

Danuta Rode

Przemoc w szkole : rozmiary i charakter zjawiska

Chowanna 1, 24-35

1998

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1998	R. XL (LI)	T. 1 (10)	s. 24—35
------------	--	---------------	---------------	--------------	----------



Danuta RODE

Przemoc w szkole — rozmiary i charakter zjawiska

Przemoc jako zjawisko społeczne występuje w każdej dziedzinie życia społecznego. Zaznacza swą obecność w polityce, kulturze, nauce itd. Nie jest obca także oświacie. Nie ma szkół pozbawionych przemocy. W każdej instytucji edukacyjnej takie zjawisko istnieje.

Nie jest to zjawisko nowe, można przyjąć za J. Górniewicz (1995), że jest tak stare, jak sama instytucja szkoły. Mimo to do tej pory nie prowadzono zbyt często badań empirycznych dotyczących rozmiaru, form, przyczyn i skutków tego zjawiska.

Moim głównym zamiarem było zebranie i usystematyzowanie niektórych poglądów dotyczących przyczyn powstawania zjawiska przemocy na terenie szkoły, przedstawienie rozmiarów i form przemocy oraz skutków, jakie może wywołać w funkcjonowaniu dzieci.

Liczni autorzy, m.in. Z. Kwieciński (1992), P. Bourdieu, J. C. Passeron (1990), A. Sawisz (1989), uważają, że oświata, a w niej przede wszystkim szkoła jako system zinstytucjonalizowanych oddziaływań na dzieci i młodzież, jest demaskowana jako „ukryty program” odtwarzania stosunków władzy, dominacji, hierarchii, legitymowania nierówności i podporządkowania. Oświata wzmacnia istniejące stosunki dominacji, ponieważ narzuca znaczenia jako prawomocne, ukrywając w ten sposób stosunki siły. Każde działanie pedagogiczne — zdaniem autorów — zawsze łączy się z wpajaniem, narzucaniem, jest więc obiektywnie przemocą, opierającą się na autorytecie pedagogicznym, czyli legalnym uprawnieniu do narzucania znaczeń.

Szkoła — zdaniem M. Webera (1975) — obligatoryjnie ustawia nauczyciela i ucznia w relacjach władzy i podporządkowania. Nauczyciel jest tą osobą, która ma władzę w klasie, zajmuje w niej pozycję dominującą. Dominuje nie tylko nad przestrzenią klasy, co można zaobserwować, wchodząc do klasy, ale także nad aktywnością ruchową i mową uczniów (Janowski, 1988; Karkowska, Czarnecka, 1994).

Szkoła oddziałuje na uczniów poprzez różnorodne blokady i sytuacje bez wyboru. Przejawiają się one w różnych rodzajach przymusu, nazwanych przez M. Karkowską i W. Czarnecką (1994) „dehumanizującą bombą atomową”. Instytucja szkolna zawiera wiele trwałych elementów przymusu: przymus uczęszczania (przynajmniej do pewnego wieku), przymus siedzenia w ławkach (często nie dostosowanych do wzrostu uczniów), przymus podporządkowania myślenia sztywnemu rytmowi lekcji i przerw, przymus przebywania w określonej grupie klasowej, przymus dotyczący treści dydaktycznych (Buchowska, 1989), przymus podporządkowania się woli nauczyciela, przymus pogodzenia się z brakiem wpływu na decydowanie o sobie i swojej wiedzy (Karkowska, Czarnecka, 1994).

Mechanizm użycia przewagi, dominującej siły, autorytetu i przemocy nie tylko może w skutkach prowadzić do usprawiedliwienia istniejących skutków siły i nierówności, ale — zdaniem Z. Kwiecińskiego (1992) — może sam z siebie być usprawiedliwiony wtedy, kiedy użyty przymus sprzyja rozwojowi uczniów.

Każdy przymus z pozoru jest prosty i efektywny, jednak w skutkach rodzi pokusę eskalacji, łatwo wiodącą ku przemocy. O ile z przemocą pogodzić się nie można, o tyle przymus jest nieraz w wychowaniu niezbędny. Niekiedy jednak przymuszanie dziecka do czegoś pomoże mu uświadomić sobie, co jest dobre, a co złe, co bezpieczne, a co zagrażające, co ważne, a co nieistotne. Siła stosowana w sposób naruszający godność dziecka przestaje być przymusem, a staje się przemocą (Dąbrowska-Bąk, 1995).

