

# Aleksandra Tłuściak-Deliowska

---

## Moralność i bullying : edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole?

---

Studia z Teorii Wychowania 7/1 (14), 169-193

---

2016

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Aleksandra Tłuściak-Deliowska**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

## **Moralność i bullying. Edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole?**

„Na tle kryzysu, jaki przeżywa współczesność, problematyka wychowawcza stanowi przedmiot szczególnej uwagi. Podnoszą się głosy wskazujące, iż przyszłość ludzkości to wyścig między wychowaniem, a katastrofą (...).”

*Maurice Debesse*

### **Wprowadzenie**

Większość uczniów postrzega bullying jako zachowanie nieetyczne, niemoralne i przyznaje, że ofierze dręczenia w takiej sytuacji należy pomóc<sup>1</sup>, dlatego też swoistą anomalią jest fakt powszechnego występowania tego zjawiska w szkole, brak dezaprobaty wobec rówieśników, którzy dręczą innych, jak również brak interwencji ze strony uczniów – świadków takich zachowań.<sup>2</sup> Z tego powodu badacze, pedagodzy oraz rodzice podejmują starania by zrozumieć, jak to się dzieje, że dzieci i młodzież - te dzieci i młodzież, które uważamy za „dobre” - zachowują się w taki sposób, że swoim postępowaniem przyczyniają się do krzywdzenia innych angażując się w bullying lub też nie robią nic, by go zatrzymać. Wyjaśnienie tego zjawiska w sposób wyczerpujący nie jest proste, jednoznaczne i ciągle stanowi

---

<sup>1</sup> E. Menesini, M. Eslea, P.K. Smith, M.L. Genta, E. Gianetti, A. Fonzi, A. Costabile, *A cross-national comparison of children's attitudes toward bully/victim problems in school*, w: "Aggressive behavior" 1997, nr 29, s. 1-13.

<sup>2</sup> Por. Salmivalli i Voeten 2004.

wyzwanie. Rosnąca liczba badań w tym obszarze przynosi coraz to nowsze wskazówki i potęguje liczbę czynników odpowiedzialnych za taki stan rzeczy, wśród których znajdziemy zarówno te odwołujące się do indywidualnych charakterystyk jednostki, jak i czynniki związane z środowiskiem rodzinnym, tkwiące w szkole, charakterystyki przypisane grupie rówieśniczej, kończąc na mediach eksponujących przemoc<sup>3</sup>. Próbując ująć te determinanty w nieco bardziej kompleksowy sposób dochodzimy do koncepcji integrujących, holistycznych, wśród których ważne miejsce zajmuje teoria socjoekologiczna próbująca ustalić zależności zachodzące między funkcjonowaniem ucznia w szkole a udziałem jego indywidualnych cech oraz uwarunkowań zewnątrzszkolnych i wewnątrzszkolnego środowiska socjalizacyjno-wychowawczego oraz koncepcje psychologiczno-rozwojowe, za sprawą których następuje zwrócenie uwagi na fakt, iż zachowania agresywne i przemocowe (ale także o charakterze prospołecznym) dzieci i młodzieży zależne są od rozwoju poznawczego, moralnego i społecznego jednostki.<sup>4</sup> Rozważania podjęte w niniejszym tekście mieszczą się w ramach drugiego podejścia, ze szczególną koncentracją na podejściu społeczno-normatywnym do agresji. Szczególnie skoncentruję się na moralnej stronie uwarunkowania dręczenia szkolnego próbując przy tym podkreślić istotność tej perspektywy.

### **Role w procesie dręczenia szkolnego**

Dręczenie szkolne (bullying)<sup>5</sup> konceptualizowane jest jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej, dla którego charakterystyczne są następujące właściwości: intencjonalność działań sprawcy<sup>6</sup>, dysproporcja między agresorem i ofiarą<sup>7</sup>, powtarzalność działań oraz uwikłanie całej grupy.<sup>8</sup> Działania podejmowane przez sprawcę mogą mieć charakter bezpośredni lub/i pośredni. W pierwszym przypadku sprawca bezpośrednio konfrontuje ofiarę, atakując ją fizycznie lub werbalnie. W bullyingu pośrednim sprawca wykorzystuje do

---

<sup>3</sup> S. Hymel, N. Rocke-Henderson, R.A. Bonanno, *Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents*, w: "Journal of Social Sciences Special Issue" 2005, nr 8, s. 1.

