca uwagę, że problem autodestruktywności nie występuje jedynie u osób dorosłych, ale pojawia się już w okresie dzieciństwa i dorastania. Uważa ona, że autoagresję dziecięcą można analizować analogicznie do tego typu zachowań występujących u osób dorosłych. Stąd autorka wyróżnia formy bezpośrednie (obejmujące akty samobójcze i samouszkodzenia jako dwie odrębne kategorie) oraz formy pośrednie (aktywną – w przypadku dzieci są to np. zaburzenia jedzenia, ale też oddalanie się od opiekunów, upadki, wybieganie na jezdnię, nieostrożne poruszanie się w domu i poza nim oraz pasywną – brak dbałości o higienę czy troski o ciało).

Jowita Wycisk i Beata Ziółkowska¹⁶⁷ zwracają uwagę, że ze względu na wzrost liczby samouszkodzeń umiarkowanych, szczególnie o charakterze impulsywnym, przez lata rozważano wyodrębnienie tej ka-

¹⁶⁵ Tamże.

¹⁶⁶ M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

¹⁶⁷ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Difin, Warszawa 2010, s. 96.

tegorii jako oddzielnej jednostki psychopatologii i odróżnienie jej od zachowań autodestruktywnych przebiegających z intencją samobójczą¹⁶⁸. W 2013 roku „samouszkodzenia bez intencji samobójczej” (*non-suicidal self-injury*, NSSI)¹⁶⁹ zostały włączone do najnowszej klasyfikacji zaburzeń i chorób psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM 5. Na podstawie literatury przedmiotu autorki zaproponowały następującą definicję¹⁷⁰: „samouszkodzenia umiarkowane są to celowe, skierowane na własne ciało, nieakceptowane kulturowo i społecznie akty ranienia siebie, zwykle powierzchowne, a więc niestwarzające zagrożenia życia, podejmowane pod wpływem silnego dys stresu, jednak bez intencji samobójczej.” Samouszkodzenia przyjmują różną formę – od nacinania ciała po wrywanie włosów. Przed ich wystąpieniem najczęściej ma miejsce ważne wydarzenie, wywołujące stres lub powodujące mechanizm dysocjacji, podczas którego osoba czuje „wewnętrzną pustkę”. Za czynniki wyzwalające (spustowe) uznaje się m.in. takie wydarzenia jak doświadczenie straty czy konfliktu, wykorzystania lub poniżenia w relacji z bliską, znaczącą osobą, brak oczekiwanych sukcesów w ważnych dla osoby dziedzinach czy też kontakt z osobami, które się samookaleczają¹⁷¹.

W Polsce szacuje się, że najczęściej osoby zaczynają okaleczać się między 12 a 18 rokiem życia, choć przez klinicystów obserwowana jest tendencja do coraz częstszego występowania samookaleczeń wśród młodszych adolescentów¹⁷². Zachowania autodestruktywne w okresie dorastania nie zawsze utrzymują się w późniejszych etapach życia. Jeśli były to działania sporadyczne, może nie dojść do ich utrwalenia się jako formy radzenia sobie z emocjonalnymi trudnościami¹⁷³. Przyjmuje się, że samookaleczenia częściej występują u kobiet niż u mężczyzn¹⁷⁴, choć

¹⁶⁸ Por. K. Lenkiewicz, E. Racicka, A. Bryńska, *Samouszkodzenia – miejsce w klasyfikacji zaburzeń psychicznych i mechanizmy kształtujące. Przegląd badań*, „Psychiatria Polska” 2017, t. 51, nr 2, s. 323–334.

¹⁶⁹ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież...*, dz. cyt., s. 96–97.

¹⁷⁰ Tamże, s. 97.

¹⁷¹ Por. B. Pawłowska i in., *Rozpowszechnienie...*, dz. cyt.; K. Lenkiewicz, E. Racicka, A. Bryńska, *Samouszkodzenia...*, dz. cyt.

¹⁷² J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież...*, dz. cyt.

¹⁷³ Tamże.

¹⁷⁴ B. Pawłowska, *Rozpowszechnienie...*, dz. cyt.

obserwuje się wzrost takich zachowań u płci męskiej. Być może różnice międzypłciowe wynikają ze zróżnicowania form ich występowania¹⁷⁵.

Na podstawie obszernej analizy literatury Stawicka¹⁷⁶ zwraca uwagę na uwarunkowania zachowań autodestrukcyjnych u dzieci i młodzieży. Są to:

- strata rodziców – obojga lub tzw. niepełna, niejednoznaczna, strata, np. w wyniku umieszczenia dziecka w instytucji opiekuńczo-wychowawczej czy rozejścia się rodziców, jak również opuszczenie lub emocjonalna separacja bądź utrata opiekuna (np. na skutek zaburzeń psychicznych). Jak zauważa autorka: „taki rodzaj zerwania relacji jest dla dziecka znacząco trudniejszy niż sytuacje, w których traci ono najważniejszą osobę w sposób nieodwracalny, ale też niezależny od czyjejkolwiek woli¹⁷⁷”;
- zaniedbanie – rozumiane jako wczesna deprywacja potrzeb psychicznych i emocjonalnych;
- ciężka, przewlekła choroba lub operacja – wymienia się czynniki alienacji od ciała i brak jego akceptacji jako zmienne pośredniczące w pojawieniu się autodestrukcyjnych zachowań;
- przemoc wobec dziecka i/lub bycie świadkiem przemocy wobec innych, szczególnie w rodzinie;
- obserwacja patologicznych sposobów radzenia sobie ze stresem, np. zachowań autodestruktywnych;
- emocjonalna niedostępność rodziców, chłodna, odrzucająca atmosfera domowa, pozabezpieczne wzorce przywiązania;
- negowanie przeżywanych stanów emocjonalnych, karanie lub odrzucanie za wyrażanie emocji, a w konsekwencji brak rozwinięcia zdolności do samoregulacji.

Konsekwencje samookaleczeń obejmują z kolei trzy obszary¹⁷⁸:

- fizyczne – związane bezpośrednio z rodzajem rany i odczuwanym bólem;
- emocjonalne – natychmiastowe (np. ulga, poczucie odzyskania kontroli, poczucie siły lub wstydu, poczucie własnej beznadziej-

¹⁷⁵ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodość...*, dz. cyt.

¹⁷⁶ M. Stawicka, *Autodestruktywność...*, dz. cyt.

¹⁷⁷ Tamże, s. 24.

¹⁷⁸ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodość...*, dz. cyt.

ności) i długofalowe (np. trudności w rozwoju dojrzałych form radzenia sobie z emocjami);

- społeczne – wiążą się z reakcjami osób na fakt okaleczenia się – zarówno tuż po jego ujawnieniu, jak i wiele lat później.

Wycisk i Ziółkowska¹⁷⁹, dokonując analizy literatury przedmiotu, wskazują, że osoby okaleczające się mają problemy w sferze emocji i uczuć: częściej doświadczają negatywnych emocji, a także prezentują trudności w rozpoznawaniu, nazywaniu czy samoregulacji własnych stanów afektywnych. Ponadto mają niskie umiejętności zaradcze. Inne cechy charakterystyczne to:

- myślenie nacechowane pesymizmem, nadmiernym perfekcjonizmem, tendencja do generalizacji i interpretacji zdarzeń w kategoriach porażki;
- branie odpowiedzialności za doświadczaną winę czy krzywdę i interpretowanie takich zdarzeń jako dowodów, że coś „z osobą jest nie tak”; percepcja siebie jako osoby bezwartościowej;
- brak akceptacji własnego ciała i próby ukarania się;
- trudności w funkcjonowaniu społecznym i niskie kompetencje społeczne.

Warto raz jeszcze podkreślić, że w etiologii samookaleczeń zwraca się szczególną uwagę na doświadczenia z dzieciństwa, szczególnie sytuacje bezskutecznych prób nawiązania kontaktu i realizacji potrzeb, w tym np. potrzeby ukojenia¹⁸⁰. Ponadto w okresie dorostania, samookaleczenia mogą pojawić się jako forma radzenia sobie ze stresem i próba redukcji napięcia¹⁸¹.

Uczeń, który prezentuje zachowania autoagresywne powinien zostać objęty odpowiednią opieką i wsparciem. Niekiedy to szkoła będzie pierwszym miejscem, w którym będzie on mógł otrzymać pomoc. Nie oznacza to, że na barkach pracowników szkoły spoczywa psychoterapia (ta jest wręcz niewskazana w szkole) – ale są oni odpowiedzialni za podjęcie odpowiedniej interwencji¹⁸². Brak jakichkolwiek działań może skutko-

¹⁷⁹ Tamże.

¹⁸⁰ B. Pawłowska i in., *Rozpowszechnienie...*, dz. cyt.

¹⁸¹ Tamże

¹⁸² B. Ziółkowska, J. Wycisk, *Zachowania autodestruktywne. Planowanie działań*

wać nie tylko utrzymywaniem się zachowań autodestruktywnych u danej osoby, ale także rozszerzeniem ich występowania w grupie rówieśniczej.

Sara D. Glennon, Shannon B. Viola i Alane O. Blakely¹⁸³ na podstawie analizy danych z badań stwierdzają, że personel szkoły często nie wie, jak postępować w sytuacji zaobserwowania autoagresji i nie jest pewien własnych kompetencji. Proponują oni, aby szkolenia dla tej grupy skupiały się zarówno na zaprezentowaniu konkretnych narzędzi, jak i na zwiększeniu wiedzy, poczucia własnych kompetencji i poczucia własnej skuteczności. Działania na terenie szkoły są trudne do koordynowania i przeprowadzenia, ponieważ wymagają połączenia dwóch typów oddziaływań. Jak zauważają Ziółkowska i Wycisk¹⁸⁴, z jednej strony będzie to jak najszersza psychoedukacja i działania profilaktyczne adresowane zarówno do młodzieży, która nie prezentuje zachowań autoagresyjnych, jak i do personelu szkoły. Z drugiej – będą to działania interwencyjne obejmujące tych nastolatków, u których zaobserwowano autoagresję. Istnienie zespołów kryzysowych przeszkolonych i zaopatrzonych w odpowiednie procedury nie powinno zwalniać żadnego pracownika ze zdobycia podstawowych informacji na temat funkcjonowania osoby przejawiającej autoagresję. Szczególnie istotne są zasady kontaktu i komunikacji z uczniem dokonującym samookaleczeń. Uważa się, że często to właśnie od pierwszej rozmowy zależeć będzie, czy osoba podejmie pracę nad sobą i będzie dążyła do wyeliminowania autoagresji. Ważne jest, aby¹⁸⁵:

- nie wymuszać obietnic dotyczących tego, że uczeń nigdy więcej nie dokona autoagresji;
- nie prezentować jego przykładu na forum klasy (ale jednocześnie obserwować pozostałych uczniów) i zadbać o prawo do prywatności. Nie oznacza to, że rodzice czy opiekunowie nie będą

interwencyjnych na terenie szkoły – pytania, uwarunkowania, procedury..., w: *Na krańcu. Reperkusje zachowań ryzykownych w relacji do ciała*, red. P. Prüfer, Wydawnictwo im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2016, s. 175–198.

¹⁸³ S. D. Glennon, S. B. Viola, A. O. Blakely, *Increasing school personnel's self-efficacy, knowledge, and response regarding non suicidal self-injury in youth*, „Psychology in the Schools” 2020, vol. 57, s. 135–151.

¹⁸⁴ B. Ziółkowska, J. Wycisk, *Zachowania...*, dz. cyt.

¹⁸⁵ E. D. Klonsky, J. J. Muehlenkamp, *Self-injury: A Research Review for the Practitioner*, „Journal of Clinical Psychology” 2007, vol. 63, issue 11, s. 1045–1056.

informowani o autoagresji, ale że np. uczeń może wybrać, czy sam im o tym powie, a nauczyciel (lub inna osoba: wychowawca, pedagog) będzie świadkiem, czy to właśnie ktoś inny przekaze tę informację rodzicom bądź opiekunom;

- stworzyć odpowiedni klimat emocjonalny – pełen szacunku, ale bez oznak nadmiernego współczucia czy nadmiernego zainteresowania. Nie należy minimalizować znaczenia autoagresji, wyśmiewać jej ani normalizować.

Wydaje się, że szczególną rolę należy przypisać działaniom profilaktycznym – poświęconym chociażby okresowi adolescencji czy radzeniu sobie z nimi. Badania własne¹⁸⁶ pokazują, że w szkołach brakuje takich zajęć.

Agresja w okresie dorosłości – problem, który nadal jest

Oczywiste wydaje się, że agresja nie zanika wraz z wejściem w dorosłość. Może dojść do utrwalenia się i eskalacji istniejących już form bądź do pojawienia się nowych. I o ile wobec dzieci częściej stosuje się sformułowanie „bullying”, o tyle w przypadku osób dorosłych mówi się o „mobbingu”. Uznaje się, że jest to jedna z form przemocy grupowej¹⁸⁷ występującej w środowisku pracy i opierającej się na opisanej wcześniej triadzie: intencjonalność, powtarzalność i nierównowaga sił. Według Heinza Leymanna¹⁸⁸ zachowania mobbingowe obejmują pięć kategorii. Są to oddziaływania wpływające na:

- 1) możliwość komunikowania się, np. brak możliwości wypowiedzenia swojego zdania, nieustanne przerywanie;
- 2) stosunki społeczne, np. unikanie rozmów, izolacja od innych pracowników;
- 3) społeczny odbiór osoby, np. plotkowanie na temat osoby, sugerowanie chorób czy zaburzeń psychicznych;
- 4) jakość sytuacji życiowej i zawodowej, np. zlecenie prac bezsensownych;
- 5) zdrowie osoby, np. stosowanie przemocy, w tym psychicznej.

¹⁸⁶ L. Wiśniewska-Nogaj, *Zachowania autoagresywne w percepcji młodych kobiet. Rola wsparcia ze strony środowiska szkolnego*, „Forum Oświatowe” 2020, nr 1 (w druku).

¹⁸⁷ M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji*, dz. cyt.

¹⁸⁸ Tamże, s. 153–154.

Podjęmowane działania negatywnie wpływają na funkcjonowanie osoby, mogą prowadzić do chorób psychosomatycznych, a nawet do prób targnięcia się na własne życie. Wśród innych form agresji występującej u osób dorosłych można wymienić stalking – uporczywe nękanie czy agresję w ruchu drogowym. Pierwsza forma obejmuje wszystkie te działania, które wpisują się w schemat długotrwałych i uporczywych prób nawiązania kontaktu z ofiarą i zaburzają jej poczucie bezpieczeństwa. Definicje stalkingu podkreślają dwa jego aspekty. Pierwszym z nich jest fakt złośliwego nękania trwającego przez dłuższy czas, niekiedy są to tygodnie¹⁸⁹, u innych często miesiące czy lata. Na przykład stalker może wydzwaniać do osoby (w tym tzw. głuche telefony w godzinach nocnych), wysyłać jej maile czy smsy, przysyłać podarunki, śledzić ją, wyczekiwać na jej powrót, np. pod domem czy miejscem pracy. Drugi aspekt opiera się na zaburzeniu poczucia bezpieczeństwa u ofiary, występowaniu symptomów długotrwałego stresu, a nawet konieczności wprowadzenia w swoje życie istotnych zmian, np. związanych ze zmianą miejsca zamieszkania. Stalking nie jest więc niewinnym działaniem, a jego konsekwencje dla psychospołecznego funkcjonowania ofiary mogą być poważne¹⁹⁰.

Innym zjawiskiem często występującym w okresie dorosłości jest agresja pojawiająca się podczas ruchu drogowego¹⁹¹. Została ona po raz pierwszy opisana w 1949 roku. Analizowano zachowanie dwóch grup taksówkarzy – pierwszej, w której kierowcy mieli tendencje do częstych kolizji i wypadków oraz drugiej, w której kierowcy jeździli bezpiecznie. Okazało się, że taksówkarze powodujący więcej wypadków są bardziej agresywni i mają na swoim koncie więcej zatargów z prawem. Z kolei według badań Mayera Perry'ego z 1968 roku około 85% wypadków w Wielkiej Brytanii w tamtym czasie było efektem agresji na drodze. Aktualnie uważa się, że agresja na drodze obejmuje dwa podstawowe

¹⁸⁹ W literaturze przedmiotu trwa dyskusja, jak długi musi być minimalny okres „bycia nękanym”.

¹⁹⁰ K. Tomaszek, *Stalker – psychologiczna charakterystyka sprawców przestępstw „uporczywego nękania”*, „Studia z Psychologii w KUL” 2012, t. 18, s. 135–156.

¹⁹¹ T. Rotter, *Agresja w ruchu drogowym – aspekty psychologiczne*, „Państwo i Społeczeństwo” 2014, t. 14, nr 2, s. 101–113.

zjawiska: wściekłość na drodze – często prowadzącą do ataku na innego kierowcę, pasażerów lub sam pojazd, oraz agresywną jazdę – najczęściej definiowaną jako jazda niebezpieczna, naruszająca prawa drogowe i będąca wynikiem przeżywanych emocji. Tadeusz Rotter¹⁹², szukając przyczyn zachowań agresywnych, wymienia m.in.:

- frustrację związaną z jazdą samochodem (np. konieczność stania w korkach);
- nieprawidłowe wzorce związane z modelowaniem czy uczeniem społecznym (aprobata dla określonych typów zachowań, agresja werbalna, której dzieci są często świadkami);
- brak uczenia jazdy przyjaznej dla innych użytkowników podczas kursów na prawo jazdy;
- rozładowanie negatywnych emocji poprzez jazdę samochodem.

Ponadto na agresję na drodze mają wpływ takie czynniki jak wysoka temperatura, zmęczenie czy płęć (kobiety są na drodze mniej agresywne od mężczyzn). Zjawisko agresji na drodze uznaje się za jedną z przyczyn wypadków samochodowych.

Ciekawym, choć rzadko eksplorowanym obszarem, jest agresja w grupie seniorów. Zachowania agresywne u schyłku życia można podzielić na dwie główne grupy: agresję ze strony seniorów i agresję wobec seniorów. Niektóre z zachowań występujących u osób starszych z pozoru wydają się agresywne, np. odmowa brania leków, dbania o higienę, a nawet zbyt głośne mówienie, jednak biorąc pod uwagę funkcjonowanie psychospołeczne i współwystępujące trudności psychofizyczne, taka ocena wydaje się przedwczesna i nieadekwatna do sytuacji. Oczywiście należy przyjąć, że w grupie seniorów są osoby, które można byłoby określić jako „złośliwie agresywne” i działające świadomie oraz z premedytacją. Jednak część objawów „agresywnych” jest następstwem pogorszenia sprawności psychofizycznej (w tym funkcjonowania poznawczego). Z kolei agresja wobec seniorów jest tematem tabu – seniorzy rzadko o niej mówią i rzadko są świadomi, że dane zachowanie jest przemocą. Opiekunowie łatwo usprawiedliwiają swoje działania (np. przywiązywanie do łóżka, cewnikowanie, zbyt szybkie i na siłę karmienie) jako po-

¹⁹² Tamże.

dejmowane w trosce o bezpieczeństwo. Niestety troska ta jest niekiedy pozorna, a prezentowane zachowania są przemocą, a nie faktyczną pomocą. Marzanna Farnicka, Hanna Liberska i Dorota Niewiedział¹⁹³ opisują przyczyny przemocy wobec seniorów. Są to m.in.:

- nieuzasadniona nadopiekuńczość prowadząca do infantylizacji;
- przeciążenie obowiązkami – konieczność sprawowania opieki zarówno nad własnymi dziećmi, jak i nad rodzicami/teściami; niedawne „wypuszczenie dzieci z gniazda” i konieczność podjęcia opieki zamiast upragnionego odpoczynku;
- funkcjonowanie ośrodka opieki jako „instytucji totalnej”;
- kult młodości, sprawności i zdrowia;
- uzależnienia od substancji;
- zależność, np. zapisanie domu jako zabezpieczenie na starość;
- historia własnego życia i doświadczenie przemocy.

W relacji między starzejącymi się partnerami trudny moment to przejście na emeryturę i konieczność redefinicji własnych ról. To głównie mężczyźni mogą mieć trudności w odnalezieniu się w roli emeryta. Ponadto konieczność opieki nad chorującym partnerem, szczególnie bez wsparcia zewnętrznego, jest czynnikiem ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych¹⁹⁴.

Wybrane uwarunkowania zachowań agresywnych – ku syntezie

Lata badań nad agresją dostarczają wielu informacji dotyczących uwarunkowań zachowań agresywnych. Niektóre z nich zostały omówione we wcześniejszych fragmentach rozdziału. Warto jednak zebrać je i podsumować. Pierwszym obszarem omówionym jest rodzina i grupy społeczne, w szczególności grupa rówieśnicza i szkolna (tab. 4). To właśnie wzorce powstałe w rodzinie uznaje się za szczególnie ważne w kontekście czynników ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych i to rodzina odgrywa istotną rolę w modelowaniu zachowań agresywnych, jak również w nauce radzenia sobie z emocjami czy wspierania proce-

¹⁹³ M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji*, dz. cyt., s. 169–172.

¹⁹⁴ Tamże.

sów samoregulacji. Wraz z rozszerzeniem strefy wpływów społecznych, większego znaczenia nabiera także grupa rówieśnicza. Jednak dziecko, które prezentuje zachowania agresywne jest niejednokrotnie odrzuca-
ne przez rówieśników, przez co traci okazję do ćwiczenia nieagresyw-
nych form zachowania i otrzymywania wzmocnień pozytywnych.

Tabela 4. Uwarunkowania zachowań agresywnych w obszarze grup społecznych

Uwarunkowania	
Rodzina	– surowa dyscyplina, w tym stosowanie kar fizycznych jako akceptowalnej i dopuszczalnej metody wychowawczej; – zaniedbanie, krzywdzenie dziecka; – brak wsparcia dziecka w rozumieniu przeżywanych emocji i radzeniu sobie z nimi; – lekceważenie dziecka i jego potrzeb; – wyśmiewanie się z emocji doświadczanych przez dziecko; – brak modelowania i wsparcia dla rozwoju nieagresywnych umiejętności radzenia sobie z emocjami; – niewłaściwe postawy rodzicielskie – percepcja postaw przez dzieci jako nadmiernie liberalnych bądź autorytarnych; – nadmierny liberalizm, chłód emocjonalny, brak zainteresowania lub nadmierna kontrola; – wrogie, odrzucające lub chłodne rodzicielstwo w pierwszych miesiącach życia; – rozwój pozabezpiecznych wzorców przywiązania; – niespójne modele wychowania; – stosowanie agresji i przemocy, także w sytuacji konfliktu, przez rodziców/osoby znaczące; – brak wyznaczenia dziecku granic (dotyczących tego, jakie zachowania są tolerowane, a jakie nie); – doświadczanie przemocy i/lub krzywdzenia.
Rówieśnicy, nauczyciele i inni	– alienacja i izolacja społeczna; – odrzucenie przez grupę rówieśników (nieagresywnych) i akceptowanie przez osoby podobnie funkcjonujące (agresywne); – zabawy z agresywnymi rówieśnikami (w tym doświadczanie nagradzania zachowań agresywnych – np. zabrania zabawki siłą); – wrogi język: tendencja do bycia stygmatyzowanym i do doświadczania etykietowania; – brak reakcji na przejawy agresji; – bagatelizowanie przejawów agresji; – nieprzestrzeganie norm przez osoby znaczące.

Źródło: opracowanie na podstawie M. Farnicka, *Psychospołeczne...*, dz. cyt.; M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji*, dz. cyt., A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART...*, dz. cyt.; H. Liberska, *Tożsamość...*, dz. cyt.; B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.; K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*, dz. cyt.; J. Wolińska, *Agresja interpersonalna...*, dz. cyt.

Drugi obszar uwarunkowań (tab. 5) to właściwości osobnicze jednostki. Niektóre z nich są powiązane z genetycznymi cechami, inne wyni-

kają z oddziaływań środowiska czy współdziałania środowiska i czynników dziedzicznych. W literaturze przedmiotu¹⁹⁵ coraz częściej podkreśla się wpływ czynników osobowościowych i temperamentu jako istotny dla występowania i rozwoju agresji. Ze względu na stałość agresji proponuje się nawet wyodrębnienie jej jako oddzielnej cechy osobowości¹⁹⁶. Badania nad osobowością¹⁹⁷ pokazują, że można mówić o występowaniu „ciemnej triady” (obejmującej trzy cechy osobowości: makiawelizm, psychopatię i narcyzm) lub „ciemnej tetrady” (w której do trzech wyżej wymienionych cech dołożono sadyzm), a autorzy coraz częściej koncentrują się na poszukiwaniu „jądra ciemnej osobowości”¹⁹⁸.