Wyniki badań psychologicznych i pedagogicznych przeprowadzonych w polskich szkołach wykazują, że zjawisko przemocy istnieje i, co gorsze, rozszerza się w zatrważającym tempie. I. Górniewicz (1995) podaje, że w 1985 roku połowa, a w 1994 roku 70% ankietowanych uczniów osobiście doświadczyło aktów przemocy w szkole, tzn. byli albo ich sprawcami, ofiarami, albo obserwatorami. Natomiast prawie wszyscy uczniowie starszych klas szkół podstawowych i ponadpodstawowych zetknęli się z tym problemem.

Mówiąc o przemocy w szkole i wychowaniu w kategoriach sprawców i ofiar, wyłaniają się trzy podstawowe rodzaje relacji, w których to zjawisko występuje:

- relacja nauczyciel — uczeń,
- relacja uczeń — uczeń,
- relacja uczeń — nauczyciel.

O relacji **nauczyciel — uczeń** napisano w literaturze psychologicznej i pedagogicznej najwięcej. Sfrustrowani nauczyciele, stykający się z agresją wobec własnej osoby czy obserwujący agresję innych sami stosują coraz bardziej brutalne środki w kontaktach z uczniami. J. Stefanovič wymienia szereg czynników agresji wobec ucznia związanych z „właściwościami wychowawczymi nauczyciela”. Są to m.in.: niekonsekwentny, zmienny stosunek do wychowanków, protegowanie grzecznych ulubieńców, szykanowanie uczniów nielubianych, niski poziom kompetencji edukacyjnych, nietolerancja, stroniczość, ciągle straszenie ocenami negatywnymi, budowanie autorytetu na strachu, uciekanie się do przemocy fizycznej. M. Dąbrowska-Bąk (1995) podaje, iż wśród zachowań nauczycielskich budzących sprzeciw uczniów można wyróżnić: naruszanie godności ucznia poprzez ośmieszanie, poniżanie, straszenie; reżim dydaktyczny przy użyciu technik kontroli i ocen; demonstrowanie władzy; tolerowanie i popieranie lizusostwa. Relatywnie rzadziej pojawia się przemoc fizyczna, jednak niektóre jej formy istnieją i są przez uczniów akcentowane.

Autorzy sygnalizują niepokojący fakt ciągłego wzrostu w szkole przemocy psychicznej i fizycznej nauczycieli wobec uczniów. Są one coraz bardziej zakamuflowane i nasilone.

Zjawisko przemocy w relacji **uczeń — uczeń** zaznacza się szczególnie w kontaktach uczniów starszych z młodszymi. Jest formą demonstrowania władzy i przybiera nieraz drastyczne zachowania tzw. szkolenia kotów czy też gonienia kotów. Określenia te oznaczają zjawisko zmuszania młodszych uczniów do wykonywania poniżających czynności. Zachowania te uzupełnia przemoc psychiczna poprzez ośmieszanie, poniżanie, zjadliwą krytykę, dosadne epitety itp.

Coraz powszechniejszym, a zarazem niepokojącym zjawiskiem wśród uczniów jest agresja fizyczna. Pobicia związane często z wyłudzeniem pieniędzy, uderzeniami w głowę, nos, ciągnięciem za uszy — to tylko niektóre z kategorii przemocy fizycznej występującej między uczniami. Wyniki badań wskazują, że agresja fizyczna uczniów wobec uczniów wzrasta, największa jest w szkołach zawodowych i wielkomiejskich (Górniewicz, 1995).

W Polsce słabo rozpoznane jest zjawisko przemocy w relacji **uczeń — nauczyciel**. Z badań amerykańskich wynika, że taki problem istnieje, o czym świadczy ujawniona przez autorów liczba napaści na nauczycieli, systematycznie wzrastająca z roku na rok (41 tys. w 1971, 110 tys. w 1979 roku), oraz wyłonienie się w psychiatrii nowego zespołu urazowego nazwanego „zespołem pobitego nauczyciela” (Dąbrowska-Bąk, 1995).