<sup>4</sup> J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.

<sup>5</sup> W tekście będę używać zamiennie określeń: bullying, dręczenie szkolne, przemoc rówieśnicza.

<sup>6</sup> Jest to cecha charakterystyczna wszystkich zachowań agresywnych.

<sup>7</sup> Cecha charakterystyczna dla przemocy.

<sup>8</sup> C. Salmivalli, *Bullying and the peer group: A review*, w: "Aggression and Violent Behavior" 2010, nr 15(2), s. 112-120.

realizacji aktów agresji np. inne osoby, manipulując ich zachowaniem. Zatem narzędziem ataku może być grupa rówieśnicza. Środkiem wykorzystanym do ataku mogą być także nowe technologie i wówczas mamy do czynienia z cyberbullyingiem. Bullying w formie bezpośredniej określany jest w literaturze bullyingiem „tradycyjnym” w opozycji do „nowego” cyberbullyingu, który stanowi współczesną formę bullyingu pośredniego.

Charakterystyczne dla dręczenia szkolnego jest to, że napastnicy zdają sobie sprawę z cierpienia ofiary, jest ono bowiem zamierzonym skutkiem ich działań. Ponadto, by swój cel osiągnąć, sprawcy potrzebują świadków tego zdarzenia, ponieważ to dzięki nim, cel zostaje osiągnięty, a sprawca uzyskuje kontrolę nad rówieśnikami, wysoki status w grupie, lepsze samopoczucie, itp.<sup>9</sup> Wobec tego okazuje się, że działania agresora obliczone są bardziej na reakcje „publiczności” niż samej ofiary. Doświadczenie sprawstwa i wiktyimizacji bullyingu ma od kilku do kilkunastu procent dzieci i młodzieży szkolnej, zaś świadkami tego typu przemocy jest około 80% uczniów.<sup>10</sup>

Próba zrozumienia wieloaspektowej natury zjawiska bullyingu prowadzi nas do rozpoznania różnych „ról” w nim występujących. Tradycyjne analizy koncentrują się na diadzie sprawca – ofiara<sup>11</sup>. Jednakże od dłuższego już czasu podkreśla się grupowy charakter bullyingu<sup>12</sup>. Na podstawie badań Christiny Salmivalli i współpracowników możemy wyróżnić cztery role świadków: (1) asystenci agresora, którzy aktywnie uczestniczą w aktach

<sup>9</sup> A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014. [https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB\\_doktorat\\_final.pdf?sequence=4](https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4) z dn. 01.02.2016.

<sup>10</sup> K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; W. Craig, Y. Harel-Fisch, H. Fogel-Grinvald, S. Dostaler, J. Hetland, B. Simons-Morton, M. Molcho, M. G. deMato, M. Overpeck, P. Due, W. Pickett, *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*, w: „International Journal of Public Health” 2009, nr 54, s. 216-224.

<sup>11</sup> Szczególnym przypadkiem jest ofiara prowokująca, określana także sprawco-ofiarą (*bully-victim*). Ofiary prowokujące jednocześnie są regularnie ofiarami prześladowań, ale też systematycznie stosują agresję wobec innych uczniów. Ofiary prowokujące to często uczniowie mający problem z odczytywaniem emocji innych dzieci, uczniowie agresywni, ale też dający się łatwo sprowokować, nie potrafiący się odnaleźć w relacjach rówieśniczych. Ofiary będące jednocześnie agresorami znajdują się poza podstawowym schematem ról. Por. A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014, s. 22. [https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB\\_doktorat\\_final.pdf?sequence=4](https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4) z dn. 01.02.2016.

<sup>12</sup> C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen, *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, w: „Aggressive Behavior” 1996, nr 22(1), s. 1-15.

przemocy, (2) wzmacniający prześladowcę, którzy swoim działaniem bezpośrednio motywują do kontynuowania wiktyimizacji, ale nie podejmują bezpośrednio działań agresywnych wobec ofiary, (3) outsiderzy, którzy starają się pozostać neutralni oraz (4) obrońcy ofiar, którzy podejmują działania pomocne względem dręczonego ucznia.<sup>13</sup> Typologie ról świadków bullyingu odzwierciedlają w głównej mierze kombinację działań uczniów, ich intencji i konsekwencji działań pomocnych lub szkodzących ofierze<sup>14</sup>. Przywołane role charakterystyczne są dla dręczenia bezpośredniego i mają znaczący charakter dla podtrzymania zjawiska bullyingu<sup>15</sup>. W cyberprzestrzeni także występują świadkowie, jednakże zdaniem Julii Barlińskiej i Anny Szuster, rola ich zachowań ma nieco inny wymiar ze względu na chociażby właściwości nowych technologii komunikacyjnych i „jakość psychologiczną” czynu<sup>16</sup>. Powoduje to, że granice między poszczególnymi rolami w rzeczywistości wirtualnej nie są ostre, dlatego też zachowania świadków rozważane są zazwyczaj z uwzględnieniem wymiaru konsekwencji dla ofiary.