Tabela 5. Uwarunkowania w obszarze cech indywidualnych jednostki

Uwarunkowania w obszarze cech indywidualnych jednostki	
Samoregulacja	– problemy z samoregulacją: u dzieci kontrola emocjonalna nieadekwatna do wieku; – problemy z kontrolowaniem zachowań impulsywnych; – pobudliwość i podatność emocjonalna – tj. skłonność do przeżywania emocji i uczuć negatywnych oraz do impulsywnej reakcji na wydarzenia odbierane często jako prowokacja; – ruminacja-rozproszenie – bieguny kontinuum dotyczące tego, jak ludzie reagują na treści agresywne – niska ruminacja/wysokie rozproszenie – szybkie zapomnianie o sytuacji, przechodzenie nad nią do „porządku dziennego”; wysoka ruminacja/niskie rozproszenie – długie przeżywanie i mocne zaangażowanie poznawcze w doświadczaną sytuację, wraz z upływem czasu większe prawdopodobieństwo reakcji agresywnej.
Funkcjonowanie poznawcze	– deficyty uwagi; – wrogi styl atrybucji – bodźce wieloznaczne odbierane w kategoriach wrogości i agresji; – egoistyczne myślenie i egocentryczna postawa; – przekonanie o wrogich zamiarach innych: • umniejszanie i zmiana znaczenia („To nic wielkiego. Każdy kradnie”); • przewidywanie najgorszego („Muszę go uderzyć, bo inaczej nie będą mnie lubić”); • szukanie przyczyn zewnętrznych i obwinianie drugiej osoby („Sam chciał”); • fałszywa zgodność („Inni też tak robią”); • zakotwiczenie (opór przed zmianą) („Ale ja nie potrafię”). – deficyty poznawcze – złe rozpoznawanie sytuacji i nieadekwatne na nią reagowanie; – zniekształcenia poznawcze – niedoceniające/przeceniające swoich możliwości czy kompetencji; – oczekiwania i skrypty poznawcze promujące zachowania agresywne; – niski iloraz inteligencji.

¹⁹⁵ H. Liberska, *Tożsamość...*, dz. cyt.

¹⁹⁶ Tamże.

¹⁹⁷ Tamże.

¹⁹⁸ Tamże.

Tabela 5. cd.

Uwarunkowania w obszarze cech indywidualnych jednostki	
Cechy indywidualne	– czynniki genetyczne (np. typ układu nerwowego); – stężenie hormonów i neuroprzekaźników; – niski próg wrażliwości; – temperament – „trudny” – trudności z regulacją emocji i tendencja do przeżywania większej ilości emocji negatywnych; – osobowość typu A; – „ciemna osobowość” (Dark Personality): makiawelizm, psychopatia, narcyzm i sadyzm; – poczucie własnej wartości – niekoniecznie niska (tradycyjny pogląd), ale raczej zawyżona i niestabilna samoocena (wzrost agresji, jeśli działania spostrzegane są jako zagrożenie dla samooceny lub jako niemające uzasadnienia); – płeć męska – w przypadku agresji fizycznej, płeć kobieca – w przypadku form pośrednich; chłopcy jako ci, którym pozwala się „na więcej” niż dziewczynkom.
Trauma	– doświadczenie wykraczające poza możliwości poradzenia sobie – brak odpowiedniego wsparcia, kumulacja doświadczeń traumatycznych; – bycie świadkiem i/lub uczestnikiem przemocy.

Źródło: opracowanie na podstawie M. Farnicka, *Psychospołeczne...*, dz. cyt.; M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji*, dz. cyt.; A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART...*, dz. cyt.; H. Liberska, *Tożsamość...*, dz. cyt.; B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.; K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*, dz. cyt.; J. Wolińska, *Agresja interpersonalna...*, dz. cyt.

Ostatnia grupa to uwarunkowania związane z cechami sytuacji i wpływem mediów, w tym filmów i gier, a także pozostałe czynniki mogące mieć znaczenie dla rozwoju zachowań agresywnych (tab. 6).

Warto szczególnie uwagę poświęcić mediom. Ich oddziaływanie na psychikę i zachowania odbiorców może być kilkutorowe. Jolanta Wolińska¹⁹⁹ zwraca uwagę, że oglądając sceny agresji, widz nabywa przeświadczenia, że jest to właściwe działanie i skoro bohaterowie na ekranie mogą tak się zachowywać, on też ma takie prawo. Ponadto poprzez częsty kontakt z brutalnymi scenami dochodzi do spadku wrażliwości na doświadczaną agresję czy przemoc oraz wzrasta ryzyko stosowania takich form zachowań jako właściwych. W przypadku dzieci obserwuje się również skłonność do powtarzania zaobserwowanych zachowań, ryzyko uzależnienia od telewizji czy komputera, a przez to spadek ciekawości poznawczej czy kreatywności²⁰⁰.

¹⁹⁹ J. Wolińska, *Agresja interpersonalna...*, dz. cyt., s. 241–261.

²⁰⁰ Tamże.

Tabela 6. Uwarunkowania sytuacyjne i wpływ mediów

Uwarunkowania sytuacyjne i wpływ mediów	
Media	– oglądanie agresywnych programów telewizyjnych i filmów; – granie w agresywne gry komputerowe; – odbiór przekazów łączących zachowania agresywne z nagrodą.
Inne	– dostępność agresywnych bodźców w otoczeniu; – alkohol – różne mechanizmy: oddziaływanie farmakologiczne (bezpośrednie): hipoteza rozhamowania (osłabienie możliwości powstrzymywania działań nieagresywnych), hipoteza pobudzenia (stymulowanie do zachowań agresywnych); oddziaływanie psychologiczne (pośrednie): hipoteza oczekiwania (wiedza i normy kulturowe dotyczące zachowania po alkoholu – świadomość spożycia jako usprawiedliwienie), hipoteza uwagi (obniżenie pojemności uwagi, co wpływa na odbieranie tylko najbardziej agresywnych bodźców); – temperatura – hipoteza gorąca (wysoka temperatura jako nasilająca agresywne motywy); – zatłoczenie; – hałas; – zanieczyszczenie powietrza; – lęk i strach; – doznanie bólu; – niewygoda; – pobudzenie seksualne; – brak możliwości odprężenia się i relaksowania; – nuda; – dostęp do broni – nawet tylko jej widok.

Źródło: opracowanie na podstawie C. A. Anderson, B. J. Bushman, *Human Aggression*, dz. cyt.; M. Farnicka, *Psychospołeczne...*, dz. cyt.; M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji...*, dz. cyt.; A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART...*, dz. cyt.; H. Liberska, *Tożsamość...*, dz. cyt.; B. Krahé, *Agresja*, dz. cyt.; K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*, dz. cyt.; J. Wolińska, *Agresja interpersonalna...*, dz. cyt.

2.3. Radzenie sobie z agresją

Opis prób wyjaśnienia agresji na gruncie psychologii, jej przebiegu w ciągu życia czy uwarunkowań zachowań agresywnych pozwala lepiej zrozumieć to zjawisko. Jednak psychologia stara się także wysunąć sugestie dotyczące przeciwdziałania agresji i radzenia sobie z nią. W dalszej części tekstu zaprezentowane zostaną wybrane propozycje takich działań.

Poprawa komunikacji jako sposób na radzenie sobie z agresją

Przynajmniej część zachowań agresywnych wynika ze społecznej natury człowieka – z tego, że funkcjonuje on w ramach grup i społeczeństw

i wchodzi z innymi w interakcje²⁰¹. Pierwszą i podstawową grupą społeczną, do której należy osoba, jest rodzina²⁰². Z czasem liczba grup zwiększa się, a ich struktura, charakter czy stopień formalizacji stają się coraz bardziej różnorodne. Niekiedy uważa się, że umiejętność pracy w grupie jest jedną z ważniejszych kompetencji, która będzie decydowała np. o sukcesach szkolnych czy o awansie. W grupach niejednokrotnie członkowie stają przed koniecznością podejmowania decyzji czy rozwiązywania problemów. Zdarza się, że proces ten nie przebiega sprawnie, a nasycony jest wzajemnymi pretensjami, brakiem zrozumienia i w konsekwencji – agresją²⁰³. Warto więc zastanowić się, co decyduje o powodzeniu w grupowym podejmowaniu decyzji²⁰⁴. Przede wszystkim nie każdy problem powinien być przedmiotem dyskusji i pracy w grupie – jeśli wymagana jest szybka decyzja, problem ma jedno rozwiązanie czy warunki ulegają szybkim zmianom, lepiej jeśli za wybór rozwiązania odpowiedzialna będzie jedna osoba²⁰⁵. Także jeśli członkowie grupy napotykają pewne trudności, np. wynikające z braku umiejętności wzajemnej współpracy czy ograniczeń proceduralnych (np. nie mają żadnej mocy decyzyjnej czy sprawczej), efektywność podejmowanych działań może być niewielka. Z kolei grupy lepiej radzą sobie z rozwiązywaniem problemów, jeśli²⁰⁶:

- istnieje wiele rozwiązań danego problemu, a każde z nich ma porównywalną wartość;
- ważna jest akceptacja rozwiązania przez członków grupy – jest ona większa, jeśli rozwiązanie zostało wspólnie wypracowane;
- do podjęcia decyzji potrzebna jest duża ilość informacji i spojrzenie z wielu punktów widzenia, a sam problem jest złożony;
- grupa ma odpowiednią ilość czasu, aby przedyskutować wszystkie propozycje.

²⁰¹ J. Reykowski, *Sytuacje konfliktowe jako źródła agresywności*, w: *Agresja. Socjalizacja. Edukacja. Refleksje i inspiracje*, red. H. Grzegółowska-Klarkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013, s. 35–44.

²⁰² Por. I. Janicka, H. Liberska, *Psychologia rodziny*, PWN, Warszawa 2014.

²⁰³ Por. J. Reykowski, *Sytuacje...*, dz. cyt.

²⁰⁴ K. Adams, G. J. Galanes, *Komunikacja w grupach*, PWN, Warszawa 2008.

²⁰⁵ Tamże.

²⁰⁶ Tamże.

Porozumiewanie się w grupie ma często bardziej nieformalny charakter, a liczba wzajemnych interakcji jest duża – nadawca i odbiorca często i szybko zmieniają się rolami. Aby rozwiązanie problemu mogło nastąpić, członkowie grupy muszą chcieć się komunikować i muszą prezentować swoje pomysły czy idee na forum – czyli muszą działać dla dobra grupy²⁰⁷. To właśnie komunikacja w grupach nastręcza jednak wielu trudności. Aby była ona jak najlepsza, każdy członek grupy powinien wykazywać o nią troskę – tzn. dbać o jej efektywność, uważnie i aktywnie słuchać, czy brać odpowiedzialność za komunikację, a nie zrzucać ją na innych członków. Według zasad dobrej komunikacji Herberta Paula Grice'a²⁰⁸ reguła kooperacji jest nadrzędną zasadą, na mocy której wszystkie osoby biorące w niej udział powinny uczestniczyć w jej powstawaniu. Pozostałe cztery zasady to:

- zasada jakości – dotyczy tego, aby mówić to, co osoba uznaje za prawdziwe i nie mówić tego, co uznaje się za fałszywe;
- zasada ilości – koncentruje się na tym, aby komunikacja była efektywna, tzn. aby ilość szczegółów nie była ani zbyt duża, ani zbyt mała;
- zasada odpowiedzialności – zakłada dostosowanie komunikacji do aktualnego przebiegu rozmowy;
- zasada sposobu – odwołuje się do tego, aby mówić w sposób taktowny, zrozumiały, uporządkowany i systematyczny.

Dbałość o to, aby mówić w sposób jasny, zrozumiały i konkretny jest niezwykle istotna²⁰⁹. Jednak komunikacja – w dużym uproszczeniu – to proces nadawania i odbioru – mówienia i słuchania. Umiejętność nie tylko odpowiedniego konstruowania wypowiedzi, ale i aktywnego słuchania, jest więc szczególnie ważna²¹⁰. Podobnie jak w przypadku innych cech, członkowie grupy różnią się pod względem tego, jak słu-

²⁰⁷ Tamże.

²⁰⁸ A. Marciniak, *Teoria implikacji konwersacyjnej w koncepcji Herberta Paula Grice'a*, „Pedagogika Filozoficzna On-line” 2014, nr 1/13–14, s. 85–98.

²⁰⁹ A. Celińska-Miszczyk, L. Wiśniewska, *Komunikacja w rodzinie: od interakcji do osobowej relacji (perspektywa personalistyczna)*, „Paedagogia Christiana” 2013, t. 32, nr 2, s. 203–217.

²¹⁰ S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, *Komunikacja między ludźmi: motywacja, wiedza i umiejętności*, PWN, Warszawa 2008.

chają innych – tzn. na co w tym procesie zwracają szczególną uwagę. Wyróżnić można cztery podstawowe grupy. Są to²¹¹:

- słuchacze zorientowani na ludzi – osoby, dla których najważniejsze są relacje z innymi i to, jak komunikacja czy podejmowane decyzje wpływają na nie; są uważni i zainteresowani drugą osobą czy jej samopoczuciem; często stosują zaimbek „my”; mogą odwracać uwagę od zadania poprzez nadmierną koncentrację na nastrojach;
- słuchacze zorientowani na działanie – ważne jest dla nich osiągnięcie celu, dlatego przypominają innym członkom o zadaniu; niewielką uwagę przywiązują do relacji i mogą być skłonni je poświęcić dla osiągnięcia celu; są analityczni, zwracają uwagę na szczegóły, mogą być odbierani jako nadmiernie krytyczni;
- słuchacze zorientowani na treść – istotne są dla nich informacje pochodzące ze sprawdzonych źródeł, dlatego mogą nie brać pod uwagę zasłyszanych plotek, pogłosek czy anegdot; bardzo mocno skupiają się na szczegółach i ukazują różne podejście do problemu, przez co mogą spowalniać podjęcie decyzji; mogą sprawiać wrażenie nadmiernie skupionych na szczegółach czy krytycznych;
- słuchacze zorientowani na czas – przywiązują dużo uwagi do efektywnego gospodarowania czasem – sporządzają plany, ustalają ramy czasowe spotkań, ale jednocześnie hamują działania twórcze grupy, jeśli nie wpływają one na rozwiązanie problemu – odbierają je jako marnowanie czasu.

Każdy zaprezentowany powyżej styl ma pewne mocne i słabe strony. Ważne jest, aby członkowie grupy znali swoje preferencje i byli świadomi różnic panujących w grupie. Zdarza się, że w grupie występują tzw. złe nawyki słuchania. Są to²¹²:

- słuchanie pozorne – udawanie zaangażowania, ale tak naprawdę zajmowanie się lub przynajmniej myślenie o czymś innym;
- kłótnia w milczeniu – szybkie formułowanie negatywnej opinii o pomysle czy idei prezentowanej przez drugą stronę – osoba

²¹¹ K. Adams, G. J. Galanes, *Komunikacja w grupach*, dz. cyt.

²¹² Tamże.

nie słucha, co jest mówione, ale w myślach formułuje argumenty przeciwko prezentowanemu rozwiązaniu;

- przyjmowanie założeń o znaczeniu – występuje wtedy, gdy osoba interpretuje to, co nadawca mówi przez pryzmat własnej kultury i reguł dla niej istotnych;
- atak mentalny – upieranie się, że osoba mówiąca miała co innego na myśli, np.: „Wiem, że tak naprawdę to chcesz powiedzieć coś innego, bo miałeś na myśli to, co ja miałbym na myśli”, interpretowanie wypowiedzi innych przez filtr swoich założeń – działanie bezkrytyczne i mimo sprzeciwu innych;
- skupienie się na rzeczach nieistotnych – zwracanie uwagi na rzeczy mało ważne – ubiór, gramatykę, błędy w wymowie – co powoduje, że osoba nie słucha rozmówcy, ale koncentruje się na jakimś mało ważnym elemencie;
- odchodzenie od tematu – wypowiedź nie jest związana z tym, co było mówione, co prowadzi do zmiany głównego wątku rozmowy; błąd ten ma wiele różnych odmian;
- reagowanie obronne – osoba nie słucha tego, co jest mówione, ale spostrzega zagrożenie w wypowiedzi drugiej osoby; nawyk ten wynika z braku umiejętności przyjęcia punktu widzenia drugiej strony i często wiąże się z traktowaniem każdej wypowiedzi jako atakującej.

Dobra komunikacja czy to w relacjach interpersonalnych²¹³, czy w grupach jest podstawą do unikania konfliktów, a tym samym do ograniczenia agresji²¹⁴. Jednym z podstawowych błędów popełnianych w komunikacji jest brak dostrzegania, że komunikacja jest procesem, a słowo symbolem. Żadne z nich nie jest rzeczą i nie może być tak traktowane. Urzeczowienie komunikacji (reifikacja) przyjmuje najczęściej trzy formy²¹⁵:

²¹³ L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

²¹⁴ E. Sujak, *ABC psychologii komunikacji*, Wydawnictwa WAM, Kraków 2006.

²¹⁵ J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, PWN, Warszawa 2008, s. 80–102.

- ewaluacja statyczna – to traktowanie danej osoby czy innego bytu jako stałego i brak dostrzegania zachodzących zmian, np. rodzice – inne znaczenia mają dla dziecka kilkuletniego, inne dla dorosłych dzieci; inne relacje panują między rodzicami a dziećmi, gdy dzieci są małe, inne – gdy dzieci wchodzą w okres adolescencji;
- mijanie – ma dwie formy: albo używane są różne słowa, aby opowiedzieć to samo, albo te same słowa, aby powiedzieć coś innego; osoby zamiast nawiązać komunikację, są przekonane, że mają różne stanowiska;
- etykietowanie – posługiwanie się konkretnymi określeniami: „leń”, „burak”, „wariat” – zamiast poznawać drugą osobę, oczekuje się, że będzie ona zachowywała się zgodnie ze stereotypem. Etykietowanie jest niebezpieczne, ponieważ może być usprawiedliwieniem lub czynnikiem wyzwalającym agresję – łatwiej jest kogoś zranić, jeśli traktuje się go jako „beton” czy „świnie”. Przypisana etykieta niejako pozbawia osobę człowieczeństwa i należnego szacunku. Jeśli traktuje się drugą osobę jako „wroga”, tym bardziej zachowania agresywne stają się usprawiedliwione. Szczególnie dzieciom trudno jest walczyć z etykietą czy uruchomić procesy, które pozwalają na jej „odklejenie”. Może się zdarzyć więc, że dziecko będzie zachowywało się zgodnie ze stereotypowymi oczekiwaniami dotyczącymi np. „łobuza”²¹⁶.

Z procesem urzeczowienia można poradzić sobie, wykorzystując np. datowanie – czyli po prostu mówienie o tym, co dzieje się w określonym kontekście czasowym, czy indeksowanie, tj. podkreślanie pewnych określonych właściwości (np. „Mam ten zegarek kilka lat i do tej pory nigdy się nie popsuł”). Istotne jest także unikanie generalizacji czy uznanie, że możemy się mylić (np. „Według moich doświadczeń, ten model zegarka jest bardzo dobry, ale inni mogą mieć inne spostrzeżenia”). Warto pamiętać, że słowa są arbitralne – tzn. można je stosować tak, aby podkreślić to, co chcemy i ukryć to, co chcemy zataić. Jeśli wypowiedź nie będzie jednoznaczna, osoba będzie odnosiła słowa do

²¹⁶ J. Wolińska, *Agresja interpersonalna...*, dz. cyt.

siebie, swoich doświadczeń i swojego systemu znaczeń, co oznacza, że może ją interpretować odmiennie od tego, co miał na myśli nadawca. Brak wzajemnego zrozumienia może być przyczyną konfliktu²¹⁷. Stanisław Chęłpa i Tomasz Witkowski²¹⁸ w kontekście komunikacji wymieniają czynniki, które należy traktować jako detektory konfliktów. Można umownie podzielić je na kilka grup:

- 1) związane z samym procesem komunikacji:
 - unikanie bezpośredniego kontaktu z partnerem, np. komunikowanie się za pomocą smsów, maili, notatek;
 - nasycenie relacji nadmiernym formalizmem, np. kierowanie oficjalnych pism zamiast prób podjęcia rozmowy;
- 2) związane z pojawiającymi się symptomami stresu:
 - brak cierpliwości – np. poganianie, przerywanie etc.;
 - nadmierna drażliwość;
 - niewybaczanie popełnianych błędów i brak tolerancji na nie;
- 3) związane z relacją z drugą stroną:
 - nieprzestrzeganie ustalonych zasad, rytuałów;
 - prowokowanie impulsywnych zachowań partnera;
 - czyhanie na błędy i ich złośliwe komentowanie;
 - blokowanie informacji niezbędnych do działania drugiej osoby;
 - podkreślanie wzajemnych różnic;
 - atakowanie przewidywanych działań;
 - niezgadzanie się na żadne plany;
 - ironia, lekceważenie;
 - uparte trzymanie się własnego zdania i jego gwałtowna obrona;
 - zarzucanie partnerowi brak dobrej woli;
 - nieufność;
 - ograniczenie swobody działań (np. nieprzekazywanie ważnych informacji, blokowanie kontaktów z innymi).

²¹⁷ S. Byra, *Konflikt interpersonalny*, w: *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, red. A. Lewicka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 172.

²¹⁸ S. Chęłpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktu. Praktyka radzenia sobie ze sporami*, Biblioteka Moderatora, Taszów 2004.

Wprowadzony powyżej podział ma charakter umowny, ale pokazuje wielowymiarowość czynników spustowych mogących doprowadzić do powstania konfliktu.

Oprócz detektorów konfliktów można wyróżnić czynniki, które wpływają na zaostrzenie konfliktu²¹⁹. Zalicza się do nich występowanie wzajemnej zależności, szczególnie o charakterze asymetrycznym – tzn. takim, w którym jedna strona ma przewagę nad drugą, np. dotyczącą siły fizycznej, psychicznej czy też zależności służbowej. Istotna okazuje się także perspektywa czasowa, np. brak szacunku wobec tego, że dana osoba potrzebuje więcej czasu na podjęcie decyzji oraz nasilenie symptomów niepewności, lęku czy stresu. Tak jak każda inna sytuacja komunikacyjna, także sytuacja konfliktu może zostać odebrana w zniekształcony sposób.

Mediacja jako forma rozwiązywania konfliktów

W sytuacji, kiedy strony konfliktu nie mogą same dojść do porozumienia, można sięgnąć po różne metody rozwiązywania sporu – tzw. alternatywne metody rozwiązywania konfliktów²²⁰. Jedną z nich jest mediacja. Opiera się ona na założeniu, że w proces rozwiązania sporu – a właściwie w komunikację między stronami w sytuacji konfliktu – włącza się osoba trzecia – mediator. Nie proponuje on rozwiązań²²¹, nie podejmuje decyzji, ale umożliwia nawiązanie porozumienia między stronami. Jako osoba będąca niejako poza konfliktem może zadbać o odpowiednią atmosferę – m.in. wzajemnego szacunku, dając tym samym stronom szansę na nawiązanie dialogu. Mediator modeluje pożądane zachowania, ucząc uczestników sporu metod rozwiązania konfliktu czy informując o procesie komunikacji. Daje tym samym szansę na to, aby każdy przedstawił swój punkt widzenia i został wysłuchany w przyja-

²¹⁹ Tamże.

²²⁰ M. Artymiak, P. Wicher, *Mediacja rówieśnicza jako metoda przeciwdziałania przemocy wśród młodzieży*, w: *Agresja i przemoc w drodze do dorosłości: stare mechanizmy, nowe oblicza i metody przeciwdziałania*, red. S. Florek, M. Grygielski, Wydawnictwo PWSZ, Nowy Sącz 2013, s. 135–147.

²²¹ Mimo że jest to jedna z naczelných reguł mediacji, zdarza się, że mediator podaje stronom propozycje rozwiązań, np. w sytuacji braku pomysłów stron i przedłużającego się impasu. W dalszej części tekstu problem ten został omówiony bardziej szczegółowo.

znym klimacie społecznym. Zadania mediatora można sprowadzić do trzech najważniejszych punktów²²²:

- nawiązanie kontaktu ze stronami – zadbanie o odpowiednią komunikację, więź i wzajemne zaufanie;
- edukacja stron – dotyczy samej mediacji i roli mediatora (np. procesu mediacji i stosowanych procedur), wybranych aspektów psychologii konfliktu i komunikacji;
- zbudowanie wiarygodności – osobistej (np. odpowiedni rys osobowościowy – zapewnianie poczucia bezpieczeństwa, dbanie o odpowiednią atmosferę, wiedza z zakresu przedmiotu sporu), instytucjonalnej i proceduralnej (wzbudzenie zaufania co do procedury mediacji i możliwości osiągnięcia satysfakcjonującego porozumienia dla obu stron).