Jednostkowe badania przeprowadzone w Polsce dotyczące agresji uczniów wobec nauczycieli wskazują, iż przede wszystkim zagrożeni są nauczyciele pracujący w szkołach zawodowych, zastraszeni groźbami pobicia, wyzwiskami.

Nauczyciele szkół podstawowych i liceów narażani są częściej na złośliwości i podważanie ich kompetencji.

Formy i skutki przemocy w szkole

Spośród wielu różnorodnych form przemocy opisywanych w literaturze przedmiotu dla środowiska szkolnego najbardziej charakterystyczny i czytelny jest podział dokonany przez Zbigniewa Kwiecińskiego (1992). Wyodrębnia on **przemoc jawną i ukrytą**. W przemocy jawnej wyróżnia **przemoc fizyczną i psychiczną**. Natomiast w przemocy ukrytej — **przemoc strukturalną i symboliczną**.

Trzeba jednak podkreślić, że podział ten jest czysto teoretyczny, ponieważ w rzeczywistości wszystkie formy przemocy wzajemnie się przenikają, nakładają i wzmacniają.

Przemoc jawna dotyczy bezpośrednio partnerów integracji. Z badań licznych autorów, m.in. Z. Kwiecińskiego (1992), M. Dąbrowskiej-Bąk (1995), M. Karkowskiej, W. Czarneckiej (1994), I. Obuchowskiej (1989) i innych, wynika, że w szkole taka forma przemocy istnieje. Może się ona przejawiać w postaci przemocy fizycznej lub przemocy psychicznej.

W tradycji szkolnej **przemoc fizyczna** ma swoją niechlubną kartę. Obecnie w szkołach polskich — mimo oficjalnego zakazu stosowania wobec uczniów kar fizycznych — zdarzają się przypadki wystąpienia tego rodzaju przemocy. Kary fizyczne — zdaniem I. Jundziłł (1993) — są wyrazem bezsilności pedagogicznej tych osób, które nie znajdują innych możliwości dyscyplinowania uczniów. W 1989 roku zebrano 365 wypracowań od uczniów klas VI—VIII z 4 szkół w Gdańsku na temat ich samopoczucia w szkole. Najwięcej uwag zawartych w wypracowaniach dotyczyło nauczycieli i ich stosunku do uczniów (71,1%). Uczniowie zaznaczyli, że nauczyciele zbyt często krzyczą, wyzywają młodzież, a także biją.

Przemoc fizyczna obejmuje szeroki zakres form zachowania, m.in.: klapsy, bicie ręką, bicie przedmiotem, policzkowanie, szarpanie, popychanie, potrząsanie, ciągnięcie za włosy i uszy, a także różnego rodzaju zakazy, np. mówienia w określonym czasie, chodzenia, załatwiania potrzeb fizjologicznych.

Niektórzy uczniowie są bici linijką po głowie lub po rękach, smyczkami od skrzypiec na lekcjach śpiewu, kijem po nogach na lekcji wychowania fizycznego. Stosując kary fizyczne, choćby sporadycznie, nauczyciel traci swój autorytet, wywołuje niechęć do własnej osoby, oburzenie rodziców, kpiny ze

strony uczniów. Zdając sobie sprawę z niedopuszczalności bicia dzieci, nauczyciel ma poczucie winy, wzrasta jego napięcie emocjonalne, niepokój, co rzutuje na kontakty z uczniami i pogłębianie się nieprawidłowych relacji.

Równie szkodliwym sposobem dyscyplinowania uczniów jest **przemoc psychiczna**. Psychiczne krzywdzenie jednostki jest najbardziej nieuchwytną, najbardziej zdradliwą formą maltretowania. Nie sposób zmierzyć prawdziwych rozmiarów psychicznego krzywdzenia ani określić wszystkich tego typu zachowań.

Przemoc psychiczna przejawia się w postaci gróźb, ostrzeżeń, krzyków na dziecko, ośmieszania, wyzywania itp. Elementy przemocy psychicznej mogą zawierać także komunikaty kierowane do uczniów, informujące o oczekiwaniach nauczyciela, mające formę zadań, rozkazów bądź poleceń, nie liczące się z chęciami czy potrzebami uczniów. Tego rodzaju formy zwracania się do uczniów pozostają przemocą nawet wtedy, kiedy oni zdają się akceptować czy godzić z taką sytuacją. Owa bowiem „zgoda” jest na ogół pozorna, wynika z obawy przed konsekwencjami odmowy (Wojciechowski, 1994).