Skoncentrowanie uwagi na świadkach związane jest z ich kluczową rolą dla procesu dręczenia szkolnego. To zaś implikuje pokładanie coraz większych nadziei związanych z profilaktyką i ograniczeniem tego zjawiska głównie za sprawą aktywnego zaangażowania świadków przeciwstawiających się agresorowi, interweniujących i niosących pomoc ofierze<sup>17</sup>. Niestety okazuje się, że uczniowie zazwyczaj przyjmują role wzmacniające zjawisko dręczenia szkolnego. Dlatego też poszukuje się uwarunkowań takiego stanu

---

<sup>13</sup> C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen, *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, w: „Aggressive Behavior” 1996, nr 22(1), s. 1-15.

<sup>14</sup> Typologia świadków została także przedstawiona przez Dana Olweusa (D. Olweus, *Przemoc w szkołach*. Prezentacja na Europejskim Kongresie Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej, Warszawa: 15.09.2010). Uwzględnia ona oprócz działań, intencję/postawę i ma charakter hipotetyczny. Role zidentyfikowane przez Christinę Salmivalli i współpracowników zostały zweryfikowane empirycznie. Również w moich badaniach przeprowadzonych wśród gimnazjalistów podobne role, na podstawie deklaracji badanych, zostały wyodrębnione. Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18(3), s. 75-86.

<sup>15</sup> Zob. A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*. „Studia Edukacyjne” 2014, 32, 303-320.

<sup>16</sup> J. Barlińska, A. Szuster, *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 19.

<sup>17</sup> S. Padgett, C.E. Notar, *Bystanders are the key to stopping bullying*, w: „Universal Journal of Educational Research” 2013, nr 1(2), s. 33-41.

rzeczy. Agata Komendant-Brodowska dokonała w ciekawy sposób analizy grupowych uwarunkowań dręczenia szkolnego przy użyciu teorii gier. Wykazała, że pewne cechy grupy mogą decydować o tym, że stanowi ona podatny grunt dla działań potencjalnych dręczycieli, a świadkowie robią zazwyczaj to, czego dręczyciel od nich oczekuje, czyli nic.<sup>18</sup> Komendant-Brodowska wskazuje, że uczniowie mogą nie reagować na to, że ich kolega gnębi innego ucznia, ponieważ myślą, że tylko oni mają negatywną postawę wobec przemocy, a ich rówieśnicy aprobują przemoc. Nie reagują, bo nie zareagowali inni, a z tego mogą wyciągnąć wniosek, że ci „inni” nie mają nic przeciwko. Bariere stanowi również brak świadomości konsekwencji dręczenia, niedoceniając tego, jak dużo uczniowie by zyskali na pokonaniu agresora. Interwencję blokować może również brak normy nakazującej pomoc słabszym, czy też brak umiejętności reagowania. Ważnym czynnikiem może też być przecenianie siły agresora, postrzeganie go jako osoby, którą trudno zniechęcić lub pokonać. Reakcję grupy może też blokować pragnienie niewyróżniania się – niechęć do zachowywania się w sposób inny niż koledzy i koleżanki. To są niektóre tylko czynniki, które możemy rozważać i które, jak się okazuje, mogą warunkować zachowanie jednostek w tej sytuacji<sup>19</sup>. Mimo to, uwidacznia się tym sposobem fakt, że w dużej mierze związane są one z wiedzą na temat zjawiska oraz postawami wobec niego, a zatem wyraźnie zwracamy się w stronę podstaw moralnych działań jednostek.