Mediacje można podzielić na dwie podstawowe kategorie – sądowe (czyli kierowane przez sąd i wynikające z odpowiednich przepisów prawnych) i pozasądowe (czyli kierowane do mediacji bez udziału sądu). Niejednokrotnie ten sam przedmiot sporu – np. kwestie opieki nad dziećmi, mógłby odbywać się każdą z tych dwóch dróg mediacji. Ciekawym pomysłem – choć mającym pewne ograniczenia – są mediacje rówieśnicze. Podczas ich przebiegu w rolę mediatorów wchodzi rówieśnicy stron (w parze) wspierani w razie potrzeby przez dorosłego mediatora²²³. Warto podkreślić, że wprowadzenie mediacji, np. w szkole, niejednokrotnie umożliwia rozwiązanie konfliktu właśnie w tym środowisku, bez konieczności sięgania po pomoc np. sądu.

Mediacje opierają się na następujących zasadach²²⁴:

1. Zasada dobrowolności – strony muszą chcieć uczestniczyć w mediacji i mogą nie wyrazić na nią zgody, nawet jeśli zostały skie-

²²² K. Tucholska, M. Fiedor, *Kompetencje do prowadzenia i udziału w mediacjach*, w: *Komunikacja społeczna – negocjacje – edukacja. Perspektywa wielu kultur*, red. Z. Nęcki, W. J. Maliszewski, K. Czerwiński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 135–151.

²²³ Rzecznik Praw Dziecka. *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Warszawa 2017, dostęp: 01.02.2020: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy_mediacji_rowiesniczej_i_szkolnej_w_szkolach_0.pdf

²²⁴ S. Tusznio, M. Wojtkowiak, *Mediacje i negocjacje jako formy rozwiązywania konfliktu*, Wydawnictwo Uczelniane WŚ, Kielce 2004.

rowane przez sąd. Jest to jedna z naczelných zasad – jeśli osoba nie chce brać udziału w mediacji (nawet po uzyskaniu informacji o potencjalnych korzyściach), nie może zostać do tego zmuszona.

2. Zasada bezstronności – mediator nie popiera żadnej ze stron, nie jest rzecznikiem żadnej z nich. Nie oznacza to braku zaangażowania, ale zadbanie o to, aby strony czuły się równie ważne przed mediatorem. Niekiedy proponuje się, aby w sytuacji, gdy strony są różnej płci, mediatorów było dwóch: kobieta i mężczyzna.
3. Zasada akceptowalności – zasada ta składa się z kilku elementów. Pierwszym z nich jest akceptacja mediatora i mediacji jako sposobu rozwiązania sporu przez strony. Także mediator musi zaakceptować strony i sprawę, której mediacja dotyczy. W toku wypracowywania rozwiązań, aby móc je wdrożyć, strony także muszą obopólnie je zaakceptować.
4. Zasada neutralności – jako osoba stojąca z boku mediator nie proponuje rozwiązań. Nie sugeruje tego, co można zrobić. Jednak w sytuacji impasu i braku postępu, niekiedy dopuszcza się, że może poinformować strony o potencjalnych rozwiązaniach. W takiej sytuacji niezwykle ważny jest przekaz: nie powinien być on próbą wymuszenia na stronach konkretnych działań, a jedynie zwróceniem uwagi na to, co potencjalnie mogłyby zrobić.
5. Zasada szacunku – wyraża się m.in. w tym, jak mediator, ale też strony zwracają się do siebie. Zawiera się również np. w przestrzeganiu ustalonego czasu.
6. Zasada bezinteresowności – mediator nie otrzymuje żadnych dodatkowych gratyfikacji poza tymi, które wynikają z ustaleń lub oddzielnych przepisów. Oznacza to, że nie szuka także np. poparcia czy nie wykorzystuje znajomości ze stronami na drodze prywatnej. Wątpliwości budzi też np. prośba mediatora o udział w zbiórkach pieniędzy.
7. Zasada poufności – zasadniczo przebieg mediacji jest objęty tajemnicą zawodową, a np. sądowi przedstawiana jest jedynie ugoda lub informacja o tym, że nie udało się takiej uzyskać.

8. Zasada profesjonalizmu – będąca podsumowaniem pozostałych zasad, zakłada m.in. dbałość mediatora o rozwój własnych kompetencji, ale także świadomość własnych ograniczeń.

Powyższe zasady mają na celu zadbanie o to, aby mediacja przebiegła w atmosferze bezpieczeństwa, a mediator mógł wyrobić w stronach przekonanie, że są one w stanie dojść do porozumienia. Niejednokrotnie jego brak wynika nie tyle z niemożliwości jego osiągnięcia, ile z trudności w komunikacji, co przekłada się na narastające wzajemne pretensje i przejawy agresji.

Przyjmuje się, że mediacje mają pewną dynamikę²²⁵. Można wyróżnić zasadniczo trzy podstawowe etapy:

1. Część wstępna – wprowadzenie stron w istotę mediacji: monolog mediatora.
2. Część zasadnicza – prezentacja punktów widzenia przez strony, identyfikacja faktycznych przedmiotów konfliktu, ocena alternatywnych rozwiązań.
3. Część końcowa – podjęcie ostatecznych decyzji, ewentualne spisanie protokołu czy ugody mediacyjnej.

Szczególnie ważne jest odpowiednie „otwarcie” mediacji – w tym celu mediator rozpoczyna spotkanie tzw. monologiem²²⁶. Dzięki niemu strony mają okazję dowiedzieć się, czym jest mediacja, jakie zasady na niej panują. Monolog powinien także wzbudzić w stronach zaufanie do mediatora oraz przekonanie, że są w stanie uzyskać satysfakcjonujące rozwiązanie. Oczywiście nie zawsze mediację udaje się zamknąć podczas jednego spotkania ze stronami. Przerwanie mediacji i zakończenie jej na kolejnym spotkaniu może wynikać np. z konieczności zasięgnięcia opinii ekspertów (np. dotyczących prawnych możliwości wprowadzenia proponowanych rozwiązań), chęci przemyślenia rozwiązań przez strony czy przedyskutowania ich z innymi osobami czy ograniczenia czasowego (np. związanego ze zbyt dużą liczbą poruszanych problemów, zmęczeniem stron czy innymi obowiązkami). Mimo wielu zalet (możliwość wypracowania rozwiązania akceptowalnego

²²⁵ A. Lewicka, *Spotkanie mediacyjne, czyli wystąpienie mediatora*, w: *Profesjonalny mediator...*, dz. cyt.

²²⁶ Tamże.

przez obie strony w bezpiecznej atmosferze, okazja do nabycia nowych umiejętności, szansa na uzyskanie np. przeprosin, krótszy czas trwania sprawy w porównaniu do np. rozpraw sądowych, niższe koszty – też emocjonalne), mediacja nie zawsze powinna być stosowana. Zakłada się, że w sprawach, które budzą dużo emocji i strony nie są w stanie rozmawiać z powodu braku umiejętności zdystansowania się do własnych przeżyć (np. kiedy od wydarzenia minęło zbyt mało czasu), w sytuacjach uzależnienia czy niektórych chorób psychicznych, występowania relacji opartych na przemocy czy znaczącej przewadze jednej ze stron, mediacja może nie być najlepszym rozwiązaniem. Mediacja nie jest uważana za dobrą metodę w sytuacji wystąpienia przemocy równieśniczej. Jak zauważają Robin M. Kowalski, Susan P. Limber i Patricia W. Agatston²²⁷, przemoc nie jest formą konfliktu, ale formą prześladowania, a zastosowanie mediacji może wiązać się z ryzykiem napiętnowania ofiary oraz z wysłaniem nieodpowiedniego komunikatu dla prześladowcy. Wydaje się jednak, że mediacja może być stosowana np. jako forma rozwiązania kwestii zadośćuczynienia, z jasnym przekazem, że przemoc nie będzie tolerowana i że nie ma na nią przyzwolenia – ale tylko wtedy, kiedy ofiara chce takiego rozwiązania i jest na nie gotowa.

Przyjęcie mediacyjnego sposobu podejścia do konfliktu niejednokrotnie umożliwia uporanie się z często współwystępującą ze sporem agresją. Jest też narzędziem pozwalającym na poprawę komunikacji między stronami, ale przede wszystkim pozwala na osiągnięcie porozumienia i rozwiązanie sporu w satysfakcjonujący sposób²²⁸. Niejako „przy okazji” strony mają okazję do poszerzenia swojej wiedzy czy umiejętności np. z zakresu rozwiązywania konfliktów. Jak zauważono wcześniej, nie zawsze – nie tylko ze względu na ograniczenia proceduralne – mediacja może być stosowana. Mimo elementu psychoedukacji nie jest ona dobrym wyborem do kształtowania umiejętności czy kompetencji.

²²⁷ Tamże, s. 39.

²²⁸ K. Wojtanowicz, *Mediacja jako forma przezwyciężania kryzysu w rodzinie i wychowaniu*, w: *Dziecko, rodzina, wychowanie, wybrane konteksty. Praca zbiorowa*, red. J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2015, s. 333–346.

Trening Zastępowania Agresji

Inną metodą radzenia sobie z agresją, w tym jej profilaktyki, jest Trening Zastępowania Agresji (ART)²²⁹. Twórcą programu jest Arnold Goldstein, a pierwsze zastosowanie i adaptacje w Polsce pojawiły się pod koniec lat dziewięćdziesiątych²³⁰. Program ten zakłada, że skoro agresja jest złożonym zjawiskiem, metody radzenia sobie z nią też takie muszą być. Ponadto autorzy zwracają uwagę, że skoro grupa osób agresywnych jest heterogeniczna, nie można zakładać, że proponowane interwencje będą działały tak samo u wszystkich. Będzie to zależało m.in. od rodzaju agresji, która dominuje. ART stosowany jest przede wszystkim u młodzieży wykazującej zachowania agresywne, ale może być też – po odpowiednich modyfikacjach – formą profilaktyki. Program obejmuje trzy podstawowe komponenty: trening umiejętności prospołecznych, kontroli złości i rozumowania moralnego²³¹. Ramowy czas trwania to około 10 tygodni, po trzy sesje w tygodniu. Trening umiejętności prospołecznych opiera się na 10 kompetencjach spośród 50 uznanych przez Alberta Bandurę za ważne dla nastolatków²³². Trenowane umiejętności to (w kolejności tygodniowej)²³³: skarżenie się, rozumienie czyichś uczuć, przygotowanie się do trudnej rozmowy, radzenie sobie z czymś gniewem, unikanie bójek, pomaganie innym, radzenie sobie z oskarżeniem, radzenie sobie z presją grupy, wyrażanie sympatii (miłości) i reakcja na niepowodzenia. Tydzień, a co za tym idzie – kolejność realizowania ramowego programu ART może ulec zmianie. Podobnie dopuszcza się – a nawet zachęca trenerów, aby włączali w trening także te umiejętności, których chciałaby nauczyć się grupa. Drugim elementem programu jest trening kontroli złości. Ma on nauczyć osoby „czego nie robić (nie zachowywać się agresywnie) oraz jak tego nie robić (stosować techniki kontrolowania złości)”²³⁴.

²²⁹ A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART...*, dz. cyt.

²³⁰ E. Morawska, J. Morawski, *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Amity, Warszawa 2004.

²³¹ A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART...*, dz. cyt.

²³² Tamże, s. 49.

²³³ Tamże.

²³⁴ Tamże, s. 70.

Ponadto trening ten obejmuje zastosowanie umiejętności prospołecznych w trudnych sytuacjach (stąd ich uwzględnienie w trzech końcowych sesjach). Podczas każdej sesji trener pokazuje konkretną technikę i ją omawia (etap modelowania), następnie trenujący odgrywają role i otrzymują informacje zwrotne. Ważnym elementem są też zadania domowe. Podczas treningu kontroli złości wykorzystuje się np. raport kontroli złości, a każda sesja rozpoczyna się od przypomnienia tego, co było robione na sesji poprzedniej. Omawiane tematy to:

- 1) A–B–C złości (A – Co spowodowało problem? Co do niego doprowadziło? B – Co zrobiłeś? C – Jakie były tego konsekwencje dla obu stron?);
- 2) Wyzwalacze – konflikt jako składający się z A (wyzwalacza), B (zachowania), C (konsekwencji), sesja poświęcona jest temu, co wzbudza złość, co może być wyzwalaczem;
- 3) Sygnały oraz reduktory złości 1, 2 i 3 – jakie są objawy złości (fizyczne) i jak w radzeniu sobie z obniżaniem napięcia pomaga głębokie oddychanie, liczenie wstecz i przyjemne wyobrażenia;
- 4) Monity – są to autoinstrukcje używane w różnych sytuacjach. Trenujący uczą się, jakich monitów można używać przed, w trakcie i po prowokacji, aby zredukować ryzyko zachowania agresywnego (np. „Nie trzeba się kłócić”, „Rozluźnij się”);
- 5) Samoocena – np. tworzenie listy twierdzeń samonagradzających się;
- 6) Myślenie o konsekwencjach (reduktor złości nr 4) – rodzaje konsekwencji, rozpoznawanie konsekwencji;
- 7) Cykl złości – koncentrowanie się na tym, jak trenujący wzbudzają złość u innych.

Ostatnie trzy tygodnie poświęcone są integracji wszystkich omówionych zagadnień.

Trzecim elementem ART jest trening rozumowania moralnego. Opiera się on na założeniu, że rozumowanie moralne kształtuje się m.in. podczas interakcji z innymi oraz że wpływa na zachowanie i podejmowane działania. Trening skupia się więc na rozwijaniu wnioskowania moralnego (z niedojrzałego w dojrzałe) i procesu poznawczego (przez przeciwdziałanie i korygowanie zniekształceń poznawczych).

Opierając się na teorii Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga, autorzy stworzyli model wnioskowania moralnego (tab. 7).

Tabela 7. Model wnioskowania moralnego wykorzystany w ART

Moralność niedojrzała	
Stadium 1: Siła	Stadium 2: Układy
„Silniejszy ma rację”	„Jeśli Ty mnie poprzesz, ja poprę Ciebie”
Zachowania moralne wtedy, gdy osoby silniejsze lub starsze mówią, co robić. Osoby silne lub osoby starsze cokolwiek mówią jest to prawdą. Zły uczynek to taki, który został dostrzeżony i ukarany. Cierpienie psychiczne nie jest dostrzegane, uraz fizyczny lub inna wyraźna krzywda traktowane jako zło. Używanie sformułowań („Nie wolno kłamać”) bez ich rozumienia. Brak zrozumienia powodów, dla których zasady mają być przestrzegane. Trudności w przyjmowaniu perspektywy drugiej osoby. Perspektywa osoby silniejszej jako najłatwiejsza do zrozumienia i naśladowania.	Zachowanie moralne jako wymiana przysług lub ciosów. Pomaganie innym jedynie, jeśli się to opłaca. Brak złych uczynków ze strachu przed karą. Trudności w rozumieniu zasady wzajemności w relacjach społecznych. Najchętniej, aby nikt nikim nie kierował, a każdy miał prawo do własnej oceny tego, co jest dobre, a co złe. Silna koncentracja na sobie – dostrzeganie u innych np. braku pomocy czy bycia „nie w porządku” przy niezauważaniu tych cech u siebie.
Moralność dojrzała	
Stadium 3: Wzajemność	Stadium 4: Systemy
„Traktuj innych tak, jak chciałbyś, żeby oni traktowali Ciebie”	„Co dajesz społeczeństwu?”
Uznanie takich wartości jak sama relacja czy związane z nią zaufanie, wzajemna opieka. Uznanie, że ludziom może na sobie zależeć „po prostu” i mogą tworzyć „my”. Wywieranie pozytywnego wrażenia jako coś dobrego i ważnego – po to, aby inni wiedzieli, że ma się dobre intencje i aby dobrze o sobie myśleć. Ludzkie życie jako cenne i ważne. Moralność interpersonalna.	Współzależność i współpraca w interesie ogółu. Wzajemny szacunek i poszanowanie własnych praw. Wywiązywanie się ze swoich obowiązków jako coś ważnego i dobrego. Osoby pełniące funkcje publiczne powinny stać na straży spójnych i sprawiedliwych zasad. Szacunek i uczciwość jako ważniejsze od np. popularności. Uznanie moralnego prawa czy szacunku dla praw i obowiązków jako podstawy funkcjonowania społeczeństwa. Moralność społeczna.
Stadium 4 jako uzupełnienie stadium 3, a nie jego zamiennik.	

Źródło: opracowane na podstawie: A. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART...*, dz. cyt.

Celem tego komponentu ART jest przewyciężenie egocentryzmu i rozwój dojrzałego wnioskowania moralnego, dlatego też podczas sesji prezentowane są historie chłopców (przy pracy z dziewczętami wystarczą drobne modyfikacje, np. zmiana imion czy form na żeńskie). Według autorów to właśnie ten komponent ART jest uznawany przez uczestników szkolenia za najbardziej atrakcyjny.

Jak zauważono wcześniej, ART został zaprojektowany i jest używany do pracy z młodzieżą agresywną. Jednak wydaje się, że z powodzeniem może być także stosowany w szerszej społeczności szkolnej, np. jako forma edukacji, rozwoju czy profilaktyki²³⁵. Niekiedy zasadne wydaje się zaangażowanie rodziców i praca także w ramach systemu rodzinnego.

Omówiony model wnioskowania moralnego może stanowić wprowadzenie do rozważań zaprezentowanych w kolejnym rozdziale książki. Będą w niej prowadzone analizy dotyczące roli moralności i empatii zarówno w powstawaniu, jak i profilaktyce zachowań agresywnych. Rozdział ten stanowi jednocześnie próbę pokazania, co – oprócz pracy nad komunikacją, wykorzystywania mediacji czy ART – może w klasie szkolnej zrobić nauczyciel.

²³⁵ E. Morawska, J. Morawski, *Trening zastępowania agresji...*, dz. cyt.

Rozdział 3

Moralność a zachowania agresywne

Uwagi wstępne

Podstawą rozważań zawartych w niniejszym rozdziale jest teza, że rozwój moralny człowieka może pozwolić zrozumieć jego zachowania agresywne. Założenie to może być trudne do analizy ze względu na odrębność, a wręcz wzajemne wykluczanie się obu tych obszarów. Teksty ukazujące problematykę agresji i przemocy w kontekście moralności są nadal rzadkością w literaturze naukowej. Warto jednak dowiedzieć, że tak sformułowane założenie ma swoje uzasadnienie i może wiele wnieść do dyskusji nad omawianym zjawiskiem. Oprócz różnic można doszukać się pewnych podobieństw oraz związków w rozwoju myślenia moralnego z tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych – konfliktowych. Ponadto warto ukazać znaczenie wychowania moralnego, pożądane postawy i normy moralne, które wyraźnie ograniczają skłonność do agresji i wyznaczają sposób funkcjonowania osoby w społeczeństwie. Przedstawiona refleksja będzie oparta na analizie wybranych teorii i badań poświęconych znaczeniu koncepcji rozwoju moralnego w wyjaśnianiu zachowań agresywnych.

Zainteresowanie wczesnym doświadczeniem dziecka nabywanym w procesie internalizacji oraz socjalizacji i jego związek z rozwojem myślenia moralnego może umożliwić lepsze zrozumienie agresji i aspołecznych zachowań występujących w późniejszym wieku. Środowisko rodzinne to jeden z ważnych czynników mających znaczenie dla rozwoju moralności, a także wystąpienia zachowań agresywnych

i przestępczych. Oczywiście nie jedyny, warto bowiem podkreślić rolę wychowawców w nauczaniu moralnych zasad, a nie tylko rodziców, gdyż nie wszystkie dzieci wychowują się w rodzinie, lecz np. w domu dziecka.

Dzieci, które doświadczają trudnego dzieciństwa i nie mają wsparcia ze strony bliskich, są bardziej narażone na ryzyko moralnego opóźnienia rozwojowego i tworzenia wrogiego obrazu świata i relacji²³⁶. Wiele badań potwierdza, że wysoki poziom ciepła rodzinnego i niskie poczucie odrzucenia ma związek z wyższym poziomem myślenia moralnego wśród dzieci i młodzieży²³⁷. Znaczenie ma również styl interakcji rodzinnych. Okazuje się, że wyższy poziom myślenia moralnego są uwarunkowane spójnością rodziny i zdolnościami adaptacyjnymi²³⁸. Rodzinny styl interakcji, w tym poziom ciepła rodzicielskiego, odrzucenia i wsparcia są postrzegane jako ważne w tworzeniu pozytywnych więzi między rodzicami a dziećmi i pozwala rodzicom mieć wpływ na zachowanie ich dzieci podczas dorastania. Badania potwierdzają również, że silne przywiązanie do rodziców ma związek z niskim poziomem zgłaszanych przestępstw u nastolatków²³⁹. Zatem postawy osób dorosłych mogą mieć znaczenie we wzmacnianiu w dzieciach skłonności do przemocy, która będzie nasilać się w wieku dorosłym²⁴⁰.

Nie można przechodzić obojętnie wobec zagadnienia agresji i przemocy i jako dorośli powinniśmy czuć się zobowiązani do refleksji nad tym problemem oraz szukania sposobów radzenia sobie z nim.

²³⁶ Tamże.

²³⁷ E. J. Palmer, C. R. Hollin, *A comparison of patterns of moral development in young offenders and non-offenders*, „Legal and Criminological Psychology” 1998, vol. 3, s. 225–235, za: E. Palmer, *The relationship between moral reasoning and aggression and the implications for practice*, „Psychology, Crime & Law” 2005, vol. 11, issue 4, s. 356.

²³⁸ E. Palmer, *The relationship between moral reasoning and aggression and the implications for practice*, dz. cyt., s. 357.

²³⁹ Tamże.

²⁴⁰ D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, t. 15, nr 2, s. 49–50.

Przecież człowieka powinny kształtować zasady, normy. Gwarantem ładu społecznego jest bowiem przestrzeganie norm moralnych, które powinny być obecne w życiu od najmłodszych lat za sprawą działań edukacyjnych i wychowawczych rodziców, opiekunów, nauczycieli, pedagogów. Jeśli przyznajemy prawa młodej osobie, wówczas powinny iść za tym także obowiązki i zwracanie uwagi na konsekwencje jej zachowania. Wkraczamy tu już w obszar działań profilaktycznych, budowania i dbania o wspólne relacje, uczestnictwa w codzienności życia, wzajemnego pomagania sobie oraz wspierania się.

Kształtowanie moralnego charakteru człowieka to przedsięwzięcie o priorytetowym znaczeniu ułatwiające współżycie w społeczności, w tym dające sposobność zapobiegania i ograniczania agresji. Często zapomina się o potrzebie stopniowego kształtowania osobistych wartości i przekonań młodych ludzi, skupiając się tylko na przestrzeganiu prawidłowego zachowania. Charakter jest tu głównym wyznacznikiem moralności, stąd wynika potrzeba jego „temperowania” poprzez wpływ wychowawczy. Gwarantem tego wpływu jest wspólnota i bycie jej członkiem, przestrzeganie wspólnych dla niej zasad i norm społecznych.

Zachowanie aspołeczne lub przestępcze jest silnie uzależnione od kontekstu społecznego, genetycznych uwarunkowań oraz determinantów związanych z wiekiem²⁴¹. Tym samym niezwykle ważne wydaje się wspieranie owego rozwoju poprzez wpływ wychowawczy. Rozwój moralny możemy rozumieć jako „proces stopniowych zmian zachodzących we wrażliwości moralnej dziecka: w jego stosunku do dobra i zła, do własnych czynów i ich skutków oraz do spraw innych ludzi”²⁴². Możemy go utożsamiać z procesem zmian zachodzących w człowieku powstałych w wyniku jego stosunku do obowiązujących w społeczeństwie norm i zasad społecznych²⁴³.

²⁴¹ Por. M. Jurczyk, *Środowiskowe uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu w kontekście zakłóceń układu ekologicznego*, „Journal of Ecology and Health”, vol. 17, issue 2, kwiecień–czerwiec 2013, <http://yadda.icm.edu.pl> [dostęp: 10.10.2019].

²⁴² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2007, s. 361.

²⁴³ D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego...*, dz. cyt., s. 47.

Heliodor Muszyński²⁴⁴ twierdzi, że moralność zaliczana jest do dziedziny zjawisk społecznych analizowanych z różnych perspektyw.

Kiedy określamy moralność jako ogół norm i wzorów dotyczących postępowania ujmowanego w kategoriach dobra i zła, musimy zdać sobie sprawę z tego, że w obrębie różnych epok, różnych kultur i różnych społeczeństw rozmaite rodzaje czynów podlegały takiej kwalifikacji....²⁴⁵.