Przypadki psychicznego znęcania się najczęściej są ujawniane w sytuacji przemocy fizycznej i dotyczą zwykle hałaśliwych form zachowania, takich jak: wrzeszczenie, wyzywanie, oczernianie. Niektórzy nauczyciele używają różnych złośliwych i niewybrednych epitetów, typu: „głęb”, „nedorajda”, „antytalent”, poniżając w ten sposób nie tylko ucznia, ale i siebie.

W istocie rzeczy przemoc psychiczna może okazać się mniejszym lub większym fragmentem wielu codziennych działań wychowawczych, jeśli poszczególne ich elementy nie zostaną poddane krytycznej refleksji z tego punktu widzenia. Trzeba przyznać, że prawdziwe profesjonalne funkcjonowanie pedagoga w pewien naturalny sposób zakłada eliminację działań zawierających element przemocy. Rzecz w tym, że praktykujący pedagog nieustannie przekonuje się o nieskuteczności albo szkodliwości presji, jaką mógłby ewentualnie wywierać na wychowanka (Wojciechowski, 1994).

Przemoc ukryta (strukturalna i symboliczna) pojawia się jako instrument adaptacji jednostki do norm grupy społecznej, do norm, reguł i przepisów organizacji w konwencjonalnym stadium rozwoju (Kwieciński, 1992). Jednostka, za pomocą systemu kar i nagród, ćwiczeń, narzucania znaczeń i uzasadnień istniejących norm jest ćwiczona, wdrażana, przymusem wprowadzana w świat jej realnych i potencjalnych interakcji oraz relacji w zastanej rzeczywistości społecznej i z jej instytucjonalnymi urządzeniami. Nadrzędne — w danej, naturalnie zastanej i przekazywanej w procesach socjalizacji kulturze — kryteria wartościowania są narzucane jednostce za pośrednictwem przemocy symbolicznej, pośredniczonej przez socjalizację i edukację. Te formy przemocy pozostają ukryte wobec bezpośredniego doświadczenia jednostki. Szkoła pośredniczy w przekazie tych dwóch typów dominacji szczególnie skutecznie, z tego powodu, iż sama nie jest świadoma tej roli, że oddziałuje bardzo

intensywnie i bardzo długo w okresie szczególnej chłonności dzieci i młodzieży oraz czyni to w retoryce sprzyjania „wszechstronnemu rozwojowi jednostki”.

J. Galtung, omawiając istotę **przemocy strukturalnej**, pisze: „Strukturalna przemoc działa bezpośrednio bezgłośnie i wydaje się pochodzić od natury. Strukturalna przemoc może być przez jednostkę przeżywana nie jako przemoc, może nie zawierać fizycznego ataku czy zamiaru psychicznego zranienia” (za: J. Obuchowska, 1989, s. 56).

Strukturalna przemoc działa poprzez mechanizm uprzedmiotowienia. Uprzedmiotowienie w systemie edukacji polega na utracie indywidualności uczniów na rzecz ogółu. Mechanizm uprzedmiotowienia powoduje poczucie braku podmiotowości, co w środowisku szkolnym przejawia się u uczniów jako brak wpływu na treść i sposób uczenia się, a także na społeczne funkcjonowanie szkoły.

Przemoc strukturalna oświaty objawia się w narzucaniu struktur organizacyjnych szkolnictwa, podporządkowywaniu ich gospodarce i polityce, w odgórnym definiowaniu i limitowaniu wiedzy legalnej oraz narzucaniu paradygmatu, pedagogiki transmisji, przekazu od tych, którzy wiedzą lepiej, wcześniej i wymagają — od tych, którzy nie wiedzą, uczą się i opanowują (Kwieciński, 1992).

Zdaniem J. Bińczyckiej (1994) przemoc strukturalna jest jedną z najbardziej niebezpiecznych form przemocy. Jej niebezpieczeństwo polega na tym, że przemoc taka uznawana jest za coś normalnego, naturalnego, ponieważ narasta i utrwała się w wielowiekowych procesach socjalizacji. Ta właśnie przemoc tkwi we wszystkich ludziach, w ich strukturach świadomościowych, w stereotypach myślenia o relacjach między światem dorosłych i dzieci.