### **Wymiar moralny działania oraz moralne „odłączenie się” jako podbudowa dla dręczenia szkolnego**

Moralność jest szerokim zagadnieniem, w ramach którego mogą być analizowane różne aspekty. Badania dotyczące moralności i jej związku z dręceniem szkolnym możemy podzielić na dwie grupy. Pierwsza odnosi się do badania rozumienia norm przez dzieci i młodzież, w tym obszarze studia koncentrują się szczególnie na rozpoznaniu norm i zasad obowiązujących w grupach rówieśniczych, a także na tym, jakie zachowania są aprobowane i dezaprobowane oraz jaki jest ich związek z rzeczywistym zachowaniem. Druga grupa badań ogniskuje się wokół mechanizmów samousprawiedliwiania, które pozwalają jednostce działać agresywnie bez poczucia winy,

<sup>18</sup> A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014. [https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB\\_doktorat\\_final.pdf?sequence=4](https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4) z dn. 01.02.2016.

<sup>19</sup> Rola innych czynników została omówiona w tekście: A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, w: „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32, s. 303-320.

czyli będąc niejako „poza nawiasem” moralności. W dalszej części tekstu pokrótce przybliżę ważniejsze ustalenia i wnioski w ramach obu podejść<sup>20</sup> oraz zwrócę uwagę na obszary wymagające dalszej eksploracji.

Na moralność składają się takie kategorie, jak oceny, sądy, normy i wartości oraz postępowanie zgodne z normami moralnymi. Czynniki te stanowią, zdaniem Barbary Czerskiej, „środowisko psychiczne moralności”<sup>21</sup>. Oceny wyrażane są w formie aprobaty i dezaprobaty poszczególnych zachowań<sup>22</sup>, ujawniając tym samym stosunek jednostki do różnych zdażeń, ale też sposób moralnego wartościowania. Należy jednak zauważyć, że dokonanie oceny moralnej jest możliwe pod warunkiem dysponowania pewnym systemem pojęć moralnych nabytych w trakcie procesu socjalizacji i wychowania. Jeśli w normach społecznych obecna jest akceptacja agresji, może ona zostać zinternalizowana i stać się z czasem regulatorem tak postaw jednostki, jak i jej zachowań wobec innych. Wysoki poziom aprobaty zachowań agresywnych może przekładać się na większą częstotliwość przejawiania tego typu zachowań. Tym sposobem dochodzimy do wniosku, że stopień rozpowszechnienia zachowań agresywnych w danej grupie społecznej może wynikać z coraz większej aprobaty dla tego typu zachowań, ta zaś, na zasadzie działania kuli śniegowej, będzie powodować większą zgodę na taki stan rzeczy i zatracenie moralnej wrażliwości. Ta problematyka jest podejmowana już od pewnego czasu za granicą, jak również w Polsce<sup>23</sup>. W odniesieniu do bullyingu już Dan Olweus zwrócił uwagę na fakt, że sprawcy szykan akceptują przemoc, są wręcz nią zafascynowani, mają wyraźną potrzebę dominacji, nie współczują ofiarom prześladowań, co więcej, znęcają się nad ofiarą na oczach innych uczniów czerpiąc z tego satysfakcję. Typowa ofiara (pasywna) ma zaś niską samoocenę, źle ocenia

---

<sup>20</sup> Z większym naciskiem na drugą grupę badań, ponieważ jest ona mniej popularna w krajowych studiach empirycznych w odniesieniu do bullyingu. Badania mieszczące się w ramach nurtu pierwszego zostały szczegółowo opisane w innych moich tekstach: A. Tłuściak-Deliowska, *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*, w: „Szkoła Specjalna” 2014, nr 1, s. 18-29; A. Tłuściak-Deliowska, *Spoleczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badań*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.

<sup>21</sup> B. Czerska, *Poznawanie wartości*, Wydawnictwo MAW, Warszawa 1986, s. 28.

<sup>22</sup> U. Gruca-Miąsik, *Rozumowanie moralne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.

<sup>23</sup> Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Spoleczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badań*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.

swoją sytuację, jest wrażliwa, nieśmiała, jest negatywnie nastawiona do przemocy i jej narzędzi<sup>24</sup>. Taka charakterystyka sprawcy i ofiary wyraźnie sugeruje, że sprawca bullyingu w sferze poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej dotyczącej zagadnień etycznych i moralnych różni się od ofiary. Oczywiście uwarunkowania takich portretów psychologicznych jednostek są złożone, jednak zwraca się tutaj w głównej mierze uwagę na bezpośredni wpływ społeczno-środowiskowy (rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła) oraz szkodliwość wpływów pośrednich, tj. poprzez media. Jeśli tego typu zachowania są odpowiednio wzmacniane i modelowane, mogą stać się trwałym elementem stylu bycia i funkcjonowania dziecka. Sytuację komplikuje fakt szybkich i wymykających się spod kontroli zmian społeczno-politycznych w kraju, chaos normatywny skutkujący ambiwalentnym stosunkiem do agresji w naszej kulturze, w której podziwiani są ci, którzy często nie przebiegają w środkach by osiągnąć swój cel<sup>25</sup>.