To, co w jednej koncepcji – zaznacza autor – jest sytuowane w centrum powinności człowieka, w innej znajduje się poza jej zakresem²⁴⁶. Przyjmuje się zatem rozumienie pojęcia moralności człowieka jako nie tylko skłonność do kierowania się w zachowaniach pewnym systemem wartości (perspektywa etyczna), ale przede wszystkim określony wymiar rzeczywistości ludzkiego czynu²⁴⁷.

Problem rozwoju moralnego jest analizowany z perspektywy koncepcji behawioralnych oraz poznawczo-rozwojowych²⁴⁸. Te pierwsze osadzają się na karze, warunkowaniu pewnych zachowań oraz naśladownictwie i obserwacji. Dzieci jako dobrzy obserwatorzy codzienności dostrzegają zachowania rodziców i je naśladują. Na przykład, jeśli w sytuacji konfliktowej zachowanie rodzica będzie wybuchowe lub agresywne, dziecko odtworzy mechanizm takiego postępowania (uczenie się przez naśladowanie). Zatem niezbędna jest kontrola i świadomość wpływu negatywnych zachowań dorosłych w obecności dziecka. Natomiast w ujęciu poznawczym istotny jest proces myślenia i formułowania własnych sądów moralnych, decyzji i wyborów moralnych²⁴⁹.

3.1. Rozwój moralny a zachowania agresywne

Do głównych przedstawicieli nurtu poznawczo-rozwojowego należy zaliczyć Jeana Piageta oraz Lawrence'a Kohlberga. Ich perspektywa wi-

²⁴⁴ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1987.

²⁴⁵ Tamże, s. 17.

²⁴⁶ Tamże.

²⁴⁷ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 14–15.

²⁴⁸ Tamże.

²⁴⁹ Tamże.

dzenia moralności była znacznie szersza, nie ograniczali się bowiem tylko do zachowań moralnych jednostki, ale wskazywali na ich znaczenie, osąd moralny nad postępowaniem, próbę uzasadnienia oraz zmiany, jakie zachodzą w dziecku podczas jego rozwoju²⁵⁰. Kohlberg wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego: prekonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny. Każdy z poziomów zawiera dwa stadia. Podobnie jak w koncepcji Piageta, są one ze sobą ściśle powiązane.

I. Poziom prekonwencjonalny (stadium 1 i 2)

1. Moralność unikania kary. Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia irracjonalnego strachu przed karą.

2. Moralność własnego interesu. Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia nagród i przewidywanych korzyści osobistych.

II. Poziom konwencjonalny (stadium 3 i 4)

3. Moralność interpersonalnej harmonii. Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia przewidywanego braku aprobaty ze strony innych na podstawie wyobrażeń o „znaczących” i „grzecznych” osobach.

4. Moralność prawa i porządku społecznego. Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia uznanych autorytetów, obowiązujących norm i pełnionych ról społecznych.

III. Poziom postkonwencjonalny (stadium 5 i 6)

5. Moralność umowy społecznej. Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia ogólnych norm, które są uznane i zweryfikowane przez ogół członków społeczeństwa (tj. życie, wolność) przy uwzględnieniu relatywnej wartości osobistych opinii jednostki.

6. Moralność uniwersalnych zasad etycznych. Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia ustalonych i uogólnionych przez siebie zasad etycznych²⁵¹.

W stadium pierwszym ujawnia się egocentryczne podejście dziecka do rozwiązywania dylematów, w drugim stadium za czyn moralny uznaje ono taki, który umożliwia zaspokojenie jego potrzeb czy pozy-

²⁵⁰ D. Buksik, *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1997, nr 13, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Seminare_Poszukiwania_naukowe/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13-s147-166/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13-s147-166.pdf [dostęp: 10.10.2019].

²⁵¹ Tamże.

skanie korzyści. W stadium trzecim jednostka chce zostać pochwalona i zasłużyć na pozytywną ocenę otoczenia, w pewnym stopniu pragnie być doceniona. W kolejnym stadium moralność opiera się na respektowaniu autorytetów i postępowaniu według obowiązujących w społeczeństwie norm. Jednostka chce uniknąć krytyki. W stadium piątym uznaje, że wszyscy mają takie same prawa. Zachowania moralne wynikają z przekonania o konieczności poszanowania każdej osoby i jej praw. W ostatnim stadium kieruje się zasadami wyznaczanymi przez jej własne sumienie i rozum, które dla niej są najbardziej słuszne i odpowiednie w danej sytuacji. Wykazuje się niezależnością i samodzielnością w myśleniu i spostrzeganiu otaczającego świata²⁵². Według teorii Kohlberga perspektywa społeczno-moralna odpowiadająca danemu poziomowi rozwoju moralnego określa:

sposób rozumienia przez jednostkę społecznych sytuacji, stopień uświadamienia sobie przez nią obowiązujących reguł społecznych i moralnych wartości oraz umiejętność kierowania się nimi, a także zdolność do przyjęcia i uwzględnienia przy podejmowaniu decyzji punktów widzenia innych osób oraz dobra społecznego²⁵³.

Można wyprowadzić wniosek, że poziom myślenia moralnego ma związek z zachowaniem osób w różnych sytuacjach społecznych, w szczególności w sytuacjach konfliktów i dylematów moralnych²⁵⁴. Prezentując sekwencję stadiów rozwoju moralnego, Kohlberg twierdził, że najniższy poziom – przedkonwencjonalny, prezentują dzieci lub nastolatki, dlatego że nie osiągnęli oni jeszcze wyższego poziomu rozwoju. W przypadku dorosłych są to już zazwyczaj przestępcy. Osoby na poziomie przedkonwencjonalnym charakteryzują się egocentryzmem,

²⁵² Tamże, s. 160–163, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Seminare_Poszukiwania_naukowe/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13-s147-166/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13-s147-166.pdf [dostęp: 10.10.2019].

²⁵³ D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego...*, dz. cyt., s. 48.

²⁵⁴ Tamże.

nieumiejętnością uwzględniania punktów widzenia innych osób, spostrzeganiem jedynie własnych potrzeb i interesów oraz nieuwzględnianiem dobra społeczności, w której przyszło im żyć. Przestrzeganie norm społecznych wynika głównie z obawy przed karą i jest widziane jako zewnętrzne zasady narzucone przez innych.

W rozwoju dojrzałości moralnej Kohlberg zwracał uwagę na interakcje społeczne z innymi ludźmi. W okresie dzieciństwa relacje te będą rozwijane w środowisku rodzinnym i rówieśniczym oraz umożliwią poznanie różnych perspektyw społecznych, mogą też mieć znaczenie dla zmiany myślenia moralnego²⁵⁵. Młodzi ludzie, pomimo że wzrastają w poszanowaniu pewnych zasad i wartości w środowisku rodzinnym, będąc w grupie rówieśniczej, łatwo ulegają wpływom jej norm i zwyczajów, przez co rezygnują z uznanych wartości. Kohlberowska koncepcja rozwoju rozumowania moralnego w kontekście społecznym znajduje swoje potwierdzenie w opinii socjolożki Aleksandry Jasińskiej-Kani, która twierdzi:

rozwój moralny człowieka powtarza stadia rozwoju ludzkości i jeżeli dane społeczeństwo nie osiągnęło pewnego poziomu rozwoju społecznego, no i też etyczności, to większość ludzi nie może osiągnąć wyższego poziomu, bo jest zablokowana na wczesnych etapach rozwoju²⁵⁶.

Autorka podkreśla tu znaczenie środowiska społecznego, dzięki któremu może nastąpić spowolnienie lub nawet zatrzymanie rozwoju moralnego.

Mając na uwadze związek myślenia moralnego z zachowaniami agresywnymi i przestępczymi, warto wskazać na teorie wyjaśniające agresję jako efekt specyficznych właściwości procesów przetwarzania

²⁵⁵ J. Taylor, L. Walker, *Moral climate and the development of moral reasoning: The effects of dyadic discussions between young offenders*, „Journal of Moral Education” 1997, vol. 26, s. 21–43, za: J. C. Gibbs, *Moral Development and Reality. Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, Oxford University Press, New York 2014, p. 59.

²⁵⁶ Za: A. Nalaskowski, *Kwieciński. Ostatnie seminarium czwartkowe*, Impuls, Kraków 2019, s. 8–82.

informacji społecznych, a także uczenia się wartości z perspektywy aksjologii pedagogicznej²⁵⁷.

Szerząca się agresja i przemoc wymagają podjęcia wszelkich starań o rozwój moralności i etyki wśród dzieci i młodzieży. Niestety systemowe działania w zakresie edukacji wartości są nadal zaniedbywane. Niezbędne są kompetencje osób odpowiedzialnych za edukację i wychowanie w zakresie dydaktyki wartości uniwersalnych. W tym procesie wskazuje się na poziomy uczenia wartości: rozpoznanie, rozumienie, akceptowanie i wreszcie respektowanie wartości²⁵⁸, które pozwolą na integralny rozwój jednostki oraz kształtowanie własnego człowieczeństwa. Internalizacja wartości jest możliwa poprzez zintegrowane poznanie, przeżycie i doświadczenie (zastosowanie w praktyce). Pierwszy poziom to *rozpoznanie wartości* wiążące się z jej zidentyfikowaniem poprzez spostrzeganie zmysłowe i doświadczenie. Kolejny poziom dochodzenia do wartości to *rozumienie wartości* polegające na uchwyceciu ich sensu i znaczenia. Z kolei *akceptacja wartości* może wyrażać się poprzez naśladownictwo tradycji, idei, poglądów czy autorytetów osób wychowujących. Następuje tu proces świadomego budowania własnego systemu wartości. *Respektowanie wartości* stanowi ostatni poziom dochodzenia do wartości i utożsamia się z działaniami zgodnymi z uznawaną wartością. Współcześnie warto podejmować oddziaływania wychowawcze, ukierunkowane na kształtowanie systemów wartości młodych ludzi zgodnych z zasadami współżycia społecznego, relacji z innymi, a tym samym pozwalających na odkrywanie własnej podmiotowości i godności. Dotarcie do młodzieży jest możliwe poprzez współpracę, zrozumienie i wrażliwość na ich sprawy i problemy.

Istotne znaczenie ma rozwój poznawczy leżący u podstaw zachowań agresywnych oraz różnice w zakresie przetwarzania informacji społecznych występujące między osobami agresywnymi i nieagresywnymi²⁵⁹. Doświadczenie nieprzyjaznych stosunków w otoczeniu społecznym

²⁵⁷ Por. A. Weissbrot-Koziarska, *Od homo sapiens do homo matrix*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, red. A. Cudowska, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.

²⁵⁸ Tamże.

²⁵⁹ D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego...*, dz. cyt., s. 48.

w dzieciństwie przyczynia się do widzenia świata jako wrogiego i zagrażającego. Agresywne dzieci mają większą skłonność niż ich nieagresywni rówieśnicy do spostrzegania wskazówek społecznych jako wrogich, do wyrażania się w sposób ordynarny oraz oceniania agresywnych zachowań w sposób pozytywny. Wczesne negatywne doświadczenia społeczne mogą zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktowych zachowań, co z kolei powoduje nieprzychylną reakcję społeczności oraz prowadzi do jeszcze większego nasilenia się agresji. Jak się okazuje, sposób takiego zachowania może się utrwalić i pozostać stabilny w czasie²⁶⁰.

Agresywne dzieci i młodzież, jak dowodzą badania empiryczne²⁶¹, stosują poznawcze zniekształcenia celem uzasadnienia swoich zachowań. Agresja widziana jest zatem jako efekt silnego egocentryzmu i niedojrzałości moralnej, która nie zanika w momencie przechodzenia ku dorastaniu i dorosłości²⁶². Mowa jest zatem o opóźnieniach w rozumowaniu moralnym, którym towarzyszą deficyty umiejętności społecznych. Osoby agresywne nie biorą pod uwagę uczuć i cierpienia drugiej osoby, a ponadto zrzucają na nią odpowiedzialność za własne postępowanie, przypisując jej wrogie intencje.

Powstały również prace opisujące założenia Kohlberga, które za przedmiot analiz obrały zjawisko przestępczości. Udowodniono, że istnieje związek pomiędzy rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań przestępczych. Skupiono się głównie na poznaniu różnic w sposobie myślenia u jednostek, a także przyczyn i mechanizmów prowadzących do pojawienia się zachowań dewiacyjnych. Warto przywołać w tym miejscu badania Jarosława Grotha, których celem było scharakteryzowanie rozumowania moralnego nieletnich przestępców i nieprzestępców oraz określenie różnic między tymi grupami. W badaniu wzięło udział 330 osób, przy czym ostatecznie do analizy zakwalifikowano dane uzyskane od 94 nieletnich przestępców i 91 nieletnich nieprzestępców różniących się m.in. ze względu na miejsce zamieszkania, wykształcenie ich i ich rodziców. Uzyskane wyniki dowiodły ist-

²⁶⁰ Tamże, s. 49.

²⁶¹ E. J. Palmer, *The relationship between moral reasoning and aggression, and the implications for practice*, dz. cyt., s. 353–361.

²⁶² D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego...*, dz. cyt., s. 50.

nienia zależności pomiędzy rozwojem myślenia moralnego a tendencją do podejmowania zachowań przestępczych. Potwierdziły hipotezę wysuniętą przez Kohlberga, zakładającą, że przestępcy zatrzymują się na niższych stadiach rozwoju moralnego, a ich zachowanie często charakteryzuje się egocentryzmem i nieprzyswajaniem norm moralnych, co jest charakterystyczne dla poziomu przedkonwencjonalnego²⁶³.

Warto w tym miejscu przywołać kolejne badania, które dowodzą, że agresywne dzieci z pewnością znają zasady zabraniające agresji, ale nie jest rozstrzygnięte, czy zawsze uważają je za ważne i osobiście wiążące. Występują również problemy dotyczące uznania owych zasad w zależności od określonego rodzaju agresywnego aktu lub agresywnego statusu zaangażowanego uczestnika. Jak się okazuje agresywne dzieci mogą błędnie oceniać własną agresję jako wynik prowokacji i są w stanie ją uzasadnić. Jak zatem wyjaśniać zachowania dzieci, które wydają się znać zasady moralne, rozumieją ich ważność, a jednak nie mają poczucia postępowania w zgodzie z nimi. Z pewnością jest to obszar wymagający dalszych eksploracji. Odpowiedzi można doszukiwać się między innymi w koncepcji moralnego „odłączenia się” Alberta Bandury²⁶⁴, w myśl której człowiek jest w stanie dopuścić się zbrodni, jeśli w wyniku zniekształceń poznawczych to, co karygodne, będzie wydawało się uczciwe. Można tu wskazać na kilka mechanizmów będących swego rodzaju technikami dysocjacyjnymi wyjaśnionymi w następujący sposób:

- a) uzasadnienie moralne – proces, w trakcie którego naganne zachowanie zostaje przedstawione jako służące wartościowym celom społecznym;
- b) łagodzące porównania – dokonuje się porównania własnego niedopuszczalnego czynu z innymi przypadkami, które są jeszcze bardziej drastyczne;
- c) rozproszenie odpowiedzialności
- d) przemieszczenie odpowiedzialności

} następuje tu dzielenie się odpowiedzialnością za działanie, co minimalizuje odpowiedzialność jednostki

²⁶³ J. Groth, *Rozumowanie moralne nieletnich przestępców*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, t. LXIX, z. 3, s. 191–205, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5442/1/14_Jaroslaw_Groth_Rozumowanie%20moralne%20nieletnich%20przest%C4%99pc%C3%B3w_191-205.pdf [dostęp: 5.09.2019].

²⁶⁴ A. Bandura, R. H. Walters, *Agresja w okresie dorastania*, dz. cyt.

- e) eufemistyczne określenia – maskowanie nagannych działań jednostki poprzez użycie nadmiernej ilości zakamuflowanych słów, co określa się mianem „pokrętnego wielosłowia”;
- f) dehumanizacja ofiary – pozbawienie ofiary cech ludzkich, za sprawą czego niewłaściwe postępowanie wydaje się łatwiejsze;
- g) obwinianie – próba uzasadnienia działania sprawcy spowodowanego przez ofiarę i przypisanie jej swoich nieszczęść;
- h) zniekształcenie konsekwencji – zaprzeczanie negatywnym skutkom nagannego działania.

Można stwierdzić zatem, że tendencje do stosowania wyżej wymienionych mechanizmów (zaprzeczania temu, że popełniło się zły czyn, braku odpowiedzialności moralnej, odczłowieczaniu lub znieważaniu drugiej osoby) powoduje jeszcze większą agresję i kolejne problemy moralne. W wyjaśnianiu ich może odgrywać ważną rolę oraz mieć znaczenie środowisko społeczne, w którym wzrasta młody człowiek. Jeśli będzie toksyczne, wówczas może spowodować moralne opóźnienie rozwojowe, co z kolei sprzyja większemu prawdopodobieństwu wystąpienia zachowań agresywnych wobec innych osób. Zachowania te są racjonalizowane przy użyciu wtórnych zniekształceń poznawczych, co prowadzi do zminimalizowania poczucia winy lub żalu z powodu wpływu tych zachowań na innych ludzi²⁶⁵.

John C. Gibbs²⁶⁶ uważa, że moralność jest zakorzeniona w rzeczywistości społecznej, we wzajemnych interakcjach. Wyraźnie postrzega moralność jako racjonalną, a nawet obiektywną. Wyjaśnia, czym jest moralność i jak można promować jej rozwój. Przedstawia również własną teorię rozwoju rozumowania społeczno-moralnego i podkreśla w niej rolę empatii oraz zdolności do podejmowania perspektywy innych osób. Wyróżnia przy tym następujące poziomy rozwoju myślenia społeczno-moralnego:

- 1) poziom moralnej niedojrzałości (stadium 1 i 2, gdzie rozumowanie ma charakter jednostronny, egocentryczny i powierz-

²⁶⁵ J. C. Gibbs, *Moral Development and Reality. Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, dz. cyt.

²⁶⁶ Tamże.

chowny; opiera się na autorytetach i fizycznych konsekwencjach zachowania; myślenie w kategoriach kosztów i strat; w centrum zainteresowania pozostają własne korzyści);

- 2) poziom dojrzałego rozumowania moralnego (stadium 3 i 4, gdzie osoba rozumie relacje interpersonalne i uwzględnia potrzeby społeczności, w której funkcjonuje; zdolność do działań prospołecznych; zdolność do empatii i przyjmowania perspektywy drugiej osoby; kierowanie się własnym sumieniem).

Gibbs opierał swoje rozważania na kilku teoriach (Lawrence’a Kohlberga, Martina Hoffmana i Jonathana Haidta), wybierając to, co stanowi ich istotę, łącząc wydawałoby się odrębne perspektywy teoretyczne oraz uzupełniając je własnymi spostrzeżeniami. Wymienione powyżej stadia rozumowania moralnego są analogiczne do dwóch pierwszych poziomów wyróżnionych przez Kohlberga, a mianowicie: prekonwencjonalnego i konwencjonalnego. Interesował go również związek pomiędzy procesami moralnego rozumowania i społecznym poznaniem a typem zniekształcenia poznawczego, które może przyczyniać się do utrzymywania się moralnej niedojrzałości po okresie dzieciństwa²⁶⁷. Autor uznaje nastawienie egocentryczne za podstawowe zniekształcenie poznawcze. Egocentryzm, tak charakterystyczny dla dzieci, wraz z rozwojem powinien stopniowo zanikać, co oznacza, że człowiek przestaje dostrzegać wyłącznie własne potrzeby i uwzględnia perspektywy innych. „Podstawowe poznawcze zniekształcenie jest wzmacniane przez drugorzędne poznawcze zniekształcenia, które uzasadniają krzywdzenie innych osób”²⁶⁸. Pierwszą tendencją jest zakładanie najgorszego, co prowadzi do uznawania dwuznacznych zachowań jako wrogich. Osoby takie obwiniają innych i nie poczuwają się do odpowiedzialności za własne postępowanie. Przeważający w myśleniu egocentryzm, brak zdolności do przyjmowania perspektywy innych osób wraz z niskim poziomem rozwoju moralnego zwiększają prawdopodobieństwo zachowań agresywnych, wyrządzających krzywdę innym

²⁶⁷ D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego...*, dz. cyt., s. 50.

²⁶⁸ Tamże.

ludziom. Osoby takie starają się minimalizować konsekwencje danego postępowania, zmniejszając poczucie winy i żalu. Starają się uwolnić od oceny własnych czynów w kategoriach moralnych. Na przykład:

- 1) „Mąż tłumaczy się żonie, że w momencie popełnienia czynu był pod wpływem alkoholu i nie pamięta, co się wydarzyło”. – A przecież sięgając po alkohol, był tego świadomy.
- 2) „Uczeń uderza kolegę w twarz i uzasadnia ten czyn tym, że źle na niego spojrzał.” – Przypisanie koledze wrogiej intencji.

Poznanie uwarunkowań zachowań agresywnych umożliwia wypracowanie działań, które pozwoliłyby wyeliminować lub zminimalizować tego typu zachowania. Dysponując wiedzą o związku niedojrzałości w zakresie myślenia moralnego z zachowaniami agresywnymi, można podjąć ważne działania profilaktyczne i opracowywać programy interwencyjne, które będą przyczyniać się do minimalizowania takich zachowań. Mając na uwadze konsekwencje niedojrzałości moralnej, która może być jednym z czynników zachowań przestępczych, należy uświadomić sobie rolę i znaczenie edukacji moralnej we współczesnej szkole. Dostrzega się bowiem taką potrzebę. Jej celem będzie wspieranie młodych ludzi w rozwoju moralnym, kształtowanie w nich postaw szacunku względem innych, wartości i symboli, co w przyszłości ma pozwolić im osiągnąć dojrzałość moralną. W raporcie ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)²⁶⁹ poświęconym edukacji moralnej i zatytułowanym „Edukacja moralna w życiu szkoły” (ang. *Moral Education in the Life of the School*) eksperci wskazali sześć głównych charakterystyk osoby dojrzałej moralnie:

- 1) szacunek dla ludzkiej godności (wyrażający się poprzez: poszanowanie wartości i praw wszystkich ludzi; unikanie oszustwa i nieuczciwości; promowanie stanowiska, że wszyscy ludzie są równi; poszanowanie wolności sumienia; współpracę z osobami o odmiennych punktach widzenia; powstrzymywanie się od uprzedzeń);

²⁶⁹ N. Czyżowska, D. Czyżowska, *Edukacja moralna, czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów*, <http://www.stowarzyszeniefidetratio.pl/Presentation-s0/2018-02Czyzowska2.pdf> [dostęp: 12.10.2019].

- 2) troska o dobro innych (zawiera: świadomość tego, że ludzie są od siebie zależni; troskę o dobro kraju; dążenie do sprawiedliwości społecznej; czerpanie przyjemności z pomagania innym oraz pomaganie innym w osiągnięciu dojrzałości moralnej);
- 3) integracja indywidualnych interesów i zobowiązań społecznych (zawiera: angażowanie się w życie społeczne; sprawiedliwy podział pracy w danej społeczności; wywiązywanie się ze zobowiązań; rozwijanie samooceny poprzez relacje z innymi osobami);
- 4) integralność (obejmuje ona: przywiązywanie wagi do staranności; opowiadanie się po stronie zasad moralnych; wykazywanie się odwagą moralną; wiedzę dotyczącą tego, kiedy należy iść na kompromis, a kiedy stanąć do konfrontacji; przyjmowanie odpowiedzialności za własne wybory);
- 5) refleksja nad wyborami moralnymi (obejmuje ona: dostrzeganie problemów moralnych w konkretnych sytuacjach; stosowanie zasad moralnych przy wydawaniu sądów/formułowaniu ocen moralnych; zastanawianie się nad konsekwencjami podejmowanych decyzji; poszukiwanie informacji dotyczących ważnych problemów moralnych w swojej społeczności i na świecie);
- 6) szukanie pokojowych rozwiązań konfliktów (zawiera: dążenie do sprawiedliwego zakończenia konfliktów osobistych i społecznych; unikanie agresji fizycznej i słownej; uważne słuchanie innych; zachęcanie do komunikacji; działanie na rzecz pokoju).

Powyższe charakterystyki mogą stanowić punkt wyjścia przy planowaniu roli i zadań edukacji moralnej, dzięki której możliwe jest przybliżanie dzieciom i młodzieży świata norm oraz wartości.