U podłoża przemocy strukturalnej leży nierówność, która wykazuje zdecydowaną tendencję do przetrwania mimo licznych, bardzo zdynamizowanych przemian społecznych. „Przemoc strukturalną łatwo uzna się za coś »normalnego«, tak naturalnego jak otaczające powietrze” (Kondziela, 1974, s. 74).

Na ową „nierówność”, o której wspomina Kondziela, a która wyraźnie zaznacza się w szkole w relacji nauczyciel — uczeń, wskazują także inni autorzy, m.in. A. Janowski (1988; 1989), J. Bińczycka (1994), A. Sawisz (1989).

Utrwalona struktura władzy, nie kwestionowane, wzmocnione przez wielowiekowe stereotypy przekonania o nadrzędności dorosłych nad dziećmi sprawiają, że nadane dziecku prawa nie są respektowane w szarej rzeczywistości szkolnej, gdzie nauczyciel ma zawsze rację, wszystko wie lepiej.

Przedstawione stanowiska pozwalają wnioskować, że w szkole ważniejsza jest wiedza i program niż uczeń i jego potrzeby. Uczeń odgrywa rolę „worka” wiadomości, do którego „wpycha się” coraz więcej informacji. Szkoła ma wyraźnie zhierarchizowaną strukturę, opartą na nierówności i dyskryminacji.

W strukturze tej dominujące pozycje zajmują nauczyciele, natomiast uczniowie są jednostkami podległymi. Te dwie strony interakcji powiązane są ze sobą stosunkami władzy i podporządkowania. Przejawia się to w tym, iż nauczyciel panuje nad przestrzenią fizyczną klasy, zajmując wyraźnie oznaczone, wygodne i duże terytorium, znajdujące się w opozycji do terytorium uczniów. Nauczyciel wyznacza także i określa rodzaj aktywności podejmowanej przez uczniów w trakcie zajęć, jej czas trwania oraz tempo, w którym przebiega (M. Karkowaka, W. Czarnecka).

Istotą stosunków nauczyciel — uczeń jest, w koncepcji P. Freire'a, narracja i dialog. Opiera się na nauczycielskiej narracji i uczniowskiej dysertacji. Narracja przedstawia świat jako coś nieruchomego. Uczniowie odgrywają rolę rejestratorów, biernie „nagrywają” to, co mówi nauczyciel. Wiedza jest darem od tych, którzy wiedzą, dla tych, którzy są uznani za ignorantów. Jest niejako „depozytem”, który uczniowie przyjmują, trzymają w archiwum, aby w odpowiednim momencie go „wydać” (Sawisz, 1989).

Szkoła wymusza na dziecku nieświadome podporządkowanie się zastanej rzeczywistości. Dzieje się to wbrew potrzebom, interesom i możliwościom rozwoju ucznia, a w imię adaptacji do norm i reguł grupy społecznej, która dominuje.

Drugą formą przemocy ukrytej jest przemoc symboliczna, oparta na legalnym prawie do narzucania i interpretacji symboli i znaczeń zastanej kultury (m.in. Karkowska, Czarnecka, 1994; Kwieciński, 1992; Sawisz, 1978).

Działalność pedagogiczna opiera się na systematycznym wpajaniu zasad i przekonań, dążeniu do zinterioryzowania określonych wzorców zachowania i myślenia. Wystarczy przyrzeć się tradycyjnej klasie szkolnej, aby stwierdzić, że sam jej układ przestrzenny sprzyja procesowi narzucania z jednej, a poczucia alienacji i nierealności z drugiej strony.

Każde działanie pedagogiczne — zdaniem A. Sawisz (1978) — jest obiektywnie przemocą symboliczną, opierającą się na autorytecie pedagogicznym (legalnym uprawnieniu do narzucania znaczeń), samowolą w podwójnym sensie. Po pierwsze, jako urzeczywistnienie się w procesie komunikacji, w którego formalnej definicji zawarte są społeczne warunki narzucania i wpajania odpowiadające interesom obiektywnym grup lub klas panujących. Po drugie, jako selekcjonujące pewne znaczenie godne reprodukcji w oparciu o kryteria nie dające wywieść z żadnej zasady uniwersalne (Sawisz, 1978; Dąbrowska-Bąk, 1995).