Z drugiej zaś strony, sprawca może być kompetentny w dokonywaniu ocen moralnych czynów, tzn. może wiedzieć, co jest zgodne z normami, czyli co jest „dobre”, a co „złe”, np. może wiedzieć, że dręczenie swojego rówieśnika jest zachowaniem nieetycznym, ale mimo to, może podejmować się zachowań agresywnych. Podobnie, możemy powiedzieć o świadku tego typu zachowania. Może być świadomy, że w takiej sytuacji obowiązuje norma pomocy, ale mimo wszystko tego nie zrobić. „Kluczowym czynnikiem powstrzymującym przed nieuczciwością są normy moralne, zarówno dlatego, że są zinternalizowane, czyli uwewnętrznione w postaci sumienia, które stanowi źródło wskazówek postępowania oraz ewentualnego dysonansu w wypadku pogwałcenia norm”<sup>26</sup>. Należy przy tym zwrócić uwagę, że zinternalizowane normy moralne wykorzystywane są w procesie samoregulacji do oceny potencjalnych skutków zamierzonego działania dla jednostki. W efekcie socjalizacji i wychowania, po przyjęciu etycznych i moralnych standardów postępowania, antycypacyjne reakcje samopotępienia za przekroczenie osobistych standardów służą zwykle zniechęceniu samego siebie do popełnienia czynu nagannego.<sup>27</sup> Zatem, jeśli poprzez naruszenie norm moralnych jed-

---

<sup>24</sup> D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007, s. 46-48.

<sup>25</sup> J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000, s. 47.

<sup>26</sup> B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014 s. 248.

<sup>27</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007 s. 150.



nostka antycypuje samopotępienie, wówczas wstrzymuje się od postępowania, które prowadzi do autodeprecjacji i skupia się na czynnościach, które są źródłem zadowolenia z siebie<sup>28</sup>. Samozniechęcające konsekwencje są zwykle najsilniej aktywizowane wtedy, gdy związek przyczynowy między „złym” postępowaniem a jego skutkami nie budzi wątpliwości. Jest jednak wiele sposobów, które umożliwiają oddzielenie samooceny od zachowania. Niektóre z nich zostały opisane przez Alberta Bandurę w teorii społecznego uczenia się i ujęte w koncepcję moralnego „odłączenia się”<sup>29</sup> (ang. *moral disengagement*)<sup>30</sup>. Wedle tej koncepcji człowiek jest w stanie popełnić zbrodnię, jeśli tylko w wyniku restrukturalizacji poznawczej sprawi, że to „co karygodne, będzie się wydawało uczciwe”<sup>31</sup>. Jest to możliwe za sprawą ośmiu mechanizmów określanych także technikami dysocjacyjnymi, do których należą: (1) uzasadnienie moralne, (2) łagodzące (korzystne) porównania, (3) rozproszenie odpowiedzialności, (4) przemieszczenie odpowiedzialności, (5) eufemistyczne określenia, (6) dehumanizacja ofiary, (7) obwinianie (atrybucja winy) oraz (8) zniekształcenie konsekwencji (czyli minimalizowanie, ignorowanie lub błędne interpretowanie konsekwencji). Uzasadnienie moralne jest procesem, w którym zachowanie naganne przedstawione zostaje jako takie, które służy społecznie wartościowym celom. Korzystne porównanie sprowadza się do porównania własnego niegodnego czynu z innymi przypadkami, które są jeszcze bardziej drastyczne. Rozproszenie i przesunięcie odpowiedzialności umożliwiają jednostce podzielić się odpowiedzialnością za działanie co minimalizuje odpowiedzialność jednostki. Eufemistyczne określenia to dodatkowy sposób zamaskowania nagannych działań jednostki poprzez pokrętne wielosłowie. Dehumanizacja ofiary oznacza zdeprecjonowanie, pozbawienie ofiary cech ludzkich, dzięki czemu zachowanie niewłaściwe wobec niej staje się łatwiejsze. Atrybucja winy sprowadza się do uzasadnienia działania sprawcy, jako takiego, które spowodowane zostało przez ofiarę, a zatem to ofiara jest winna spowodowania swoich nieszczęść. I ostatni zespół praktyk dysocjacyjnych, który polega na zaciemnianiu lub zniekształcaniu związku między działaniem a ich skutkami, sprowadza się np. do zaprzeczenia

---

<sup>28</sup> Źródłem zadowolenia z siebie może być dręczenie innych.