3.2. Obecność edukacji moralnej w szkole jako sposób na agresję i przemoc

Młodym ludziom coraz trudniej jest interpretować i oceniać rzeczywistość ze względu na: umniejszanie rangi wartości, zasad etycznego postępowania, manipulowanie ich umysłami i nasycanie niewiele

znaczącymi informacjami. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest życie w ciągłych sprzecznościach odczuć, opinii oraz zachowań w stosunku do samych siebie i innych²⁷⁰. Istnieje zatem konieczność i potrzeba odradzania się edukacji moralnej, poruszania w dzisiejszej polskiej szkole zagadnień moralnych, kształtowania rozwoju moralnego swoich uczniów oraz poszerzania ich orientacji w świecie wartości. Niepokojące jest to, że refleksja nad zagadnieniami moralnymi w obliczu wymagań programowych schodzi na dalszy plan lub jest zupełnie pomijana. Niezależnie od tego w szkole odbywa się kształtowanie postaw moralnych uczniów. Uczniowie są bowiem uważnymi obserwatorami i widzą, w jaki sposób nauczyciele organizują lekcje, jak reagują na ich zachowania, posługują się karami i utrzymują dyscyplinę. Odczytują ich postawy moralne w trakcie interakcji i uczą się, nawet jeśli jest to niezamierzone. Jeśli doświadczają wzajemnego szacunku, właściwego traktowania, współpracy, wówczas jest szansa na harmonię i pozytywny klimat społeczny w szkole.

Kilka ważnych postulatów związanych z edukacją moralną w polskiej szkole formułuje Andrzej Szostek²⁷¹:

- 1) podnoszenie rozwoju intelektualnego i moralnego nauczycieli poprzez lepsze ich kształcenie i premiowanie, dbałość o wizerunek nauczyciela w środkach masowego przekazu;
- 2) organizacja zajęć konwersatoryjnych, w trakcie których uczniowie będą mieli okazję do kształtowania i wyrażania własnych poglądów, bez obawy o ocenę i opinię nauczycieli;
- 3) współpraca z rodziną w procesie kształtowania moralnego charakteru młodych ludzi;
- 4) promocja harcerstwa i podobnych organizacji, niezbędnych w procesie rozwijania sprawności obywatelskich;

²⁷⁰ W. Kwiatkowska, *Mozaikowy wizerunek uczących się w uniwersyteckim kształceniu on-line*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2018, s. 88–89.

²⁷¹ A. Szostek, *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007, s. 64–66.

- 5) odpolitycznienie edukacji poprzez wypracowanie wieloletniego programu, będącego wynikiem wielostronnego, społecznego dialogu.

Autor wyżej wymienionych postulatów podkreśla, że ich realizacja może być trudna i niewystarczająca, by osiągnąć zamierzony cel. Ważne jest jednak, aby pamiętać, że młodzi ludzie podatni są na wpływy otoczenia, poszukują moralnych autorytetów, nawet jeśli się do tego nie przyznają. Nie może przy nich zabraknąć nauczycieli, wychowawców, a wreszcie rodziców, którzy będą ich wspierać w osiągnięciu samodzielności myślenia oraz dojrzałości w podejmowaniu decyzji, uczyć wzajemnego szacunku i wrażliwości na innych ludzi.

Moralności nie sposób uczyć jak treści przedmiotowych, jest to możliwe w bezpośrednich interakcjach społecznych zarówno pomiędzy rówieśnikami, jak i dorosłymi, poprzez zaangażowanie i aktywne doświadczanie oraz poszukiwanie i odkrywanie zasad postępowania, a także dokonywanie wyborów moralnych. Warto szukać okazji do podejmowania wspólnie z uczniami refleksji nad tym, co jest dla nich bardziej wartościowe, aranżowania ich w sytuacje wymagające rozstrzygnięcia konfliktu między wartościami moralnymi, rozpatrywania problemu z wielu różnych perspektyw społecznych. Wysiłki i działania edukacyjne w tym kierunku mogą dać młodym ludziom szansę na zrozumienie wartości, formułowanie sądów moralnych oraz ukierunkowanie ich postępowania w dalszym życiu. Należy wystrzegać się prób narzucania uczniom określonych zasad etycznych, takie zachowanie nie przyczyni się bowiem do rozwoju autonomii moralnej. Na lekcjach wychowawczych jest okazja do podejmowania tematów wzbudzających zakłopotanie, które nie mają jasno określonych rozwiązań. Można również prezentować i wspólnie omawiać konflikty werbalne, które mogą mieć odniesienie do realnych sytuacji. Warto nakłaniać uczniów do analizowania własnych zachowań oraz przeżyć w sytuacjach konfliktowych. Wszystko to powinno odbywać się w atmosferze akceptacji, otwartości, zaufania, bez oceniania poglądów. Interakcje w grupie mogą pomóc uczniom zaakceptować samych siebie, uświadomić, co warto cenić w życiu, dokonywać racjonalnych wyborów moralnych i stawać się bardziej odpowiedzialnymi. Trzeba być w tym cierpliwym i umieć

aktywnie słuchać, inspirować uczniów w znalezieniu rozwiązania problemu.

Motywy wychowawcze powinny być obecne nie tylko podczas lekcji wychowawczej, ale w ramach poszczególnych przedmiotów. Lekcje religii, etyki mogą być okazją do rozważań nad rodziną, dojrzewaniem do małżeństwa i rodzicielstwa, do odpowiedzialnego pełnienia roli ojca lub matki, żony bądź męża²⁷². Edukacja moralna odbywa się na lekcjach, w trakcie których wprost nie podejmuje się tych tematów. Podczas lekcji historii i języka polskiego omawia się wydarzenia oraz postaci, poruszając przy okazji dylematy moralne i skłaniając uczniów do formułowania własnych sądów. Na zajęciach wychowania fizycznego uczniowie nie tylko doskonalą sprawność fizyczną, ale uczą się zasad współpracy, współodpowiedzialności oraz dzielenia się zwycięstwem lub godnego radzenia sobie z porażką. Na lekcjach przyrody, a następnie biologii, poznają piękno otaczającego ich świata, uczą się, jak dbać o otoczenie, szanować naturę. Wraz z przekazywaniem treści merytorycznych można organizować dyskusje oparte na dylematach moralnych, odgrywać różne role społeczne, omawiać problemy i ich możliwe rozwiązania. Zajęcia pozalekcyjne także mogą odgrywać znaczącą rolę. Warto tu wspomnieć o wspólnych wycieczkach klasowych lub szkolnych, spotkaniach z interesującymi ludźmi, kółkach zainteresowań, kontaktach ze środowiskiem lokalnym itp.

W procesie wychowawczym kluczową rolę odgrywają zarówno rodzice, jak i opiekunowie. Ważne jest, aby potrafili się porozumieć w sprawach istotnych dla ich podopiecznych. Wzajemny szacunek i życzliwość, sprawiedliwe wymagania i ocenianie mają znaczenie w kształtowaniu moralnym uczniów. Trzeba podejmować kwestie edukacji moralnej we współczesnej szkole, aby stawać w obronie wartości i chronić uczniów przed zachowaniami ryzykownymi czy przestępczymi.

W szkole powinna się odbywać cykliczna ewaluacja działań wychowawczych, aby móc dociec, jakie doświadczenia w obszarze moralności są udziałem uczniów, z jakimi problemami borykają się uczący się i nauczyciele, czy przyjęte procedury przystają do realiów funkcjo-

²⁷² A. Szostek, *Edukacja moralna w szkole...*, dz. cyt., s. 64–66.

nowania szkoły i uznawanych wartości, jakich doświadczeń brakuje uczniom w budowaniu własnych charakterów, np. kontaktu z osobami z innych kultur, narodowości.

Zarówno w przedszkolu, szkole, jak i w domu można szukać okazji do rozwijania kompetencji moralnych dzieci oraz sprzeciwiania się zachowaniom agresywnym. Mogą przybierać one różne formy. Podstawowym warunkiem ich powodzenia jest zaistnienie relacji w bezpośrednim kontakcie, zaangażowanie w grupę oraz wspólne doświadczanie w poszukiwaniu zasad postępowania. Głównym celem jest zachęcenie dzieci do refleksji nad dylematami moralnymi poprzez postawienie ich w sytuacji konfliktu, a następnie wspieranie w formułowaniu sądów moralnych. Można wykorzystywać do tych celów bajki i baśnie, opowiadania, wiersze, filmy, które mogą posłużyć jako narzędzia w nauce norm moralnych, wzorów zachowania i reguł moralnego postępowania. Ważne jest nie tylko czytanie tekstu, ale rozmowa i wyjaśnienie tego, co jest niezrozumiałe.

3.3. Moralny wymiar empatii

Simon Baron-Cohen w swojej książce zatytułowanej *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*²⁷³ próbuje dociec, dlaczego ludzie bywają okrutni wobec innych, odwołując się do empatii, a mówiąc precyzyjniej jej niszczenia, ignorowania podmiotowości, myśli i uczuć drugiego człowieka. Wyjaśnienie tego problemu znajduje w zatracaniu się w dążeniu do realizacji własnych celów, nieakceptowaniu poglądów i postaw innych niż własne, a wreszcie uprzedmiotowieniu drugiej osoby. Warto zacytować fragment tekstu:

Kiedy człowiek skupia się wyłącznie na dążeniu do swoich celów, może z łatwością utracić zdolność empatii. W najlepszym razie zamyka się wówczas w swoim świecie, a jego zachowanie nie wywiera istotnego niekorzystnego wpływu na innych. Ludzie mogą popaść w taki stan umysłu za sprawą wieloletniego poczucia urazy i krzywdy (często na skutek

²⁷³ S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Smak Słowa, Sopot 2014, s. 23.

konfliktu) albo też jak się przekonamy – z bardziej trwałych przyczyn neurologicznych²⁷⁴.

Autor mówi o empatii jako ludzkiej zdolności do rozpoznawania i reagowania emocjonalnego na myśli i uczucia innej osoby. Jeśli brakuje tego mechanizmu, wówczas mówi się o niskim poziomie empatii lub jej braku. Zdolność ta warunkuje również wyobrażanie sobie siebie z punktu widzenia innych osób, co określane jest mianem samoświadomości²⁷⁵. Osoby te mają problemy z widzeniem samych siebie. Baron-Cohen wyróżnia siedem poziomów empatii, które mogą mieć znaczenie w analizie zachowań agresywnych wobec innych osób. Oto ich charakterystyki²⁷⁶:

- a) Poziom 0 – człowiek pozbawiony empatii, zdolny do popełniania przestępstw, może doświadczać trudności w relacjach z innymi, ale nie wyrządzi im krzywdy. Część osób o takim poziomie empatii nie widzi niczego złego w ranieniu innych, nie ma to dla nich znaczenia.
- b) Poziom 1 – człowiek zdolny do krzywdzenia innych, ale zdaje sobie z tego sprawę i może odczuwać żal, co nie oznacza, że jest w stanie się powstrzymać przed niewłaściwym zachowaniem. W pewnych sytuacjach taka osoba może być zdolna do okazywania innym empatii, ale w silnych emocjach przestaje nad sobą panować, tracąc zdolność obiektywnej oceny sytuacji. Pragnienie ataku i zniszczenia jest tak silne, że napastnik jest zdolny do skrajnej przemocy.
- c) Poziom 2 – osoba ta ma trudności z empatią, ale w dostatecznym stopniu zdaje sobie sprawę z odczuć innych, by uniknąć zachowań agresywnych. Może używać wulgaryzmów, podnosić głos na innych, ale jest świadoma, że rani tym samym ludzi. Zazwyczaj potrzebuje jasnej informacji od drugiej osoby, że zachowuje się niestosownie.

²⁷⁴ Tamże, s. 24–25.

²⁷⁵ Tamże, s. 37.

²⁷⁶ Tamże.

- d) Poziom 3 – człowiek świadomy jest problemów z własną empatią i zazwyczaj ukrywa to poprzez unikanie relacji i kontaktów z innymi ludźmi, wymagających od niego zaangażowania emocjonalnego. Skupia się na swoich obowiązkach zawodowych, starając się nie konfrontować siebie z innymi osobami. Odczuwa dyskomfort w trakcie rozmów towarzyskich, gdzie przebieg takich interakcji jest nieprzewidywalny i w jego mniemaniu niebezpieczny.
- e) Poziom 4 – osoba o przeciętnym lub nieco obniżonym poziomie empatii. Nie odczuwa tego na co dzień, ale niechętnie wypowiada się na tematy związane z emocjami. Preferuje mierzenie się z problemami, praktyczne działania pozbawione odnoszenia się do emocjonalności. Przeważają na tym poziomie mężczyźni.
- f) Poziom 5 – reprezentują osoby o nieco ponadprzeciętnym poziomie empatii, które z rozwagą wypowiadają swoje uwagi czy opinie, nie chcąc nikogo urazić. Przeważają na tym poziomie kobiety, dla których bliskość emocjonalna jest ważna w relacjach z innymi ludźmi.
- g) Poziom 6 – odnosi się do ludzi, których cechuje niezwykle wysoki poziom empatii, skupienie na emocjach, samopoczuciu innych. Są gotowe do ciągłego dzielenia się własną refleksją i uczuciami, udzielaniem wsparcia i pomocy.

Osoby o braku lub bardzo niskim poziomie empatii mają problemy w komunikowaniu się, przewidywaniu uczuć i reakcji innych osób. W skrajnych przypadkach ich zachowania prowadzą do przestępstw, w innych dopuszczają się przemocy słownej. Cechuje je brak wrażliwości w stosunku do innych, izolacja społeczna. Osoby przebywające w ich otoczeniu są narażone na przemoc słowną i fizyczną. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różne. Jednakże wskazuje się, że znaczny odsetek takich osób doświadczyło w dzieciństwie i młodości krzywdy, przemocy fizycznej, wczesnej separacji wskutek rozwodu rodziców albo zaniedbywania emocjonalnego, obojętności lub odrzucenia. Wczesna trauma rozwojowa może prowadzić do utraty empatii, a nawet zaburzeń osobowości.

Badania prowadzone na zwierzętach (ssakach naczelnych) pokazały, że na skutek zaburzenia więzi z ojcem i matką wzrasta ryzyko, że dorastający osobnik stanie się agresywny, ale też w przyszłości może być surowym rodzicem, skłonny do stosowania przemocy²⁷⁷. Zachowanie rodzica jest znaczące dla rozwoju empatii u dziecka. Ważne jest, aby uczyć od najmłodszych lat szacunku, tolerancji wobec innych oraz dzielić się własnymi odczuciami i rozmawiać o emocjach. Dzięki temu dziecku łatwiej będzie funkcjonować w grupie klasowej lub jako dorosły człowiek – w społeczeństwie. Dzieci, których rodzice podejmują z nimi rozmowę i tłumaczą konsekwencje niewłaściwego zachowania, cechują się wyższym poziomem rozwoju moralnego, niż te, wobec których stosuje się kary fizyczne.

Peter Fonagy, profesor psychoanalizy w University College w Londynie twierdzi, że:

w trakcie budowania relacji przywiązania niemowlę próbuje „mentalizować” – wyobrażać sobie – umysł opiekuna. Jego relacja z rodzicami jest okazją do tego, aby dowiedzieć się czegoś o innych ludziach. Dziecko wyobraża sobie nie tylko to, co jego matka myśli i czuje na temat ludzi i przedmiotów znajdujących się w jego najbliższym otoczeniu, ale także – co jeszcze ważniejsze – jakie są jej myśli i uczucia dotyczące jego samego²⁷⁸.

W myśl tego, co zostało wskazane w powyższej wypowiedzi, rozwój empatii jest uwarunkowany możliwością bezpiecznego wyobrażania sobie myśli i uczuć drugiej osoby. Prawidłowy przebieg socjalizacji przy doznawaniu empatii ma znaczenie w dalszym funkcjonowaniu człowieka.

W terapii zaburzeń empatii jednym ze sposobów jest metoda odgrywania ról, w której sprawca przyjmuje perspektywę ofiary.

Warto postawić pytanie: jaki jest zatem związek między empatią a moralnością? Podstaw moralności można doszukiwać się w empatii

²⁷⁷ Tamże, s. 78.

²⁷⁸ Tamże, s. 79.

rozumianej jako zdolność do utożsamiania się z innymi w postrzeganiu świata²⁷⁹. Współodczuwanie i angażowanie się wywołuje chęć niesienia pomocy i podejmowania działań. Empatia przyczynia się do postępowania według konkretnych zasad moralnych w kontaktach społecznych. Pozwala dostrzec różne perspektywy, preferencje oraz dowiedzieć się, co jest ważne dla ludzi. Za jej sprawą możliwy jest odbiór emocji innych, okazywanie współczucia czy też zapobieganie powstawaniu konfliktów. Angażując się emocjonalnie, można doświadczyć moralnego zobowiązania wobec innych. Dzieci uczą się empatii poprzez obserwację zachowań, naśladową mimikę twarzy, ruchy ciała itp. W celu zapobiegania zastraszaniu w szkole zaleca się, aby stawiać uczniów w rolach osób doświadczających agresji, aby mogli wziąć pod uwagę odczucia innych i zaprzestali takich działań. Ale wcale nie jest powiedziane, że empatia prowadzi do zachowań moralnych. Warto przeanalizować to na przykładzie. Wojtek otrzymuje negatywną ocenę z testu i płacząc pragnie zmusić nauczyciela do zmiany oceny lub ustalenia kolejnego terminu poprawy. Niestety przystanie na tę propozycję będzie niesprawiedliwe wobec innych uczniów, którym nie powiodło się podczas testu.

Wynika z tego, że empatia odgrywa istotną rolę, ale nie w każdej sytuacji motywuje nas do moralnego zachowania. Emocje wymagają krytycznej refleksji, w przeciwnym razie mogą być zwodnicze, co ukazuje powyższy przykład. Należy z rozwagą i pewnym dystansem rozwiązywać dylematy, nie kierując się wyłącznie emocjami i uczuciami.

W szczególności programy profilaktyczne powinny działać na rzecz budowania empatii i współczucia dla innych oraz bardziej ogólnego wspierania moralnego rozwoju dzieci. Można na przykład uwzględnić ćwiczenia z perspektywy emocjonalnej, a ponadto zapewnić dzieciom możliwość wykonywania czynności altruistycznych na rzecz innych osób w celu lepszego zrozumienia ich osobistej satysfakcji.

Warto pamiętać, że empatia ma znaczenie, gdy kierujemy się w naszym postępowaniu zasadami i normami moralnymi, które pozwalają na podejmowanie właściwych decyzji. Szacunek do ludzi jest wyra-

²⁷⁹ Tamże.

zem empatii, jesteśmy bowiem w stanie rozumieć, jak ważne jest życie i zdrowie każdego człowieka, a także jego postawa, nawet jeśli radykalnie różniłaby się od innych. Warto podkreślić znaczenie rozwijania od wczesnych etapów życia zdolności do empatii. Nauczyciele i rodzice mogą uczyć dzieci rozpoznawać sytuacje, w których należy wyobrazić sobie perspektywę drugiego człowieka, starać się go zrozumieć. Jest to szansa na pokonywanie uprzedzeń i większą tolerancję. Empatii skoncentrowanej na osobie można nauczyć się i ma ona prospołeczne konsekwencje. Jak to zrobić? Istnieją co najmniej trzy metody nauczania empatii: indukcja, racjonalne uczenie się i modelowanie²⁸⁰.

a) Indukcja

Martin Hoffman twierdzi, że empatia przyczynia się do rozwoju moralnego. Dzieci uczą się empatii zwłaszcza w ciągu pierwszych dziesięciu lat życia. Ważne jest, aby rodzice, nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie podkreślali perspektywę drugiej osoby, wzmacniali współodczuwanie oraz wyjaśniali, że jego działanie krzywdzi innych. W trakcie dyscyplinowania zachowania dziecka następuje konieczność rozpoznania przez niego sposobu własnego działania i wiążących się z tym konsekwencji. Dorośli powinni być gotowi, by pomóc dziecku w widzeniu danych sytuacji z innej perspektywy. Warto posłużyć się przykładem:

Nauczyciel spaceruje na boisku szkolnym i nagle słyszy, że jedno z dzieci wyśmiewa się z ubioru drugiego. Podchodzi do tego ucznia i mówi, że to było złe z jego strony. Nie można naśmiewać się z ubioru innych. Podkreśla również, że sprawia przykrość i ból drugiej osobie. Mówi wprost do dziecka: Jak Ty byś się czuł, gdyby ktoś tak do Ciebie mówił? Teraz przeproś kolegę, żeby poczuł się lepiej.

W tym sposobie zwraca się uwagę na krzywdę wyrządzoną drugiej osobie. Nauczyciel uświadamia dziecku emocje innych i jego rolę w powodowaniu cierpienia. Takie postępowanie ma wywołać w dziecku poczucie winy i zmotywować je do czynu moralnego, np. przeprosin.

²⁸⁰ J. C. Gibbs, *Moral Development and Reality. Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, dz. cyt., s. 275.

Hoffman²⁸¹ twierdzi, że konieczne są aktywne wysiłki rodziców i wychowawców, takie jak wskazywanie dzieciom i uświadamianie im wpływu własnych działań na inne osoby, czasami nawet znacznie różniących się od nich wyglądem, językiem, kulturą. Kluczowe jest pomaganie im w rozwoju umiejętności szerszego patrzenia na sytuację i odczuwania empatii wobec innych osób, również spoza własnej grupy. Autor ten proponuje, aby przeprowadzać w klasie krótkie treningi polegające na zachęcaniu dzieci do wyobrażenia siebie w roli nieobecnej ofiary. Można w tym celu wykorzystać na przykład film przedstawiający głównego bohatera w różnych sytuacjach i zapytać, jak sami uczniowie by się czuli na jego miejscu. Aby wzbudzić większe zaangażowanie, można poprosić dzieci, aby wyobraziły sobie, co czułaby bliska im osoba, gdyby znalazła się na miejscu ofiary. Systematyczne szkolenie dzieci w sztuce empatii wobec innych osób, nawet obcych, może przyczynić się zdaniem Hoffmana do rozwijania postaw prospołecznych, a tym samym stanowić podstawę do podejmowania dialogu i porozumienia.

Warto podkreślić, że John C. Gibbs prowadził z młodocianymi przestępcami dyskusje nad dylematami społeczno-moralnymi, aranżując sytuację problemową (w stylu Kohlberga), nawiązywał do ich doświadczeń życiowych, ułatwiając tym samym przyjmowanie ról. Uczestnicy mieli za zadanie uzasadnić podjęte decyzje odnoszące się do rozwiązania problemu oraz udzielić odpowiedzi na pytania (dojrzałych) kolegów i liderów grupy. Autor ten wykorzystywał również technikę konfrontacji, kierując uwagę młodych ludzi na krzywdę, jaką wyrządził główny bohater sytuacyjny innym osobom poprzez agresywne i przestępcze zachowanie. Wynikiem dobrze przeprowadzonej konfrontacji było wzbudzenie chęci przezwyciężenia własnego egoizmu, zrozumienie mechanizmów, jakimi kieruje się agresor oraz postawienie się w położeniu skrzywdzonej osoby, w tym poznanie jej warunków życia (których znaczenie podkreśla M. L. Hoffman). Do ograniczenia agresywnych zachowań mogą przyczynić się ćwiczenia polegające na przyjmowaniu perspektywy innych osób w rzeczywistych sytuacjach

²⁸¹ M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 267.

społecznych, np. składanie skargi, przygotowanie do stresującej rozmowy, reakcja na gniew innej osoby, radzenie sobie z oskarżeniami, wrażliwość na uczucia innej osoby i pomaganie jej. Na podstawie badań i analiz Gibbs wyprowadza wnioski mówiące o ograniczeniach charakterystycznych dla młodocianych przestępców, którzy skupieni są na własnej osobie, zaspakajaniu własnych potrzeb, negując wszelkie zasady i normy moralne oraz niezależnie od skutków, jakie będzie to miało dla innych. Przyznaje również, że nawet zatwardziali przestępcy przejawiają szczere odczucia empatyczne, ale nie trwają one długo i są raczej płytkie. Podobne wnioski wyprowadził również M. L. Hoffman na podstawie badań, w których brali udział siódmostoklasiści o zewnętrznej orientacji moralnej (np. „kradzież jest zła, jeśli dasz się złapać”), mający za zadanie uzupełnienie historyjek. Ich główny bohater wyrządza krzywdę innej osobie. Badani często reagowali poczuciem winy, co trwało tylko przez krótki czas. Następnie zastępowane było ono przez rzuceniem winy na zewnątrz oraz innymi mechanizmami osłabiającymi poczucie winy.

b) Racjonalne uczenie się empatii

Kolejna metoda uczenia się empatii polega na bezpośrednim i racjonalnym nauczaniu empatii przy zastosowaniu ćwiczeń grupowych i scenariuszy lekcji poświęconych definiowaniu empatii, rozpoznawaniu własnych emocji, rozwijaniu umiejętności odczytywania emocji innych, słuchania innych i empatii, kontrolowaniu własnych uczuć i skupianiu się na emocjach innych. Tonia Caselman w książce *Teaching Children Empathy, The Social Emotion Lessons, Activities and Reproducible Worksheets (K-6) That Teach How to „Step Into Others’ Shoes”*²⁸² przedstawia, jak zapobiegać negatywnym zachowaniom społecznym, takim jak zastraszanie, podłość i wyobcowanie, poprzez rozwijanie w uczniach zdolności empatii, będącej źródłem zachowań prospołecznych, altruizmu, życzliwości i pokoju. Autorka uczy o empatii w kontekście różnorodności kulturowej, a także o jej znaczeniu w sytuacji

²⁸² T. Caselman, *Teaching Children Empathy: The Social Emotion: Lessons, Activities and Reproducible Worksheets (K-6) that Teach how to “step Into Other’s Shoes”*, Youthlight, 2007, pp. 131.

konfliktu. Jej program nauczania stanowi próbę wspierania empatii w celu uczenia się o innych ludziach, dostrzegania podobieństw, doceniania odczuć i pragnień innych, akceptacji różnic w innych.