Nie ulega wątpliwości fakt, że przemoc symboliczna jest zjawiskiem niebezpiecznym w edukacji. W Polsce zjawisko to występuje w stosunkowo niewielkim wymiarze, samo w sobie nie stanowi dziś wielkiego problemu społecznego i edukacyjnego, chociaż jest zauważalne.

Dokonując analizy zjawiska przemocy z punktu widzenia rozmiaru powszechności jego występowania oraz form, nie można pominąć najważniejszej sprawy — skutków, jakie to zjawisko ze sobą niesie.

Wszystkie bez wyjątku przejawy agresji wobec dzieci wyrządzają im krzywdę, wywołują niekorzystne skutki doraźne i długotrwałe.

Do najważniejszych należą:

1. Zniekształcenie percepcji siebie jako jednostki wartościowej, zdolnej do podejmowania różnych zadań życiowych.

Ośmieszenie, upokorzenie, poniżenie jest atakiem na poczucie własnej wartości i godności. Poczucie własnej wartości częściowo opiera się na osobistej interpretacji doświadczenia życiowego, częściowo zaś na indywidualnej percepcji tego jak dana jednostka oceniana jest przez innych. Powiązania pomiędzy personalnymi, zewnętrznymi interakcjami powinny osiągnąć doskonałą korelację. Wszystkie formy oceny: „jesteś leniwy”, „antytalent”, „głupi” zawierają informację o dewaluacji, która jest szczególnie łatwa do przyjęcia, jeśli jest przejawiana w bliskich lub znaczących dla człowieka stosunkach międzyludzkich. Uczeń traci pozytywny obraz siebie i własnych możliwości.

Samoocena może być negatywna także z powodu relacji samoobwiniania się za zaistniałą sytuację przemocy. Przemoc bowiem często postrzegana jest jako kara i dlatego ofiara czuje się winna. Przemoc staje się wtedy zarówno wewnętrznym jak i zewnętrznym atakiem na poczucie własnej wartości. Paradoksalne poczucie odpowiedzialności za wyrządzoną krzywdę oraz poczucie nieadekwatności sprawia, że zbudowanie obrazu siebie samego jest bardzo trudne, wpływa to na przyszłość młodych ludzi, brak pewności siebie, niską samoocenę, może poważnie utrudnić im funkcjonowanie niemal we wszystkich dziedzinach.

2. Zniekształcenie zdolności nawiązywania i podtrzymywania relacji międzyludzkich.

Relacje międzyludzkie są głównym mechanizmem formującym poczucie własnej wartości, zaufania i bezpieczeństwa u każdego człowieka. Dla dzieci bazę osobistego rozwoju stanowią relacje przede wszystkim w obrębie rodziny. W szkole poprzez uczenie się, modelowanie, interalizację czy też dzięki zadowoleniu płynącemu z uzyskanych informacji lub kontaktów powinno się konstruować prawidłowe wzory stosunków interpersonalnych. Wszystkie formy przemocy redukują bądź niszczą u dziecka możliwości uczenia się interpersonalnych czy emocjonalnych zachowań, co czyni dziecko niezdolnymi do zaspokajania jego potrzeby przebywania wśród ludzi i budowania trwałych związków. Wsparcie emocjonalne i wsparcie społeczne są zdolnościami nabytymi, których można nauczyć się poprzez proces interakcyjny.

Niektóre relacje w szkole są destrukcyjne same w sobie. Szczególnie gdy nauczyciel ma potrzebę obrony swojego statusu personalnego przez kryty-

kowanie, kontrolowanie; każde samodzielne zachowanie może być postrzegane jako nieposłuszeństwo wobec autorytetu. Ograniczanie możliwości działania może zmniejszyć lub zniszczyć potencjał dalszego rozwoju ucznia.

3. Zniekształcanie percepcji otoczenia.

Przemoc psychiczna czy fizyczna, której uczeń doznaje w szkole ze strony nauczyciela i/lub kolegów, może wywołać w nim przekonanie, że świat jest wrogi, czasem tylko neutralny, ale nigdy nie przyjazny.