<sup>29</sup> W polskiej literaturze można spotkać się także z określeniami: moralne wyłączenie, rozłączenie, rozhamowanie moralne.

<sup>30</sup> A. Bandura, *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*, w: “Personality and Social Psychology Review” 1999, nr 3, s. 193-209.

<sup>31</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 151.

negatywnym skutkom swojego działania.<sup>32</sup> Dzięki tym mechanizmom zachowanie zostaje w różnych punktach jego rozwoju wyłączone spod działania konsekwencji w postaci samooceny, konkretnie samopotępienia za przekroczenie osobistych standardów. Następuje zatem wyłączenie własnych hamulców moralnych, co chroni własną samoocenę. Dzięki działaniu tych mechanizmów możliwe jest wyjaśnienie masakr dokonane na ludzkości na dużą skalę i innych podobnych okrucieństw. Wystarczy bowiem, że te działania zostaną w pewien sposób zracjonalizowane.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 151-153; M.E. De Caroli, E. Sagone, *Mechanism of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth*, w: "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, nr 140, s. 313.

<sup>33</sup> Pozostając na gruncie psychologii należy przywołać także teorię motywacji ludzkiej Leona Festingera zwaną koncepcją dysonansu poznawczego, która mówi o stanie nieprzyjemnego napięcia o charakterze poznawczym, który motywuje jednostkę do zredukowania go. Redukując dysonans jednostka utrzymuje dodatnie wyobrażenie o sobie samym. Wpływ dysonansu jest większy wtedy, gdy (1) jednostki czują się osobiście odpowiedzialne za swoje działania oraz (2) ich działania mają poważne konsekwencje. Oznacza to zatem, że im większe są te skutki i większa odpowiedzialność, tym większy dysonans, a im większy dysonans, tym większa potrzeba zredukowania go. Por. A. Aronson, J. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 186, 214.

Dysonans można zredukować poprzez zmianę swojego zachowania, co jest jednak trudne, dlatego też najczęstszym sposobem łagodzenia dysonansu jest uzasadnienie zachowania, czyli poszukanie samousprawiedliwienia będącego wiarygodną racjonalizacją. Samousprawiedliwienia będą analogiczne, jak przedstawione wcześniej techniki dysocjacyjne. Zdaniem Wojciecha Wyplera można powiedzieć, że samousprawiedliwienia są przekonaniem, które z jednej strony mają charakter obronny, bowiem umożliwiają jednostce utrzymanie wysokiej, pozytywnej samooceny w sytuacji naruszenia norm, z drugiej zaś – w sferze poznawczej przygotowują grunt pod następne niemoralne działania. W kryminologii do podobnych wniosków doszli G.M. Sykes i Matza opisując techniki neutralizacji, za pomocą których następuje osłabienie mocy obowiązywania normy moralnej lub prawnej, którą jednostka ma zamiar naruszyć lub naruszyła. Techniki te mogą przybierać formę: (1) zaprzeczenia odpowiedzialności, (2) zaprzeczenia krzywdy, (3) zaprzeczenia ofiary, (4) potępienia potępiających oraz (5) odwołania się do wyższych racji. Dzięki ich zastosowaniu jednostka może popełniać czyny zabronione bez poczucia lęku czy wyrzutów sumienia, podtrzymując jednocześnie obraz siebie jako konformistycznego członka społeczeństwa. Por. W. Wypler, *Samousprawiedliwianie zachowania a rozluźnianie standardów moralnych*, w: J. Lipińska-Lokś, G. Miłkowska, A. Napadło-Kuczera (red.), *Zewnętrzne i wewnętrzne aspekty bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2013, s. 32; K. Borzucka-Sitkiewicz, *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, w: D. Borecka Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*. Difin, Warszawa 2013, s. 40-41.