Przykład: Celem ćwiczenia jest nauczanie uczniów techniki uwalniania się od problemów i frustracji, z jakimi przyszli do szkoły, aby mogli skutecznie się uczyć i porozumiewać między sobą. Zapisują oni na kartkach swoje negatywne odczucia i wrzucają do kartona stojącego obok drzwi. Dzięki temu pozbywają się złych emocji i mają poczuć się lepiej. Warto podkreślić, że kartki są anonimowe. Nauczyciel nie czyta pomiętych kartek. Odczytuje tylko te, które zostały opatrzone nazwiskiem nauczyciela. Można zapytać uczniów, jak się czuli po „rozładowaniu” uczuć na papierze.

c) Modelowanie empatycznych zachowań

Mary Gordon stworzyła skuteczny program zwany „Korzenie empatii” (ang. *Roots of Empathy*)²⁸³ przeznaczony dla dzieci w wieku od 5 do 13 lat. Jest to międzynarodowy program szkolny, którego wpływ na podstawie badań okazał się znaczący dla zmniejszenia poziomu agresji wśród uczniów poprzez podniesienie kompetencji społecznych, emocjonalnych i wzrost empatii. W trakcie zajęć z uczniami kluczową rolę odgrywa niemowlę i rodzic z sąsiedztwa, którzy odwiedzają klasę co trzy tygodnie w ciągu roku szkolnego. Zadaniem uczniów jest obserwacja rozwoju dziecka, opisywanie jego uczuć, a także rozpoznanie i zastanawianie się nad własnymi uczuciami. W spotkaniach bierze udział pedagog szkolny, który pomaga dzieciom zrozumieć uczucia malucha i nazwać jego emocjonalne potrzeby. Prosi ich, aby łagodnie mówili do niego, śpiewali. Uczestnicy zajęć stają się kompetentni w rozumieniu uczuć własnych i innych osób (empatia), a zatem rzadziej fizycznie, psychologicznie i emocjonalnie krzywdzą się nawzajem poprzez zastraszanie i inne okrucieństwa. W trakcie realizacji programu uczniowie uczą się, jak sprzeciwiać się zastraszaniu, okrucieństwu i niesprawiedliwości. Wyniki badań wskazują na znaczne zmniejszenie agresji i wzrost zachowań prospołecznych. Empatia jest kluczowym elementem odpo-

²⁸³ *Roots of Empathy*, <https://rootsofempathy.org/roots-of-empathy/> [dostęp: 10.09.2019].

wiedzialnego rodzicielstwa. Uczniowie uczą się większej wrażliwości, opieki, a także mają okazję do obserwacji prawidłowych zachowań rodzicielskich. Program ma na celu wzbudzanie szacunku dla siebie, zrozumienia i współczucia dla innych oraz poczucia odpowiedzialności za świat, jego obywateli i przyszłość. Podkreśla się w nim również znaczenie rodziny i relacji w niej budowanych.

W procesie kształcenia jest wiele innych okazji do rozwijania zachowań empatycznych, np. kontakt z literaturą, sztuką, muzyką, dyskusja i refleksja budzą silne odczucia, wzmacniają kulturę bycia w edukacyjnej wspólnocie osób uczących się. Trening empatii ma znaczenie dla umiejętności krytycznego myślenia, czytania ze zrozumieniem i kreatywności. Empatia, można powiedzieć, stanowi podstawę rozwoju społecznego człowieka, w tym ma znaczenie dla współpracy i integracji społecznej.

Kolejną inicjatywą, o której warto wspomnieć, jest program szkoły służący tworzeniu społeczności uczących się Davida Levine'a. Ma on na celu rozwój społeczności uczniów i nauczycieli wrażliwych na potrzeby innych oraz życzliwych względem siebie. Organizacja szkoleń w zakresie radzenia sobie z emocjami, doskonalenia umiejętności interpersonalnych, aby stworzyć bezpieczne środowisko edukacyjne, do którego jego członkowie (nauczyciele i uczniowie) będą odczuwać przynależność i dążyć do integracji. Szkoły powinny kłaść większy nacisk na nauczanie kompetencji społecznych i emocjonalnych. Na stronie internetowej Teaching Empathy Institute czytamy:

Obecna rzeczywistość polega na tym, że większość szkół jest oceniana i finansowana na podstawie osiągnięcia standardów i wyników testów. Budowanie umiejętności relacji międzyludzkich jest często postrzegane jako „dodatek” lub coś, czego nie można się nauczyć, ale umiejętności te można udoskonalić poprzez rozmowę, modelowanie i uznanie. Uczenie się społeczne i emocjonalne najlepiej realizować, gdy jest ono częścią ruchu świadomości – takiego, który tworzy zrównoważoną, wymagającą i ostatecznie zmieniającą życie społeczność edukacyjną²⁸⁴.

²⁸⁴ *Teaching Empathy Institute (TEI)*, <http://www.teachingempathyinstitute.org/> [dostęp: 10.10.2019].

Levine uważa, że powszechną praktyką w szkolnictwie powinny być: współpraca, rozwiązywanie konfliktów, wzajemna troska oraz pomaganie sobie w trudnych sytuacjach. Uczniom trzeba uświadamiać znaczenie akceptacji, miłości i budowania właściwych relacji, podejmowania decyzji społecznych i rozwoju umiejętności prospołecznych. Nauczyciele powinni być świadomi i wyposażeni w umiejętności w zakresie rozwijania empatii w uczniach, dzięki czemu ich wpływ wychowawczy będzie skuteczniejszy. Warto szukać zastosowań wiedzy o empatii w praktyce, w życiu uczniów, co prowadzi do większej motywacji, do podejmowania rozważań i działania w tym zakresie. Należy podkreślić znaczenie empatii dla rozwoju moralnego dziecka, w tym rolę i zaangażowanie rodziców, którzy od najmłodszych lat powinni kształtować zdolności empatyczne swoich pociech. Priorytetem zarówno dla rodziców, jak i wychowawców powinno stać się uczenie tolerancji, współczucia, zrozumienia oraz altruizmu, co ma znaczenie w osądach moralnych.

Jedną z metod uaktywniania rozwoju moralnego mającą istotną wartość dydaktyczno-wychowawczą jest Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD), autorstwa Georga Linda. Opiera się ona na możliwości dyskursywnego wspierania jednocześnie dwóch aspektów zachowań moralno-demokratycznych: poznawczych i afektywnych. Autor wychodzi z założenia, że rozwój moralny jest wynikiem nie tylko stymulacji sfery moralnego rozumowania, ale i moralnej kompetencji. Doświadczenia edukacyjne, w jakich uczestniczy młody człowiek, powinny wspierać kompetencję moralną rozumianą jako „zdolność do wydawania decyzji i sądów moralnych oraz do podejmowania zgodnych z nimi działań”²⁸⁵, co podlega procesom uczenia się poprzez wykonywanie konkretnych działań w praktyce. Wychowanie moralne ma

²⁸⁵ M. Steć, *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD)* Georga Linda jako metoda stymulacji rozwoju kompetencji moralnej, „Psychologia Rozwojowa” 2016, t. 21, nr 3, s. 35–46, https://www.researchgate.net/publication/321295757_Konstancka_Metoda_Dyskusji_nad_Dylematem_KMDDR_Georga_Linda_jako_metoda_stymulacji_rozwoju_kompetencji_moralnej_Konstanz_Method_of_Dilemma-Discussion_KMDDR_by_Georg_Lind_as_a_method_of_fostering_devel [dostęp: 10.10.2019].

doprowadzić do „wykształcenia w jednostce zdolności rozstrzygania moralnych dylematów oraz realizacji zachowań zgodnych nie tylko z indywidualnie rozumianą sferą moralnego rozumowania i odczuwania, ale też z obiektywnym zbiorem norm i wartości”²⁸⁶. Lind twierdzi, że jego metoda ma szerszy wpływ, odnosi się bowiem do wykształcenia kompetencji demokratycznych. Można ją również określić jako „umiejętność stosowania moralnej orientacji w praktyce decyzyjnej codziennego życia w demokratycznym społeczeństwie”²⁸⁷. Podejmowane przez człowieka wybory stanowią wynik procesów poznawczo-afektywnych w perspektywie społecznej i komunikacyjnej. Można tu znaleźć odwołanie do teorii wspólnoty komunikacyjnej Jürgena Habermasa. Kompetencja moralna stanowi podstawę naturalnej skłonności człowieka do uczestnictwa w procesach demokratycznych poprzez udział we wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, wykluczając siłę i wzajemną przemoc²⁸⁸. Zdaniem Linda w wyniku braku oddziaływań stymulujących w ramach edukacji moralnej może dojść nawet do regresu w przebiegu rozwoju moralnego, co nie było dopuszczalne w klasycznym podejściu poznawczo-rozwojowym. W metodzie tej istotne jest zmierzenie się z argumentami, które przeciwstawiają się własnym opiniom ucznia. Celem dyskusji jest stymulacja rozumowania moralnego oraz wspieranie kompetencji moralnej i demokratycznej. Podstawą są tu umiejętności dyskusowania, oparte na zasadach demokratycznych, oraz radzenia sobie z emocjami, które mogą narastać, kiedy dochodzi do konfliktu argumentów. Lind twierdzi, że kompetencje moralno-demokratyczne mają większą rangę niż techniki rozwiązywania konfliktów lub wysoki poziom kompetencji interpersonalnych. On ich nie neguje, ale podkreśla, że kluczowa jest „intersubiektywna zgoda na wspólnie uznawane podstawy etyczne oraz empatyczne rozumienie siebie nawzajem w celu autentycznej kooperacji”²⁸⁹. Mamy tu do czynienia z przewyżczeniem potrzeby obrony własnego zdania w dyskusji na rzecz uznania ważności argumentów opozycji. Kształtowanie tak rozumianych kompeten-

²⁸⁶ Tamże.

²⁸⁷ Tamże.

²⁸⁸ Tamże, s. 38.

²⁸⁹ Tamże, s. 39.

cji stanowi wyzwanie dla obecnego systemu edukacji, w tym edukacji moralnej. Nauczyciele mogą wykorzystywać KMDD lub jego elementy w celu wspierania moralnych kompetencji uczniów podczas zajęć dydaktycznych.

Cechą charakterystyczną omawianej metody jest realizacja idei uczenia się konstruktywnego oraz dyskursywno-dialogicznego. Metoda ta zakłada rozwijanie w uczących się praktycznych sprawności psychomoralnych, a nie wiedzy o zasadach moralnych. Składa się z następujących etapów:

- Przygotowanie przez nauczyciela edukacyjnego dylematu moralnego z uwzględnieniem docelowej grupy odbiorców.
- Prezentacja dylematu moralnego odnosząca się do fikcyjnej postaci.
- Przeprowadzenie sesji – nauczyciel moderuje poczynania grupy według wcześniej ustalonych zasad (zasada pierwsza: tzw. ping-pong, czyli udzielenie głosu osobie chętnej z grupy opozycyjnej, oraz zasada druga: zakaz zabierania głosu) oraz pilnuje kolejności etapów przebiegu sesji. Ustalany jest stopień złożoności problemu przy jednoczesnym zajęciu danych stanowisk przez uczestników i podziale na grupy „za” i „przeciw” słuszności wyboru, jaki podjęła analizowana postać. Grupa dzieli się na czteroosobowe zespoły opracowujące tzw. silne argumenty.
- Aktywny udział uczestników w dyskusji (zaangażowanie zdolności poznawczych, emocjonalnych, komunikacyjnych). Dyskusja oparta na przyjętych zasadach oraz zapisywanie poszczególnych argumentów przeciwstawnych sobie grup.
- Ponowne określenie stanowisk i moment, w którym uczestnicy mają możliwość zmiany zdania dotyczącego pierwotnej oceny postępowania postaci przedstawionego dylematu. W trakcie tego etapu następuje głosowanie za najlepszym argumentem grupy przeciwnej, co wspiera umiejętność dostrzegania wartości w argumentacji, z którą pierwotnie się nie zgadzaliśmy. W konkluzji następuje uzupełnienie argumentacji, dodatkowe pytania, refleksja, informacja zwrotna.

Charakter dyskursywno-dialogiczny metody KMDD ma odnosić się do:

- wspierania dążeń uczestników do wykrycia istoty problemu;
- samodzielnego odkrywania fundamentalnych zasad moralnych w kontakcie z innymi;
- rozwijania wzajemnych relacji społecznych²⁹⁰.

Nauczyciel czuwa nad przebiegiem dyskusji, kolejnością następujących po sobie etapów i czasem ich trwania, uwzględniając równocześnie indywidualne tempo przyswajania informacji przez uczestników zajęć. Warto wspomnieć jeszcze, że przedmiotem dyskusji w ramach sesji KMDD jest dylemat hipotetyczny, niemający związku z prawdziwą sytuacją uczestników dyskusji, ale mogący zaistnieć w rzeczywistości. Ważny jest sposób przedstawienia dylematu. Budowanie napięcia, pobudzenie intelektualne i emocjonalne, poczucie utożsamienia uczestników z główną postacią stojącą przed ważną decyzją moralną, to wszystko składa się na kompetencje nauczyciela, które są nieodzowne w realizacji metody wspomagania rozwoju społeczno-moralnego.

Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem Georga Linda jest efektywnie stosowana w międzynarodowej praktyce edukacyjnej. W Polsce jej badaniem i propagowaniem zajmuje się Ewa Nowak²⁹¹ z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dbałość o rozwój i promowanie kompetencji moralnej wśród nieletnich może chronić przed wzrostem zachowań agresywnych oraz konfliktów interpersonalnych. Podkreśla się zdolność do stosowania sprawdzonych i zatwierdzonych zasad wewnętrznych, które ludzie wzajemnie szanują, podejmując moralne decyzje. Lind uważa, że:

²⁹⁰ Por. M. Steć, *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD*) Georga Linda jako metoda stymulacji rozwoju kompetencji moralnej*, dz. cyt., t. 21, nr 3, s. 39–40.

²⁹¹ E. Nowak, M. Steć, *Linking Moral Competence, Hospitality and Education. An MCT based Pilot Survey*, w: *Philosophy & Community Practices*, red. R. Franzini Tibaldeo, G. Lingua, Peter Lang Publishing, Bern – Bruxelles – New York – Warsaw – Frankfurt 2017; E. Nowak, A. Urbańska, *Moral Competence and Aggression Prevention, Updating MCT Pilot Studies Inspired by Georg Lind's Book How to Teach Morality, Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit* (2016), „Ethics in Progress”, 2017, t. 8, no. 1, s. 207–224.

jeśli problemy narastają ponad naszymi głowami, ponieważ zmiany społeczne następują, a nasze edukacyjne instytucje (rodzice, szkoły i uniwersytety) nie dają wystarczającej szansy na rozwój kompetencji moralnych, to cofamy się do niższych form rozwiązywania konfliktów, takich jak przemoc, oszustwo i siła. Jeśli to nie pomoże, wtedy wzywa się silną władzę, która rozwiązuje nasze problemy i konflikty za nas – co oznacza zniesienie demokratycznego współistnienia na korzyść dyktatury²⁹².

W wypowiedzi tej akcent położony jest na znaczenie kompetencji moralnych w mediacji konfliktów przy uwzględnieniu zasad demokratycznych, co pozwala uniknąć użycia siły i przemocy. Lind dopatruje się przyczyny zachowań agresywnych w braku kompetencji do rozwiązywania problemów²⁹³.

Warto wskazać jeszcze jedną z metod interwencji w pracy z młodzieżą społeczną, jaką jest EQUIP. Jest to wieloskładnikowy program zawierający dwa podstawowe podejścia do radzenia sobie z zachowaniami społecznymi: 1) podejście wzajemnej pomocy oraz 2) podejście poznawczo-behawioralne. Program wzajemnej pomocy stosowany wobec młodzieży społecznej ma na celu zainicjowanie współpracy między członkami grupy, udzielanie sobie wzajemnie pomocy, autentyczne podejmowanie perspektyw społecznych i stopniowe rozwijanie pozytywnej kultury rówieśniczej oraz odpowiedzialne zachowanie. Drugie podejście obejmuje szkolenie w zakresie oceny moralnej, radzenia sobie z gniewem oraz trening umiejętności prospołecznych. Powinno ono pomóc zaradzić egocentrycznym ograniczeniom poznawczym, ułatwić ocenę w życiu społecznym i moralnym oraz wywoływać rozsądne myślenie i zachowanie. Oprócz szerokiego zastosowania w USA, EQUIP jest wykorzystywany w Kanadzie, Holandii i kilku innych krajach. Wyniki badań²⁹⁴ wskazują, że uczestnicy omawianego programu doświadczają znacznego zmniejszenia zgłasza-

²⁹² Za: E. Nowak, A. Urbańska, *Moral Competence and Aggression Prevention...*, dz. cyt., s. 210.

²⁹³ Tamże, s. 211.

²⁹⁴ L. W. Leeman, J. C. Gibbs, D. Fuller, *Evaluation of a multi-component group treatment program for juvenile delinquents*, „Aggressive Behavior” 1993, vol. 19, s. 281–292.

nych przez siebie i pracowników niewłaściwych zachowań instytucjonalnych, a także wzrostu umiejętności społecznych.

3.4. Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole

Warto omówić sposoby przeciwdziałania zjawiskom agresji, podkreślając znaczenie projektowania i wdrażania skutecznych działań profilaktycznych. Głównym celem jest wspomaganie i ukierunkowanie przyszłych nauczycieli, aby umieli radzić sobie z agresywnymi zachowaniami uczniów oraz rozwiązywać sytuacje problemowe i konflikto- we w klasie oraz poza nią. Nauczyciel bowiem może nie tylko dostrzec i zredukować źródła frustracji wyzwalające agresję, a także wpływać na widzenie przez uczniów otaczającego ich świata, gdzie będą mogli współpracować ze sobą i osiągać własne zamierzenia bez przemocy i nienawiści. Do podstawowych warunków pozytywnej atmosfery szkolnej zalicza się m.in.: akceptację i wzajemny szacunek, kulturalne uzewnętrznianie swojego niezadowolenia oraz sprzyjanie różnorodnej aktywności uczniów²⁹⁵. W środowisku szkolnym tkwią dość mocno pewne mechanizmy sprzyjające agresji. Krzysztof Kruszewski wskazuje na: stosunek do ucznia oparty na psychicznej przemocy symbolicznej, osłabienie sumienia wychowanka, nadmiar współzawodnictwa, nudę. W środowisku szkolnym uobecniają się mechanizmy funkcjonowania instytucji oparte na kontroli, dyscyplinie, sankcjach. Istnieje powszechne przekonanie o konieczności podporządkowania się nauczycielowi, co może spowodować, że uczeń zakłada maskę na czas pobytu w szkole i kontaktu z innymi, tłumi własne przekonania i działania, aby w końcu je uzewnętrznić wzmożoną agresją, kierując ją w stronę osób, wobec których nie musi obawiać się reakcji zwrotnej. Bierne posłuszeństwo może przyczynić się również do osłabienia w nim poczucia odpowiedzialności, które za jego zachowanie przejmuje wychowawca, a nie on sam. Uczniowie powinni mieć możliwość wyrażenia własnych racji w sposób nieprzynoszący innym szkód. Nauczyciele mogą wykorzystywać

²⁹⁵ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 391.

różne sytuacje, aby przekonywać uczniów, że konflikty można negocjować i warto podejmować właściwe postawy świadomego odrzucania agresji. Atmosfera nadmiaru współzawodnictwa i łączenie powodzenia lub niepowodzenia szkolnego z sukcesem bądź klęską również prowadzi do wzajemnej rywalizacji. Sukces może być opłacony brakiem przyjaźni oraz osamotnieniem, o czym warto rozmawiać z młodymi ludźmi. Nuda i brak własnych zainteresowań sprzyjają nasilaniu się agresji. W szkole uczniowie powinni mieć możliwość podjęcia poza programem kształcenia różnego rodzaju aktywności do swobodnego wyboru, co może przeciwdziałać uleganiu przez uczniów wpływom młodzieżowych grup przestępczych.

Jak radzić sobie z agresją w szkole? Krzysztof Kruszewski²⁹⁶ twierdzi, że jednym ze sposobów jest przegrupowanie klasy, aby doprowadzić do zmiany układów i zależności społecznych, zmodyfikować realizowane czynności, np. temat lekcji, polecenia tak, aby wyjść z trudnej sytuacji, odizolować od zespołu klasowego poprzez niemożność uczestnictwa w danym przedsięwzięciu (np. wycieczce szkolnej). Znaczenie ma rozmowa i chęć oferowania pomocy uczniowi oraz budowanie wzajemnego zaufania, co może przyczynić się do bardziej zrównoważonego zachowania. Należy niezależnie od wieku uczyć uczniów okazywania szacunku. Znaczące jest również zachowanie się nauczyciela w sytuacjach trudnych i konfliktowych, jego świadomość przeżywania własnych agresywnych uczuć i radzenia sobie z nimi. Mówienie o emocjach zbliża i pozwala modelować zachowania uczniów. Wszyscy pracownicy szkoły muszą być włączeni w programy do walki z agresją. Nie może być tak, że nauczyciel uczy, że nie można się bić, po czym dziecko idzie do szatni szkolnej i dostaje ścierką po głowie od pani szatniarki za krzywo ustawione buty.

Podkreśla się znaczenie zaangażowania osób postronnych w programach przeciwdziałających zastraszaniu w szkole. Jak zauważono w rozdziale drugim, sama obecność osób obserwujących może wzmocnić zachowania agresorów, którzy często pragną uwagi rówieśników. Celem zapobiegania i działań interwencyjnych może być odpowiednie

²⁹⁶ Tamże, s. 392–393.

przygotowanie uczniów w zakresie skutecznego reagowania i zaprzestania wzmacniania zachowań zastraszających i przemocowych. Warto promować przyjazny klimat społeczny w szkole, sprzyjający wspieraniu pozytywnych relacji wśród uczniów oraz poznanie ich potrzeb. Jak tylko to możliwe, warto sprzyjać integracji całej klasy poprzez różne formy pracy, np. grupowej, zespołowej. Dobrze dobierać osoby do grup w sposób losowy, tak aby ich skład nie był stały i zależny od sympatii lub antypatii. Można wykorzystać również kontrakt grupowy, w którym to nauczyciel wspólnie z uczącymi się ustala zasady pracy na lekcji, co zapewni efektywną realizację celów dydaktycznych i wychowawczych²⁹⁷.

Innym sposobem jest wsparcie dorosłych, tzn. podzielenie przekonania przez nauczycieli, administrację i innych pracowników szkoły, że zastraszanie i przemoc nie mogą w niej mieć miejsca i konsekwentne przestrzeganie szkolnego kodeksu postępowania zarówno przez nich, jak i przez uczniów. Należy też zwiększyć nadzór w innych miejscach, np. na placu zabaw, stołówce, boisku, w szatni itp., co może służyć przypomnieniu przyjętych w szkole zasad i norm postępowania. Ważnym pierwszym krokiem jest uczynienie nauczycieli i wszystkich członków personelu świadomymi swojej roli w szkolnej inicjatywie przeciwko zastraszaniu. Nie można udawać, że nie widzi się ofiar przemocy, obecnych w każdej grupie szkolnej.

Ponadto współpraca pomiędzy szkołą a domem rodzinnym dziecka oraz partnerstwo szkolno-społeczne czy umiejętność porozumiewania się mogą być niezwykle cennymi atutami w postępowaniu mającym na celu przeciwdziałanie zastraszaniu. Jak się okazuje, ci którzy odczuwają większe poczucie przynależności do szkoły, częściej interweniują i zapobiegają szerzeniu się negatywnych zjawisk. Otwarta komunikacja i współpraca pomagają rozwijać pozytywny klimat społeczny w szkole.