Zniekształcanie odbioru otoczenia sprawia, że dziecko zaczyna się bronić, zamyka się w sobie, kryje w swoim własnym bezpiecznym świecie (najczęściej wśród przedmiotów: telewizor, komputer) — izolując się w ten sposób od innych. Czasami reaguje agresją, złością, która — skumulowana — może w skrajnych przypadkach stać się podstawą do stworzenia „świata odwetu i agresji” wobec otoczenia, z którego — jak pisze W. K o m a r (1996) — przy braku odpowiedniej interwencji psychologiczno-pedagogicznych nie można się już wydostać.

4. Zaburzenie sfery emocjonalnej.

Na przemoc dzieci reagują różnie: jedne stają się agresywne, impulsywne, nadpobudliwe, inne — przeciwnie — są apatyczne, przeżywają lęki, niepokoje, często prowadzące do nerwicy. U niektórych dzieci przeplatają się liczne reakcje sprzeczne: ugodowość z negatywizmem, szacunek, przywiązanie z niechęcią, wstrętem.

Uwarunkowania przemocy w szkole

Z analizy literatury przedmiotu i badań wynika, iż przemoc dotycząca różnych środowisk wychowawczych, w tym także i szkoły, ma wieloczynnikowe uwarunkowania. Trudno ocenić, które czynniki odgrywają większą rolę w uruchomieniu i natężeniu mechanizmów przemocy, a które są mniej istotne. Zasygnalizuję niektóre z nich.

1. Niewątpliwie ważnym czynnikiem wywołującym złe samopoczucie uczniów w szkole, mającym wpływ na akty przemocy jest przymus immanentnie tkwiący w tej instytucji (K a r k o w s k a, C z a r n e c k a, 1995). Powtarzalność lekcji, przerw, monotonia, stereotypowość zajęć, ograniczenie przestrzeni i czasu, stare i niezmiennie rygor, których trzeba przestrzegać, meczą, nużą, budzą niechęć, bunt. Połączenie tych wyznaczników instytucji szkolnej z okresem rozwojowym uczniów, w których występuje idealistyczne nastawienie do świata, impulsywność, rodzące się poczucie własnej tożsamości, często niska samoocena i chęć pokazywania własnej dorosłości, jest mieszanką wybuchową, dynamizującą agresję, a przy nieumiejętności lub niechęci do

prowadzenia negocjacji — nakręcającą coraz mocniej spiralę przemocy w środowisku wychowawczym.

2. Przemoc w szkole łączy się również ze zjawiskiem kryzysu światopoglądowego nauczycieli wobec własnej pracy (Górniewicz, 1995; Giza, 1996; Komar, 1996). Wielu nauczycieli jest niejako zablokowanych w realizacji własnych twórczych zdolności. Nauczyciel źle opłacony, niedoceniony, nie znajdujący zadowolenia w tym, co robi, funkcjonuje w stresie, doświadcza frustracji, którą przenosi na uczniów, a ci z kolei na młodych kolegów. Pojawia się psychologiczny mechanizm „hierarchii dziobania”, „słabsi odbijają sobie” własne poniżenia ze strony nauczyciela na jeszcze słabszych, ci ostatni szukają dalszych itd. Sam nauczyciel jako sfrustrowany pracownik państwowy w sposób niezamierzony staje się jednym ze źródeł przemocy w szkole.

3. Niebagatelną rolę odgrywają w zjawisku przemocy stresy sytuacyjne przeżywane przez nauczyciela, wiążą się one przede wszystkim z problemami ekonomicznymi. Niepewność dotycząca utrzymania rodziny, lęk przed utratą pracy spowodowaną możliwością redukcji etatów prowadzą do napiętych stosunków w zespole nauczycielskim, co rzutuje negatywnie na samopoczucie osoby nauczającej, a w konsekwencji odbija się dość często na stosunku do uczniów. Agresywność nauczycieli znajduje wyraz w wygórowanych wymaganiach, surowych ocenach, zmuszaniu uczniów do całkowitego podporządkowania się ich woli (Jundziłł, 1993).

4. Czynnikiem w zasadniczy sposób decydującym o relacji nauczyciel — uczeń jest osobowość obojga, w szczególności zaś nauczyciela. Osobowość nauczyciela wiąże się bowiem w pewien sposób z preferowanym przez niego stylem kierowania klasą.