Dochodzimy zatem do wniosku, że poprzez samousprawiedliwianie zachowania jednostka jest w stanie naruszać kolejne granice uznawanych przez siebie norm i wartości, nie obniżając przy tym swojej pozytywnej oceny w zakresie moralności (bez wstydu, poczucia winy, czy potępienia). Samousprawiedliwienia mogą zostać z czasem utrwalone i przyjąć postać przekonań.

Okazuje się, że omówione mechanizmy znajdują także zastosowanie w odniesieniu do zachowań przemocowych w szkole. W takim ujęciu ta problematyka w rodzimym środowisku jest nieczęsto podejmowana. Tymczasem, uczeń może bez problemu znaleźć usprawiedliwienie dla swojego agresywnego zachowania względem kolegi uznając np., że to on go sprowokował albo przecież nie zrobił mu nic złego, bo nie ma widocznych śladów na ciele. Ersilia Menesini i współpracownicy zbadali stopień, w jakim sprawcy przemocy rówieśniczej (wytypowani na podstawie nominacji rówieśników) w porównaniu z ofiarami i uczniami niezaangażowanymi akcentują emocje związane z odpowiedzialnością moralną za swoje działanie (czyli np. wina, wstyd) w zestawieniu z moralnym odłączeniem (obojętność, duma) w wyjaśnianiu zachowań agresywnych.<sup>34</sup> W badaniu wzięli udział uczniowie z klasy 4 (średnia wieku = 9,7) i 8 (średnia wieku = 13,1) z trzech miast we Włoszech i Hiszpanii. Badanym przedstawiono na obrazkach typową sytuację dręczenia szkolnego i zapytano, jakie odczucia by im towarzyszyły, gdyby byli na miejscu sprawcy. Okazało się, że uczniowie, którzy wcześniej zostali wytypowani przez rówieśników jako sprawcy, charakteryzowali się w większym stopniu orientacją egocentryczną, podkreślając osobiste konsekwencje tego zachowania lub korzyści dla sprawcy. Uczniowie wcześniej zidentyfikowani

---

Denis Ribeaud oraz Manuel Eisner na podstawie analiz koncepcyjnych i empirycznych sugerują, że zarówno koncepcja moralnego „odłączenia się”, techniki neutralizacji oraz zniekształcenia poznawcze opisują te same procesy poznawcze, które mają tendencję występowania u tych samych osób. Dlatego też sugerują opracowanie szerszych teoretycznych ram koncepcyjnych mających na celu unifikację przywołanych koncepcji. Por. D. Ribeaud, M. Eisner, *Are moral disengagement, neutralization techniques and self-serving cognitive distortion the same? Developing a unified scale of moral neutralization of aggression*, w: „International Journal of Conflict and Violence” 2010, nr 4(2), s. 298-315.

Biorąc pod uwagę problematykę niniejszego tekstu oraz dostrzeżoną rolę moralności rozważania oparte zostały o koncepcję moralnego „odłączenia się” Alberta Bandury. Zamiennie będę używała w dalszej części tekstu określenia wprowadzonego przez Denisa Rideaud’a i Manuela Eisnera – moralne zneutralizowanie.

<sup>34</sup> E. Menesini, V. Sanchez, A. Fonzi, R. Ortega, A. Costabile, G. Lo Feudo, *Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders*, w: „Aggressive Behavior” 2003, nr 29, s. 515-530.