Warto podkreślić, że nie istnieje jeden uniwersalny sposób wpisujący się w przeciwdziałanie agresji i przemocy. Szkoły powinny korzystać z metod, które okazały się skuteczne w praktyce i zgodne z istotą ich funkcjonowania. Omówione zostaną trzy zasady, które warto stosować w praktyce zapobiegania i interwencji w kontekście przemocy:

²⁹⁷ Tamże.

- Zasada pierwsza zakłada, że nie wystarczy zajmować się wyłącznie agresorem, ale należy przyjrzeć się jego otoczeniu społecznemu, które może dawać zezwolenie na tego typu zachowania, a niekiedy dostarczać nawet różne rodzaje wsparcia, wzmacniając zachowania agresywne i przemocowe. Mogą to być nawet rodzice lub szkoła, którzy nie kontrolują w sposób wystarczający swoich dzieci czy uczniów. Brak reakcji ze strony rówieśników i bliskich może być odczytany przez agresora jako wsparcie. Aby zatem działania mające na celu zapobieganie agresji przyniosły skutek, trzeba spróbować zaobserwować zachowanie osób, w gronie których przebywa agresor.
- Zasada druga opiera się na tezie, że u podstaw zapobiegania przemocy znajduje się umiejętność budowania zdrowych relacji między ludźmi, z czym należy zapoznawać dzieci i młodzież. Nasuwa się tu szereg pytań: jak rozumieć drugiego człowieka, jak nawiązywać przyjaźnie często w zróżnicowanym środowisku, jak okazywać szacunek innym, tolerować czyjąś odmienność. Nie można aprobować zachowań niedopuszczalnych, np. wybierania sobie w grupie tych mniej lubianych, słabszych tylko po to, żeby ich prześladować. Zarówno w domach, jak i szkołach, powinno się uczyć młodych ludzi szacunku we wzajemnej interakcji, radzenia sobie z emocjami.
- Zasada trzecia podkreśla konieczność zrozumienia istoty problemu i jego specyfiki. Trzeba najpierw zastanowić się, jaki to rodzaj dręczenia, kogo dotyczy i jak duży jest jego zasięg. Następnie należy podjąć działania przeciwstawiające się zjawisku agresji i prześladowania²⁹⁸.

3.5. Klimat społeczny szkoły a zachowania agresywne

Jak wspomniano wcześniej, zachowania agresywne i przemocowe uczniów mogą być warunkowane atmosferą szkolną zwaną klimatem

²⁹⁸ J. Larson, A. Kołodziejczyk, *Szkolny system przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Praktyczny przewodnik*, Fraszka Edukacyjna, Otwock 2019, s. 39–40.

społecznym szkoły. Można tu wskazać trzy obszary tworzące klimat szkoły: a) relacje pomiędzy uczniami; b) relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami; c) atmosfera pedagogiczno-wychowawcza, tworząca się podczas zajęć dydaktycznych i działań wychowawczych²⁹⁹. W obrębie pierwszego obszaru zachowania agresywne i przemocowe można zredukować dzięki inicjowaniu relacji między uczniami i dbałości o nie, integracji grupy rówieśniczej, wzmacnianiu poczucia wspólnotowości i zaangażowania oraz wzajemnej akceptacji i szacunku. Tak ważne jest wzajemne zrozumienie oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów. Okazji ku temu jest wiele, np. wycieczki klasowe i szkolne, wyjścia w teren, praca grupowa i zespołowa w trakcie zajęć lekcyjnych, zadania projektowe itp. Postawy egoistyczne i współzawodnictwo, przechodzące niekiedy w zachowania rywalizacyjne, w wyniku oceniania osiągnięć uczniów potęgują sytuacje konfliktowe, agresję i przemoc werbalną, a także fizyczną³⁰⁰.

Relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami mają również znaczenie dla zachowań agresywnych. Do istotnych czynników zalicza się między innymi: poczucie akceptacji, wzajemną współpracę, osobisty kontakt, indywidualne podejście do ucznia, chęć bliższego poznania i zainteresowania, a także obiektywizm w dyscyplinowaniu, gotowość przyznania się do błędów oraz unikanie zachowań odwetowych³⁰¹. Uczniowie są dobrymi obserwatorami i wszelkie zaniedbania ze strony nauczycieli są przez nich natychmiast zauważane i stanowią odzwierciedlenie w postępowaniu samych uczniów. Szczególnie niebezpieczne jest zjawisko etykietowania przez nauczycieli, a także środowisko rówieśnicze. Akceptowanie tylko części uczniów, niesprawiedliwe traktowanie w związku z obowiązkami szkolnymi, komentowanie zachowań jednych uczniów do drugich, faworyzowanie wybranych uczniów dziełi społeczność uczniowską, nieprzestrzeganie przez nauczycieli okre-

²⁹⁹ Tamże, s. 26.

³⁰⁰ A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2012, s. 9–11, <http://bezpiecznaszkola.men.gov.pl> [dostęp: 6.10.2019].

³⁰¹ J. Larson, A. Kołodziejczyk, *Szkolny system przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Praktyczny przewodnik*, dz. cyt., s. 27–28.

ślonych wspólnie z klasą zasad wywołuje konflikty i wzmacnia agresję. Normy zachowania, porządek i dyscyplina charakterystyczne są dla funkcjonowania w instytucji szkolnej. Spokój na lekcjach, szacunek do uczniów, sprawiedliwe ocenianie i traktowanie to zabiegi podtrzymujące funkcjonowanie społeczności szkolnej. Czasami występują sytuacje, kiedy potrzeba zmian w pracy dydaktycznej jest dostrzegana przez uczniów i zgłaszana nauczycielowi, który nie wyraża takiej gotowości i zgody. Problem jakości nauczania jest ściśle związany z nauczycielem i dyrekcją szkoły. Brak działań ze strony uczniów lub ich mała skuteczność wynikają ze strachu i obaw przed dyrekcją i nauczycielami, pokazując podporządkowanie. Uczniowie mogą wówczas odczuwać konflikt wewnętrzny o charakterze niejawnym powiązany z brakiem aktywności werbalnej (milczenie jako sposób komunikowania się)³⁰².

Ostatni z wymienionych obszarów – atmosfera edukacyjno-wychowawcza obejmuje: stopień wsparcia i zaangażowania nauczycieli w kontakt z uczniami i udzielaną im pomoc, współudział uczniów w działalności środowiska szkolnego, negatywne nastawienie, poczucie osamotnienia i izolacji w relacjach z nauczycielami oraz rówieśnikami. Rzeczywistość szkolna i stosunki w niej panujące ukazują duże zróżnicowanie i przeciwstawianie sobie uczniów, a przywileje odnoszą się do niewielu. Aby to zmieniać, warto wzmacniać motywację uczniów i ich pozytywne nastawienie do szkoły, należy zadbać o indywidualne podejście do uczniów, moderować ich postępy, udzielać wsparcia. Brak zainteresowania, troski wywołuje odczucia stresu i frustracji w uczniach, co w konsekwencji przyczynia się do występowania przemocy i agresji werbalnej oraz psychicznej.

Nie można zapominać również o środowisku rodzinnym, które w głównej mierze kształtuje osobowość młodego człowieka.

Przeglądu założeń i metod w zakresie działań profilaktycznych w zakresie przemocy rówieśniczej dokonał Jacek Pyżalski³⁰³. Wskazuje on na działania w zakresie:

³⁰² Tamże, s. 27.

³⁰³ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.

- a) Szkoły – dokumentacja prezentująca działania profilaktyczne i interwencyjne dotyczące przemocy rówieśniczej oraz wdrożenie spójnego systemu oddziaływań. Działania te wyrażają się poprzez: stały monitoring problemu (cykliczne badania kwestionariuszowe wśród uczniów), organizację kampanii informacyjnych, skuteczną komunikację pomiędzy szkołą i rodzicami, realizację dla wszystkich uczniów zajęć związanych ze zjawiskiem agresji i przemocy rówieśniczej, wdrożenie systemu dla ofiar i innych uczniów bezpiecznego zgłaszania problemów związanych z przemocą rówieśniczą.
- b) Współpracy profesjonalistów lub personelu szkoły – sprawna komunikacja i kontakt nie tylko pomiędzy personelem pedagogicznym, ale także pozostałymi pracownikami szkoły.
- c) Zasad klasowych – wspólne opracowanie kodeksu postępowania poszczególnych członków klasy, co powinno ułatwić regulowanie wzajemnych stosunków. Można posłużyć się w tym celu kontraktem grupowym opracowanym np. w formie plakatu. Uczący mogą zgłaszać swoje propozycje. Powinien znaleźć się też czas na omówienie zasad kontrowersyjnych.
- d) Spotkań edukacyjnych dla uczniów – mających na celu propagowanie informacji o zjawisku bullingu, jego konsekwencjach i sposobach przeciwdziałania przemocy.
- e) Stosowania tematycznych materiałów edukacyjnych – użytkowanie zasobów o takiej problematyce podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych (pozaszkolnych).
- f) Edukacji nauczycieli – w formie szkoleń i dostępu do materiałów edukacyjnych.
- g) Edukacji rodziców lub opiekunów uczniów – informowanie rodziców o procedurach stosowanych w szkole względem przemocy rówieśniczej oraz rozwiązań edukacyjnych i metod profilaktycznych. Formy propagowania tych treści są różnorodne, np. ulotki, poradniki, szkolenia itp. Należy podkreślić, że znaczenie ma współpraca obu środowisk i ich spójność w działaniach.
- h) Zarządzania klasą – podejmowanie działań mających na celu wykrywanie buillyingu i reagowanie na takie zachowania, dba-

łość o relacje w zespole uczniowskim, jego integrację i budowanie przyjaznego klimatu społecznego w klasie.

- i) Indywidualnej pracy ze sprawcami i ofiarami – prowadzenie działań profilaktycznych i interwencyjnych. W przypadku ofiar skupienie na nauce asertywnej komunikacji, radzeniu sobie z negatywnymi emocjami (trening indywidualny i grupowy lub działania psychoterapeutyczne). W przypadku sprawców stosowanie technik rozwijania empatii (w tym zrozumienia perspektywy ofiary zachowań agresywnych i przemocowych), kontroli emocji, wypracowania określonych zasad dotyczących relacji.
- j) Pracy ze świadkami bullyingu – polegającej na przekonywaniu ich do aktywnej postawy świadków, przeciwstawianiu się przemocy wobec innych uczniów i niepodejmowaniu działań wspierających agresora.
- k) Metod sprawiedliwości naprawczej – obejmują: mediacje szkolne prowadzone przez odpowiednio do tego przygotowanych rówieśników; programy nastawione na wzbudzenie w sprawcy współczucia dla ofiary i chęci poprawy; sądy uczniowskie, które służą rozwiązywaniu problemów w sytuacji zaburzonych relacji. Omawiane metody mogą być skuteczne, gdy stosuje się je w celu zapobiegania zachowaniom przemocowym przy ich słabszym nasileniu. W sytuacji nasilonego bullyingu mogą być niewystarczające.
- l) Kontroli lub obserwacji przez dorosłych podczas przerw – bieżąca obserwacja wszystkich dorosłych zaangażowanych w pracę szkoły (pracownicy administracji, obsługi, np. woźny, portier, personel kuchenny itp.); zastosowanie monitoringu wizyjnego; sprawdzanie tożsamości osób wchodzących na teren szkoły.
- m) Metody dyscyplinujące i kary – agresor doświadcza konsekwencji swojego postępowania poprzez: obniżenie oceny z zachowania, zawieszenie w prawach ucznia, odpowiedzialność karną w przypadku czynu karalnego, zastosowanie przepisów prawa o postępowaniu w sprawach osób nieletnich.

Nie ulega wątpliwości, że agresji i przemocy w szkole oraz poza nią trzeba się przeciwstawiać. Warto widzieć te problemy z perspektywy holistycznej, czyli uwzględniając wszystkich uczestników biorących

w nich udział. Nie tylko agresora i ofiarę, ale całą społeczność uczniowską, kadre pedagogiczną, a także rodziców. Współpraca wszystkich osób zaangażowanych w zapobieganie agresji i przemocy w szkole oraz wysiłki zmierzające do zmiany kultury szkolnej (klimatu szkoły), udział w szkoleniach, a także wsparcie działań uczniów, nauczycieli i rodziców mogą mieć tu ogromne znaczenie.

Ważne jest, aby nauczyciele i wychowawcy dzięki odpowiednio dobranym metodom wychowawczym umieli kształtować w uczniach odpowiednie postawy i wartości. Powinni być kompetentnymi przewodnikami w rozwijaniu szacunku, empatii, zaufania i odpowiedzialności w relacjach z innymi ludźmi. Właściwy rozwój moralny stanowi podstawę przeciwdziałania umyślnej agresji.

W dzisiejszych trudnych czasach istotna jest świadomość wychowawcza i zdolność rodziców oraz nauczycieli do umiejętnego reagowania na wszystkie mogące się wydarzyć zachowania dorastającej młodzieży, które odbiegają od zasad moralnego postępowania i odpowiedzialności.

Świadomość norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie, a także poczucie odpowiedzialności za ich przestrzeganie oraz dbałość o dobro innych wzrastają wraz z poziomem rozwoju moralnego i powinny być większe u osób charakteryzujących się przynajmniej konwencjonalnym poziomem rozwoju, tak jak w ujęciu Kohlberga³⁰⁴.

Uwzględniając prawo do wolności i godności, należy ukazywać młodym granice moralne, których nie można przekraczać. Rodzice oraz nauczyciele, świadomi swoich ról, własnymi działaniami i przykładem powinni dążyć do ukształtowania roztropnego postępowania wśród dzieci i młodzieży³⁰⁵. Warto w tym miejscu przywołać słowa Andrzeja M. de Tchorzewskiego, który słusznie twierdzi, że:

³⁰⁴ D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego...*, dz. cyt., s. 51.

³⁰⁵ Za: A. M. de Tchorzewski, *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska, *Sprawności moralne wychowawcy*, Wydawnictwo Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL, Szczecin 2013, s. 21.

mądrość wychowawcza staje się – w jakimś wymiarze – nadrzędną sprawnością moralną. Jednakże mądrość ta budowana na miłości, roztropności i cierpliwości jest zaledwie przyczynkiem do kształtowania świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej tych, dla których wychowanie, a także socjalizacja i edukacja stanowią nie tylko obszary rzeczywistości społecznej, ale są ważnymi i trwałymi wartościami³⁰⁶.

Żyjemy w świecie kapitalizmu, komercji, propagandy, reklamy, w którym ochoczo podważa się dotychczasowe autorytety, nie ceni wartości, przestaje się żyć według wiary. Mamy cieszyć się bieżącą chwilą. W mediach można usłyszeć, że „nie trzeba się w niczym ograniczać”, „nie należy niczego żałować”, „wszystko ci wolno”. To często powtarzane, banalne i nieprawdziwe komunikaty utrwalają się w świadomości niektórych ludzi i są odczytywane jako życiowe wskazówki. Manipulacja informacją powoduje, że maleje tym samym zdolność do rozpoznawania wartości, co utrudnia osiągnięcie dojrzałości psychicznej i egzystencjalnej. Tam, gdzie nie ma szacunku dla drugiego człowieka, pojawia się relatywizm moralny, niezgoda, niechęć do innych, kłamstwo i agresja. Takie postępowanie nie wymaga od człowieka większego wysiłku i zaangażowania, pracy nad sobą, wywiązywania się z obowiązków, rewizji własnego życia moralnego. Mamy do czynienia z degradacją wartości. Jeśli kuleje życie moralne, tym samym postępowanie takie jak: okazywanie zrozumienia, życzliwość, lojalność, współpraca przestają mieć znaczenie, są nieopłacalne, nie sprzyjają zaspokajaniu potrzeb osobistych. Mamy aktualnie do czynienia z przyzwoleniem społecznym na agresję. Nasila się negatywne nastawienie, atakowanie i deprecjonowanie innych, popadanie w konflikty, bezwzględność, nie tylko wśród dorosłych, ale coraz częściej wśród dzieci i młodzieży. Odcinając się od autorytetów i wartości, coraz trudniej być odpowiedzialnym oraz wrażliwym na innych. A przecież to, co decyduje o rozwoju tożsamości oraz stanowi fundament człowieczeństwa, to moralność rozumiana jako zbiór przekonań i wartości, które pozwalają określić postępowanie osoby ludzkiej. Człowiek może podej-

³⁰⁶ Tamże, s. 26.

mować wysiłek moralnego postępowania i samodzielności w myśleniu, opierając się na wartościach stanowiących podstawę dla podejmowanych decyzji i wyborów³⁰⁷. Tym samym można tu dostrzec konieczność oraz potrzebę wspierania rozwoju moralnego młodego pokolenia. Nie można być bezbronnym względem manipulacji czy biernym. W imię człowieczeństwa warto podjąć ten wysiłek, który nadaje sens i porządek naszemu życiu. Potrzebna jest taka praca dnia codziennego poprzez rozmowę z własnymi dziećmi, uczniami, kolegami, w trakcie której można przedstawić ważne dla każdego człowieka wartości, trzeba zrozumieć siłę tego zobowiązania, gdyż kształtowane są kolejne pokolenia uczące się języka, kultury, religii, historii. Nie można tego zaprzepaścić. Decyzje, jakie podejmujemy, mają znaczenie dla naszej przyszłości³⁰⁸.

W konkluzji niniejszej części warto przywołać książkę Marii Kwiek pt. *Wychowanie do miłości*, w której autorka dzieli się kluczową refleksją, wskazując na wartości będące fundamentem dla budowania postaw młodych ludzi. W ich wychowaniu istotne jest ofiarowanie miłości, bezpieczeństwa, równowagi, a także budzenie pasji, co może chronić przed zachowaniami agresywnymi. Niech te słowa będą wskazówką na dzień dzisiejszy i kolejne:

Niezbędne w dorosłym życiu cechy charakteru, takie jak ofiarność, opamiętanie, męstwo, odpowiedzialność, sumienność, sprawiedliwość, czystość, wierność, umiejętność dokonywania wyborów, czy wyrzeczenia się, rodzice powinni ukazywać dzieciom przede wszystkim własnym życiem. Nieodzowna dla dorastających dzieci jest pomoc prowadząca do ich rozwoju. Na wypełnianie tego zadania trzeba znajdować czas oraz wykazywać gotowość do prowadzenia spokojnej rozmowy, okazując dzieciom wiele serca, zrozumienia i troski³⁰⁹.

³⁰⁷ Por. M. Steć, *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD®) Georga Linda jako metoda stymulacji rozwoju kompetencji moralnej*, dz. cyt.

³⁰⁸ A. Szostek, *Edukacja moralna w szkole...*, dz. cyt., s. 64–66.

³⁰⁹ M. Kwiek, *Wychowanie do miłości*, Oficyna Współczesna 1994, s. 84–85.

Uczenie moralności musi być zasadniczym etapem edukacji do bycia Człowiekiem. Tylko dobrze zrozumiana, rozpoznana i zinternalizowana wartość będzie mogła znaleźć się w przestrzeni życia publicznego jako pożądana i społecznie akceptowana.

Zakończenie

Agresja i przemoc stały się tak nieodłączną częścią życia, że przyjmowane są jak zjawiska wręcz normatywne. Agresywne zachowania stanowią niemalże metodę osiągnięcia sukcesu, poradzenia sobie z trudnościami. Łatwo więc można przejść nad nimi do „porządku dziennego” i nie dostrzegać ich druzgocącego wpływu. Nauczyciel czy pedagog pracujący z dziećmi i młodzieżą żyją właśnie w takim świecie pełnym agresji i niejednokrotnie przyzwolenia na nią. Mogą więc nie dostrzegać jej przejawów w swoim zachowaniu czy je bagatelizować, np. poprzez uznanie, że złośliwe komentarze pod adresem uczniów, ich etykietywanie czy wyśmiewanie to po prostu integralna część funkcjonowania szkoły. Warto więc podkreślić, że radzenie sobie z agresją rozpoczyna się od osoby nauczyciela czy pedagoga jako osoby dorosłej, a więc przynajmniej teoretycznie mającej większe kompetencje w tym zakresie. Już przed wejściem do klasy powinien on nauczyć się panować nad swoimi emocjami, przede wszystkim tymi negatywnymi. Jego zachowanie powinno być pełne szacunku do swoich podopiecznych, wyrażającego się często w drobnych gestach i słowach. Prezentując własną kulturę osobistą, ale też umiejętność porozumiewania się, w tym panowania nad trudnymi emocjami, staje się wzorcem dla swoich uczniów. Dzięki temu otwiera się możliwość budowania prawdziwych relacji, wyrażania własnych oczekiwań i potrzeb, a przede wszystkim słuchania innych. Można to nazwać sztuką panowania nad własnymi emocjami oraz porozumiewania się bez agresji i przemocy. Zapewne nie jest to łatwe do zastosowania w praktyce szkolnej. Wymaga bowiem od nauczycieli i pedagogów krytycznej analizy własnych postaw i zachowań, podjęcia poszukiwań mających na celu lepsze zrozumienie uczniów, a także samego siebie. Chcąc nauczyć swoich podopiecznych kultury

dyskutowania, umiejętności podejmowania dialogu, argumentowania i wzajemnego słuchania, nauczyciele sami powinni prezentować takie postawy. Ważne jest, aby potrafili okazywać empatię, doskonalili się w rozumieniu samych siebie i panowaniu nad gniewem w codziennych sytuacjach zawodowych, a także osobistych. Dobrze, aby w relacjach z dziećmi i młodzieżą starali się zrozumieć ich działania i motywy, rozważnie dobierali słowa i byli autentyczni. Jesper Juul twierdzi, że:

agresywne dzieci i młodzież często przeżywają strach – nie tylko przed karą za to, co zrobili, ale bardziej fundamentalny strach, który zrodził się z życia w takich a nie innych warunkach³¹⁰.

Wzrastanie młodego człowieka w społeczności pełnej rywalizacji i brutalności, przy braku poczucia własnej wartości, skazuje go na ciągłą walkę pomiędzy skłonnością do zachowań agresywnych i przemocowych a chęcią bycia wartościowym człowiekiem³¹¹. Z pomocą może przyjść właśnie nauczyciel, który będzie potrafił spojrzeć szerzej na zachowanie ucznia. To on powinien pokazać uczniowi jak poprzez samoregulację można panować nad własnymi emocjami; to on, nawiązując z nim dobry kontakt, jest w stanie wpłynąć na zmianę jego agresywnego zachowania. Może w tym pomóc wzbudzenie w uczniu poczucia własnej wartości i stworzenie atmosfery wzajemnej akceptacji. Ważne jest uświadomienie młodemu człowiekowi, że agresja nie jest sposobem na komunikację z drugim człowiekiem. Nieocenione wydają się tu empatia jako zdolność widzenia świata z perspektywy drugiej osoby oraz wrażliwość moralna będące środkami zaradczymi przeciwko przemocy.

Kończąc, warto jeszcze przywołać jedną z metod – metodę self-reg (samoregulacji), której celem jest pomoc w radzeniu sobie ze stresem, a przez to zmniejszenie ryzyka zachowań agresywnych. Jej autor, Stuart Shanker, pisze³¹²:

³¹⁰ J. Juul, *Agresja – nowe tabu?*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2013, s. 125.

³¹¹ Tamże.

³¹² S. Shanker, (współpraca T. Barker), *Self-Reg*, Maman, Warszawa 2016, s. 10.

Nie istnieje ani jedno dziecko, które traktowane ze zrozumieniem i cierpliwością nie mogłoby odnaleźć pod naszym kierunkiem ścieżki prowadzącej do życia pełnego sensu. Ale naszą ocenę sytuacji zaciemniają stereotypy dotyczące „trudnego dziecka”.

Uważa on, że nie ma dzieci „złych”, „niegrzecznych”, ale są dzieci zagubione, przestraszone i nadmiernie zestresowane. Proponuje on model self-reg (samoregulacji) jako metodę pracy, która przynosi pozytywne efekty w każdej grupie wiekowej oraz umożliwia spojrzenie na zachowanie dzieci i młodzieży z odpowiedniej perspektywy. Według Shankera jej istotą jest rozpoznawanie własnego stanu pobudzenia i umiejętność ewentualnej redukcji napięcia. Autor zauważa, że dzieci i młodzież żyją w tak dużym stresie, a niektóre ich zachowania, np. agresywne odzywki, problemy z koncentracją, ze snem, są efektem ich przeciążenia. Twierdzi on, że podstawą pracy z dzieckiem jest uważność i własna umiejętność reagowania na stresory – aby pomóc dziecku, dorosły musi sam nauczyć się radzenia sobie. Self-reg składa się z pięciu kroków³¹³:

1. „Odczytaj sygnały i przeformułuj zachowanie”: rozpoznawanie własnych sygnałów stresu i nadanie im odpowiedniego znaczenia.
2. „Zidentyfikuj stresory”: co jest stresorem i dlaczego teraz się on ujawnia – np. uświadomienie sobie, że stresorem może być też oświetlenie czy hałas.
3. „Zredukuj stres”.
4. „Uświadom sobie, kiedy jesteś zestresowany i dlaczego”.
5. „Zorientuj się, co pomaga Ci się uspokoić”.