Jednym z elementów osobowości, który ma bezpośredni wpływ na zachowanie dziecka, a pośrednio na styl kierowania, jest temperament. M. Żebrowska (1989) podkreśla, że wrodzone cechy temperamentu wyznaczają w pewnym stopniu poziom „energii życiowej”. Nauczyciel wchodzi w różnego rodzaju interakcje z kierowanym przez siebie zespołem klasowym. Rodzaj i charakter tych interakcji — jak podkreślają M. Przetacznik-Gierowska i G. Makiełło-Jarża (1985) — zależy w znaczym stopniu od przyjętego przez nauczyciela stylu kierowania klasą. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej wyodrębnia się wiele stylów kierowania. Najczęściej pojawia się podział na styl autokratyczny i demokratyczny. Z badań przeprowadzonych przez A. Janowskiego wynika, że w kierowaniu demokratycznym nauczyciel częściej nagradza, pobudza klasę do wydawania własnych opinii, stara się minimalizować napięcie i poczucie zagrożenia. Nauczyciel o zachowaniu autokratycznym wzbudza wrogość i poczucie zagrożenia, stosuje różne środki dyscyplinujące uczniów, więcej lub bardziej zbliżone do przemocy.

I. Galtung zwraca uwagę na samorealizację jako jeden z elementów osobowości, które mają wpływ na stosowanie przemocy. Zdaniem przywołanego autora przemoc stosują ludzie, którzy mają świadomość, iż ich możliwości są ograniczone przez osoby wywierające wpływ na to ograniczenie. Kiedy osoby te są nieosiągalne psychicznie lub fizycznie, wtedy włącza się mechanizm przeniesienia pomocy na innych ludzi. Celem mogą stać się dzieci, ze względu na ich zależność psychiczną, a zarazem słabość fizyczną.

Negatywne zjawiska w funkcjonowaniu szkoły nie są nowe. Jednak w latach ubiegłych były wyrównywane przez — jak pisze M. Dąbrowska-Bąk (1996) — stabilizację rodziny, wysoką rangę wartości moralnych, autorytet Kościoła. Obecnie rodzina czuje się zagubiona, o czym świadczyć może fakt, że tendencję wzrostową wykazują obserwowane w jej obrębie patologiczne zjawiska: rozwody, alkoholizm, uciekanie się do przemocy. Rodzina przestaje być wsparciem dla dzieci, młodzieży. Nastąpiło rozdzielanie systemu wartości; wysoki kiedyś prestiż społeczny zawodu nauczyciela podupadł. Młodzież usiłuje radzić sobie sama, tak jak potrafi. Nakazem chwili staje się więc przywrócenie prawidłowych stosunków wychowawczych między nauczycielami a uczniami. Nadszedł czas, aby w celu poprawy jakości szkoły zaczęli systematycznie współpracować z sobą nauczyciele, uczniowie oraz rodzice.

Bibliografia

- Bińczycka J., 1994: *Stereotypy relacji interpersonalnych jako zarzewie przemocy „Opieka. Wychowanie. Terapia”*, nr 4.
- Bourdieu P., Passeron J. C., 1990: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa.
- Dąbrowska-Bąk M., 1995: *Przemoc w szkole*. Poznań.
- Górniewicz J., 1995: *Przemoc w szkole. Zarys problemu (cz.I)*, nr 2.
- Janowski A., 1988: *Ukryty program polskiej szkoły*. „Res Publica”, nr 4.
- Jundziłł I., 1993: *Dziecko ofiara przemocy*. Warszawa.
- Karkowska M., Czarnecka W., 1994: *Przemoc w szkole*. Kraków.
- Kondziela J., 1974: *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*. W: „Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych”. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1992: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa.
- Obuchowska I., 1989: *Przemoc w wychowaniu*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Pospiszył I., 1994: *Przemoc w rodzinie*. Warszawa.

- Przetacznik-Gierowska M., Makięłto-Jarża G., 1985: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa.
- Sawisz A., 1989: *Szkola a system społeczny. Wokół problematyki nowej socjologii oświaty*. Warszawa.
- Werber M., 1975: *Trzy typy prawomocnego panowania*. W: *Elementy teorii socjologicznych*. Red. W. Derewczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa.
- Wojciechowski M., 1994: *Co to jest przemoc psychiczna*. „Remedium”, nr 5 i 10.