Uważność i wewnętrzny spokój wydają się mieć niebagatelne znaczenie w umożliwieniu nauczycielom refleksji nad własnymi reakcjami emocjonalnymi, sposobem komunikacji interpersonalnej, w tym używanym językiem oraz postawą wobec agresji. Ponadto pozwalają wsłuchać się w to, co mają do powiedzenia ich uczniowie przy jednoczesnym okazywaniu zrozumienia i wsparcia.

³¹³ Tamże, s. 35–36.

Mamy nadzieję, że lektura tej książki pozwoliła nabrać przekonania, że agresywny uczeń nie jest „problemem”, ale jest osobą – często mocno zagubioną, niejednokrotnie wchodzącą w życie z bagażem negatywnych doświadczeń, a rolę nauczyciela powinna być pomoc mu w uporaniu się z przeżywanymi trudnościami.

Bibliografia

- Adams K., Galanes G. J., *Komunikacja w grupach*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.
- Alisic E., Jongmans M. J., van Wesel F., Kleber R. J., *Building child trauma theory from longitudinal studies: A meta-analysis*, „Clinical Psychology Review” 2011, vol. 31, issue 5.
- Allen J. A., Anderson C. A., Bushman B. J., *The General Aggression*, „Current Opinion in Psychology” 2018, vol. 19.
- Anderson C. A., Bushman B. J., *Human Aggression*, „Annual Review of Psychology” 2002, vol. 53.
- Artymiak M., Wicher P., *Mediacja rówieśnicza jako metoda przeciwdziałania przemocy wśród młodzieży*, w: *Agresja i przemoc w drodze do dorosłości: stare mechanizmy, nowe oblicza i metody przeciwdziałania*, red. S. Florek, M. Grygielski, Wydawnictwo PWSZ, Nowy Sącz 2013.
- Bandura A., Walters R. H., *Agresja w okresie dorastania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1968.
- Baron-Cohen S., *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Smak Słowa, Sopot 2014.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2004.
- Bobrowski K., *Symptomy zaburzeń zdrowia psychicznego*, w: *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży. Badania mokotowskie 2004–2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, red. K. Ostaszewski, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2017.
- Borkowska A., Szymańska J., Witkowska M., *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2012, <http://bezpiecznaszkola.men.gov.pl> [dostęp: 6.10.2019].

- Bożewicz M., *Relacje szkolne*, w: *Młodzież 2018*, red. M. Grabowska, M. Gwiazda, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2019.
- Buksik D., *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1997, nr 13, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Seminare_Poszukiwania_naukowe/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13-s147-166/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r1997-t13-s147-166.pdf [dostęp: 10.10.2019].
- Buss D. M., *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001.
- Buss D. M., Shackelford T. K., *Human aggression in evolutionary psychological perspective*, „Clinical Psychology Review” 1997, vol. 17.
- Byra S., *Konflikt interpersonalny*, w: *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, red. A. Lewicka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Caselman T., *Teaching Children Empathy: The Social Emotion: Lessons, Activities and Reproducible Worksheets (K-6) that Teach how to “step Into Other’s Shoes”*, Youthlight 2007.
- Celińska-Miszczuk A., Wiśniewska L., *Komunikacja w rodzinie: od interakcji do osobowej relacji (perspektywa personalistyczna)*, „Paedagogia Christiana” 2013, t. 32, nr 2.
- Chęłpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktu. Praktyka radzenia sobie ze sporami*, Biblioteka Moderadora, Taszów 2004.
- Churchland P. S., *Moralność mózgu. Co neuronauka mówi o moralności*, Copernicus Center Press, Kraków 2013.
- Cywińska M., *Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w sytuacjach konfliktu*, w: *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, red. D. Borecka-Biernat, Impuls, Kraków 2011.
- Czyżowska N., Czyżowska D., *Edukacja moralna czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów*, <http://www.stowarzyszeniefidesratio.pl/Presentations0/2018-02Czyzowska2.pdf> [dostęp: 12.10.2019].
- Czyżowska D., Oleszkowicz A., *Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, t. 15, nr 2.
- Dennett D. C., *Natura umysłów*, PIW, Warszawa 1997.

- Dubis M., *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży: rodzina – szkoła – cyberprzestrzeń – uzależnienia*, Innovatio Press, Lublin 2016.
- Eibl-Eibesfeldt I., *Miłość i nienawiść. Historia naturalna elementarnych sposobów zachowania się*, PIW, Warszawa 1997.
- Farnicka M., Liberska H., Niewiedział D., *Psychologia agresji. Wybrane problemy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2016.
- Farnicka M., Grzegorzewska I., *Intrapersonalne korelaty agresywności u młodych ludzi – uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, nr 15, z. 2.
- Farnicka M., *Psychospołeczne uwarunkowania zachowań agresywnych we wczesnej adolescencji*, „Psychologia Wychowawcza” 2018, t. 14.
- Feibel T., *Zabójca w dzieciennym pokoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2006.
- Frączek A. (red.), *Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej*, Wrocław 1987.
- Frączek A., *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, w: *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, red. Ł. Jurasz-Dudzik, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002.
- Freud S., *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999.
- Gelles R. J., Cornell C. P., *Intimate Violence in Families*, Sage, CA: Beverly Hills 1990.
- Gibbs J. C., *Moral Development and Reality. Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, Oxford University Press, New York 2014.
- Glennon S. D., Viola S. B., Blakely A. O., *Increasing school personnel's self-efficacy, knowledge, and response regarding non-suicidal self-injury in youth*, „Psychology in the Schools” 2020, vol. 57.
- Goldstein A., Glick B., Gibbs J. C., *ART. Program Zastępowania Agresji*, Amity, Warszawa 2018.
- Górniewicz J., *Przemoc w szkole: zarys problemu*, „Wychowanie na co Dzień”, 1995, nr 2, cz. 2, nr 3.
- Greenspan S. I., Benderyl B. L., *Rozwój umysłu, emocjonalne podstawy inteligencji*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.
- Groth J., *Rozumowanie moralne nieletnich przestępców*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, t. LXIX, z. 3, <https://repozytorium.amu>.

- edu.pl/bitstream/10593/5442/1/14_Jaroslaw_Groth_Rozumowanie%20moralne%20nieletnich%20przest%C4%99pc%C3%B3w_191-205.pdf [dostęp: 5.09.2019].
- Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Harris J. R., *Geny czy wychowanie. Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa 1998.
- Hoffman M. L., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Hołyst B., *Na granicy życia i śmierci*, Agencja Wydawnicza Cinderella Books, Warszawa 1997.
- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Interwencja w przypadku przemocy rówieśniczej*. Skrypt dla uczestników szkolenia, Fundacja Dajmy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.
- Jędrych M., Jodłowska-Jędrych B., Michalska A., Kowalska A. J., Sak J., *Zjawisko agresji wśród młodzieży w wieku szkolnym*, „Medycyna Ogólna” 2010, t. 16 (XLV), nr 3.
- Juul J., *Agresja - nowe tabu?*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2013.
- Jurczyk M., *Środowiskowe uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu w kontekście zakłóceń układu ekologicznego*, Journal of Ecology and Health, vol. 17, nr 2, kwiecień–czerwiec 2013, <http://yadda.icm.edu.pl> [dostęp: 10.10.2019].
- Kądziała J., *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1974.
- Kenrick D. T., Neuberg S. L., Cialdini R. B., *Psychologia społeczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Klonsky E. D., Muehlenkamp J. J., *Self-injury: a research review for the practitioner*, „Journal of Clinical Psychology” 2007, vol. 63, issue 11, s. 1045–1056.
- Kołąkowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołąkowski, GWP, Sopot 2013.
- Kotlarski K., *Agresja. Szkoła. Media*, w: *Agresja – szkoła – media*, red. B. Siemieniecki, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Krahé B., *Agresja*, GWP, Gdańsk 2005.

- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kulesza M., *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska W., *Mozaikowy wizerunek uczących się w uniwersyteckim kształceniu on-line*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2018.
- Kwiek M., *Wychowanie do miłości*, Oficyna Współczesna, Wrocław 1994.
- Larson J., Kołodziejczyk A., *Szkolny system przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Praktyczny przewodnik*, Fraszka Edukacyjna, Otwock 2019.
- Leeman L. W., Gibbs J. C., Fuller D., *Evaluation of a multi-component group treatment program for juvenile delinquents*, „Aggressive Behavior” 1993, vol. 19.
- Lenkiewicz K., Racicka E., Bryńska A., *Samouszkodzenia - miejsce w klasyfikacji zaburzeń psychicznych i mechanizmy kształtujące. Przegląd badań*, „Psychiatria Polska” 2017, t. 51, z. 2.
- Lewicka A., *Spotkanie mediacyjne, czyli wystąpienie mediatora*, w: *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, red. A. Lewicka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Liberska H., *Tożsamość i agresja wśród adolescentów*, „Psychologia Wychowawcza” 2018, t. 14.
- Libiszowska-Żółtkowska M., *Agresja – słowo wstępne*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008.
- Lorenz K., *Tak zwane zło*, Biblioteka Myśli Współczesnej, PIW, Warszawa 1996.
- Makaruk K., Malinowska-Cieślak M., *Czynniki rodzinne i zachowania autodestrukcyjne związane z multiwiktyimizacją wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2019, vol. 18, no. 3.
- Makaruk K., *Przemoc rówieśnicza*, w: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, vol. 16, no. 1.
- Malinowski B., *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich*, „Przegląd Socjologiczny” 1938, t. 6.
- Mały słownik języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1969.

- Marciniak A., *Teoria implikacji konwersacyjnej w koncepcji Herberta Paula Grice'a*. „Pedagogika Filozoficzna On-line” 2014, t. 1, z. 13.
- McLuhan M., *Zrozumieć media: przedłużenia człowieka*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
- Meyer G., *Złudzenia konieczne. Biofilozofia*, przeł. W. Jedacka, PIW, Warszawa 1998.
- Milek K., *Agresja w przedszkolu – przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, w: *Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka. Dyskurs Pedagogiczny*, t. 7, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej, Jarosław 2013.
- Morawska E., Morawski J., *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Amity, Warszawa 2004.
- Mosiółek A., Koweszko T., Gierus J., *Agresja w placówkach psychiatrycznych – próba zdefiniowania problemu*, „Psychiatria” 2014, t. 11, nr 2.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Warszawa 1987.
- Nalaskowski A., Kwieciński. *Ostatnie seminarium czwartkowe*, Impuls, Kraków 2019.
- Nerwińska E., *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://www.ore.edu.pl>.
- Nowak E., Steć M., *Linking Moral Competence, Hospitality and Education. An MCT based Pilot Survey*, w: *Philosophy and Community Practices*, eds. R. Franzini Tibaldeo, G. Lingua, Peter Lang Publishing, Bern–Bruxelles–New York–Warsaw–Frankfurt 2017.
- Nowak E., Urbańska A., *Moral Competence and Aggression Prevention. Updating MCT Pilot Studies Inspired by Georg Lind's Book How to Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit* (2016), „Ethics in Progress” 2017, vol. 8, issue 1.
- Obuchowska I., *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4, z. 134.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, PWN, Warszawa 2013.
- Olubiński A., *Przemoc jako norma stosunków społeczno-wychowawczych*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 4–5.

- Ostafiński W., *Kto winien? Społeczny problem szkolnej przemocy i agresji*, w: *Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka. Dyskurs Pedagogiczny*, t. 7, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej, Jarosław 2013.
- Ostaszewski K., Pisarska A., *Metodologia badań mokotowskich*, w: *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży, Badania mokotowskie 2004–2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, red. K. Ostaszewski, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2017.
- Ostrihanska Z., *Refleksje nad wynikami badań agresji*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008.
- Palmer E. J., *The relationship between moral reasoning and aggression, and the implications for practice*, „Psychology, Crime & Law” 2005, vol. 11, issue 4.
- Palmer E. J., Hollin C. R., *A comparison of patterns of moral development in young offenders and non-offenders*, „Legal and Criminological Psychology” 1998, vol. 3.
- Panasiuk-Chodnicka A., Panasiuk B., *Przemoc i agresja w relacjach interpersonalnych. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne*, „Studia Gdańskie” 2009, t. 6.
- Papież J., Plukis A., *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Pawłowska B., Potembska E., Zygo M., Olajosy M., Dziurzyńska E., *Rozpowszechnienie samouszkodzeń dokonywanych przez młodzież w wieku od 16 do 19 lat*, „Psychiatria Polska” 2016, t. 50, z. 1.
- Perek M., Twarduś K., Kózka M., Bułat E., *Zjawisko agresji w grupie młodzieży gimnazjalnej a implikacje dla pielęgniarstwa szkolnego*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio D, vol. LX, Suppl XVI, 2005.
- Pfeffer C. R., Adams D., Weiner A., Rosenberg J., *Live event stresses on parents of suicidal children*, „International Journal of Family Psychiatry” 1988, issue 9.
- Pinker S., *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2015.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.

- Przybysz-Zaremba M., *Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka – perspektywa trójwymiarowa*, „Studia nad Rodziną UKSW” 2015, t. 2, z. 37.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.
- Radziwiłłowicz W., Lewandowska M., *Od traumatycznych wydarzeń i dysocjacji do Ja cielesnego i objawów depresji – w poszukiwaniu syndromu autodestruktywności u młodzieży dokonującej zamierzonych samookaleczeń*, „Psychiatria Polska” 2017, t. 51, z. 2.
- Reykowski J., *Sytuacje konfliktowe jako źródła agresywności*, w: *Agresja. Socjalizacja. Edukacja. Refleksje i inspiracje*, red. H. Grzegółowska-Klarkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Rode D., *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*, UŚ, Katowice 2010.
- Roots of Empathy*, <https://rootsofempathy.org/roots-of-empathy/> [dostęp: 10.09.2019].
- Rotter T., *Agresja w ruchu drogowym – aspekty psychologiczne*, „Państwo i Społeczeństwo” 2014, t. 14, z. 2.
- Rousseau J. J., *Emil czyli o wychowaniu*, t. 1, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Rousseau J. J., *Trzy rozprawy z filozofii i społecznej*, Warszawa, PWN 1956.
- Rudniański J., *Klasyfikacja, źródła i ocena stosunków międzyludzkich*, w: *Przemoc w życiu codziennym*, red. B. Hołyst, PWN, Warszawa 1997.
- Rzecznik Praw Dziecka. Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Warszawa 2017 [dostęp: 01.02.2020], http://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy_mediacji_rowiesniczej_i_szkolnej_w_szkolach_0.pdf
- Shanker S. (współpraca T. Barker), *Self-Reg*, Mamania, Warszawa 2016.
- Shivy V. A., Guion D. B., *Childhood Trauma and The Juvenile Justice System*, w: *Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide*, red. C. R. Figley, US: Sage Publications Inc. 2012.
- Siemieniecka D., Siemieniecki B., *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, Impuls, Kraków 2019.
- Siemieniecka D., Siemieniecki B., *The horizons of cognitive pedagogy*, „Society. Integration. Education”, Proceedings of the International Scientific

- Conference. Volume I, May 27th – 28th, 2016, <https://pdfs.semanticscholar.org/586b/684ec1dcd591265c3f0d2517dcaa5ea7742b.pdf> [dostęp: 10.10.2019].
- Siemieniecka D., Skibińska M., Majewska K., *Cyberagresja – zjawisko, skutki, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020.
- Siemieniecki B., *Media a patologie*, w: *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, PWN, Warszawa 2007.
- Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Siemieniecki B., *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, seria: Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Skorny Z., *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968.
- Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, t. 1, Warszawa 1974.
- Ślotwińska H., *Problem agresji w wychowaniu religijno-moralnym*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 2011, t. 3, z. 58.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, PWN, Warszawa 1979.
- Stawicka M., *Autodestryktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Stęć M., *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD®) Georga Linda jako metoda stymulacji rozwoju kompetencji moralnej*, „Psychologia Rozwojowa” 2016, t. 21, z. 3, s. 35–46, https://www.researchgate.net/publication/321295757_Konstancka_Metoda_Dyskusji_nad_Dylematem_KMDDR_Georga_Linda_jako_metoda_stymulacji_rozwoju_kompetencji_moralnej_Konstanz_Method_of_Dilemma-Discussion_KMDDR_by_Georg_Lind_as_a_method_of_fostering_devel [dostęp: 10.10.2019].
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, PWN, Warszawa 2008.
- Suchańska A., *Przejawy i uwarunkowania psychologiczne pośredniej autodestryktywności*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1998.
- Sujak E., *ABC psychologii komunikacji*, Wydawnictwa WAM, Kraków 2006.

- Szostek A., *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
- Szymanowska A., *Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa 2008.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.
- Tchorzewski M. A., *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej*, w: *Sprawności moralne wychowawcy*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Wydawnictwo Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL, Szczecin 2013.
- Teaching Empathy Institute (TEI), <http://www.teachingempathyinstitute.org/> [dostęp: 10.10.2019].
- Tomaszek K., *Stalker – psychologiczna charakterystyka sprawców przestępstw „uporczywego nękania”*, „Studia z Psychologii w KUL” 2012, t. 18.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1963.
- Tooby J., Cosmides L., *Psychological foundations of culture*, w: *The adapted mind*, red. J. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby, Oxford University Press, New York 1992.
- Tucholska K., Fiedor M., *Kompetencje do prowadzenia i udziału w mediacjach*, w: *Komunikacja społeczna – negocjacje – edukacja. Perspektywa wielu kultur*, red. Z. Nęcki, W. J. Maliszewski, K. Czerwiński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Tusznio S., Wojtkowiak M., *Mediacje i negocjacje jako formy rozwiązywania konfliktu*, Wydawnictwo Uczelniane WŚ, Kielce 2004.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, PWN, Warszawa 2012.
- Weissbrot-Koziarska A., *Od homo sapiens do homo matrix*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, red. A. Cudowska, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.
- Wilson E. O., *O naturze ludzkiej*, PIW, Warszawa 1988.
- Wiśniewska L., *Trauma dziecka a funkcjonowanie szkolne*, „Zeszyty Naukowe Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku. Seria C: Nauki Pedagogiczne” 2016, t. 43.
- Wiśniewska-Nogaj L., *Zachowania autoagresywne w percepcji młodych kobiet. Rola wsparcia ze strony środowiska szkolnego*, „Forum Oświatowe” 2020, nr 1 (w druku).

- Włodarczyk J., Makaruk K., *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2013.
- Włodarczyk J., Wójcik S., *Skala i uwarunkowania przemocy rówieśniczej. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy krzywdzenia dzieci w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2019, vol. 18, nr 3.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholaris, Warszawa 2002.
- Wojtanowicz K., *Mediacja jako forma przezwycięzania kryzysu w rodzinie i wychowaniu*, w: *Dziecko, rodzina, wychowanie, wybrane konteksty*, red. J. Karbowiczek, A. Błasiak, E. Dybowska, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2015.
- Wolicki M., *Podstawowe teorie agresji w ujęciu psychologii*, w: *Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka. Dyskurs pedagogiczny*, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak, t. 7, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej, Jarosław 2013.
- Wolińska J., *Agresja interpersonalna – profilaktyka i przeciwdziałanie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J” 2018, vol. 31, z. 3.
- Wolińska J., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Wycisk J., Ziółkowska B., *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Difin, Warszawa 2010.
- Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Zawadzka E., *Zachowania o charakterze destrukcyjnym w okresie średniego dzieciństwa: norma czy patologia?*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J” 2018, vol. 31, z. 3.
- Zimbardo P. G., Gerrig R. J., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2012.
- Ziółkowska B., Wycisk J., *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2019.
- Ziółkowska B., Wycisk J., *Zachowania autodestruktywne. Planowanie działań interwencyjnych na terenie szkoły – pytania, uwarunkowania, procedury...*, w: *Na krawędzi. Reperkusje zachowań ryzykownych w relacji do ciała*, red. P. Prüfer, Wydawnictwo im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2016.

Noty o autorach

Bronisław Siemieniecki – profesor zwyczajny. Pracuje na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Obszarem jego badań jest pedagogika medialna, a szczególnie teoria konstruktywistyczno-kognitywistyczna edukacji medialnej, problematyka roli i miejsca mediów w społeczeństwie informacyjnym. Jest autorem i współautorem 38 książek oraz ponad 90 artykułów w czasopismach naukowych wydanych w Polsce i za granicą.

Lidia Wiśniewska-Nogaj – psycholog, doktor nauk humanistycznych. Adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej naukowe poszukiwania koncentrują się wokół problematyki ciała i znaczenia cielesności dla psychospołecznego funkcjonowania osób na różnych etapach życia. Zajmuje się także zagadnieniem traumy. Prowadzi warsztaty z komunikacji interpersonalnej. Autorka monografii: *Kobiece ciało – kobieca psychika. Ja cielesne a psychospołeczne funkcjonowanie młodych kobiet* (Toruń 2014) oraz licznych publikacji naukowych.

Wioletta Kwiatkowska – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel informatyki, konsultant oraz certyfikowany specjalista ds. metodyki kształcenia online. Autorka książek: *Mozaikowy wizerunek uczących się w uniwersyteckim kształceniu online*, Toruń 2018; *Wykład w kształceniu na odległość*, Toruń 2011; *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Toruń 2014 (współautorka) oraz redaktorka i współredaktorka m.in. takich publikacji jak: *W kręgu edukacji informatycznej i medialnej: studia ofiarowane prof. Bronisławowi Siemienieckiemu z okazji 60. rocznicy urodzin, 40-lecia pracy naukowej*

i 20-lecia powstania Toruńskiego Ośrodka Badań nad Edukacją Informatyczną i Medialną, Toruń 2010; *Edukacja czytelnicza i medialna: skrypt dydaktyczny dla nauczycieli studiów podyplomowych*, Toruń 2008.

Zainteresowania naukowe, badawcze i dydaktyczne skupia na problematyce edukacji on-line, w szczególności jakości e-learningu w polskim szkolnictwie wyższym, projektowaniu kursów on-line, indywidualizacji kształcenia oraz motywacji osiągnięć. Rozważania na te tematy zawarła w licznych artykułach. Uczestniczyła w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych oraz dydaktycznych dotyczących zastosowań cyfrowych technologii w edukacji. Autorka dwóch otwartych kursów e-learningowych poświęconych problematyce tworzenia treści e-learningowych i metodyki e-learningu dostępnych na stronie Uczelnianego Portalu Edukacyjnego UMK. Członkini Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Polskiego Towarzystwa Kognitywistycznego. Koordynatorka projektu „Agresja realna i wirtualna – zjawisko, skutki, zapobieganie – kurs e-learning” realizowanego przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu w latach 2019–2021.

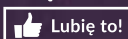
Książka ta jest odpowiedzią na potrzeby tych, którzy muszą zmierzyć się z agresją i przemocą w pracy zawodowej i poza nią, stając przed niebagatelnym wyzwaniem. Skala zjawiska nie maleje, wręcz odwrotnie – przybiera na sile, przyjmując nowe, bardziej drastyczne formy. W strukturze tej pracy można wyraźnie wyodrębnić trzy części, mianowicie: agresja i przemoc w perspektywie pedagogiki kognitywistycznej, wybrane psychologiczne aspekty agresji, a także rozwój moralny i nierozzerwalny związek systemów wartości indywidualnych oraz zbiorowych z zachowaniami agresywnymi. W takim właśnie podziale treści jest pewien zamysł pokazania złożoności podjętej problematyki. Rozważania nad istotą i uwarunkowaniami agresji są bowiem podstawą dla szukania sposobów jej hamowania i osłabiania. Doprowadza nas to do wyodrębnienia znaczenia procesu wychowawczego i programów lub środków zaradczych oraz ich roli m.in. w profilaktyce agresji.

Mamy nadzieję, że lektura tej książki pomoże wielu nauczycielom, lokalnym grupom społecznym, organizacjom oraz innym jednostkom być bardziej wyczulonymi na tego typu powszechnie nieakceptowane zachowania. Może pozwoli nabrać przekonania, że agresywny uczeń nie jest „problemem”, ale jest osobą – często mocno zagubioną, niejednokrotnie wchodzącą w życie z bagażem negatywnych doświadczeń, a rolą nauczyciela, pedagoga, wychowawcy powinna być pomoc mu w uporaniu się z przeżywanymi trudnościami, zrozumieniu istoty niszczyielskich skutków wynikających z agresji i przemocy oraz umiejętne kształtowanie postawy moralnej.

Autorzy



Dołącz do nas!



www.wydawnictwo.umk.pl

ISBN 978-83-231-4376-5



9 788323 143765