jako ofiary lub niezaangażowani w dużo mniejszym stopniu przypisywali sprawcy emocje związane z odłączeniem. Na tej podstawie badacze doszli do wniosku, że sprawcy bullyingu kładą nacisk na wyjaśnianie swoich zachowań z wykorzystaniem moralnego odłączenia się koncentrując się na zyskach (lub kosztach) zachowań agresywnych dla siebie. Shelley Hymel, Natalie Rocke-Henderson oraz Rina A. Bonanno niejako poszerzając badanie Menesini i współpracowników, skoncentrowały się nieco bardziej na usprawiedliwieniach, postawach i przekonaniach uczniów, którzy mają różne doświadczenia związane zarówno ze sprawstwem bullyingu, jak i wiktyimizacją.<sup>35</sup> Na podstawie koncepcji Alberta Bandury badaczki założyły, że niektóre postawy i przekonania uczniów mogą w sposób pośredni, jak i bezpośredni podtrzymywać zachowanie agresywne, przyczyniając się do ich większej częstości i intensywności. W badaniu z wykorzystaniem metody *self-report* wzięło udział 494 uczniów gimnazjum z Kanady Zachodniej. Rezultaty tego badania potwierdziły użyteczność koncepcji moralnego „odłączenia się” w rozumieniu dręczenia szkolnego między uczniami. Pomimo faktu, że strategie moralnego odłączenia badane były w tym studium niejako *post hoc*, twierdzenia zawierające te strategie i wybierane przez uczniów wyjaśniały 38% wariacji zidentyfikowanych zachowań przemocy rówieśniczej. Dlatego też należy przyjąć, że mechanizmy te ogrywają potencjalnie istotną rolę w podtrzymaniu zjawiska. Okazuje się, że uczniowie z większym stopniem „odłączenia” moralnego przejawiają więcej agresji, uwzględniając długotrwałe dręczenie. Strategie moralnego odłączenia stanowią środki pomagające pozbyć się zahamowań, dzięki czemu łatwiej jednostce kontynuować agresywne zachowanie wobec innych. Dlatego też Shelley Hymel, Natalie Rocke-Henderson oraz Rina A. Bonanno zwracają uwagę, że strategie te powinny być uwzględnione w działaniach profilaktycznych. Jak wynika z metaanalizy badań dokonanej przez Gianluca Gini, Tiziana Pozzoli i Shelley Hymel, jednostki, które „odłączają się” moralnie mogą postrzegać niektóre antyspołeczne zachowania jako racjonalne lub uzasadnione, pomimo zinternalizowanych zasad moralnych, które zakazują takich zachowań, w rezultacie czego z większym prawdopodobieństwem angażują się w zachowania agresywne oraz dręczenie rówieśnicze.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> S. Hymel, N. Rocke-Henderson, R.A. Bonanno, *Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents*, w: „Journal of Social Sciences Special Issue” 2005, nr 8, 1-11.

<sup>36</sup> G. Gini, T. Pozzoli, S. Hymel, *Moral disengagement among children and youth: a meta analytic review of links to aggressive behavior*, w: „Aggressive Behavior” 2014, nr 40, s. 56-68.

Biorąc pod uwagę fakt, że oprócz sprawcy i ofiary w bullying uwikłani są także świadkowie, a sam proces ma grupowy/społeczny charakter należałoby się zastanowić, czy mechanizmy moralnego „odłączenia się” występują u świadków przemocy, co być może tłumaczyłoby ich brak reakcji w takiej sytuacji.

Z nowszych zagranicznych badań dotyczących uczniów – świadków bullyingu wynika, że mechanizmy moralnego „odłączenia się” działają także u uczniów, którzy są obserwatorami przemocy rówieśniczej. Marie-Louise Obermann przeprowadziła badania z udziałem 660 duńskich nastolatków, których podzieliła na cztery grupy ze względu na rolę w procesie dręczenia szkolnego, mianowicie: (1) outsiderzy, którzy nie mają żadnych doświadczeń z przemocą rówieśniczą; (2) obrońcy, którzy zazwyczaj stają w obronie ofiary i pomagają, (3) bierni świadkowie z poczuciem winy, czyli nastolatkowie, którzy widzą przemoc, nie podejmują żadnej reakcji, ale z tego powodu mają poczucie winy oraz (4) świadkowie obojętni, którzy widzą przemoc, ale nie czują się w ogóle odpowiedzialni za jakąkolwiek reakcję<sup>37</sup>. Wyniki tych badań sugerują, że poza aktywnym uczestnictwem w procesie dręczenia również ci bierni obojętni świadkowie doświadczają moralnego „odłączenia się”. Ta ostatnia grupa uczniów – świadków charakteryzowała się istotnie wyższym stopniem moralnego „odłączenia się” w porównaniu do świadków z poczuciem winy i obrońców. Również outsiderzy wykazywali się wyższym odłączeniem niż obrońcy. Także Robert Thornberg i współpracownicy wskazują na istotną rolę moralności dla motywacji uczniów – świadków dręczenia szkolnego<sup>38</sup>. Na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań zbudowali koncepcyjny model wyjaśniający motywację świadków do działania w sytuacji dręczenia szkolnego, z którego wynika, że decyzja o pomocy lub jej braku zależy od tego, jak świadkowie definiują i oceniają sytuację oraz kontekst społeczny. Szczególnie brana pod uwagę jest interpretacja krzywdy doznanej przez ofiarę, ocena społeczna (np. relacje przyjacielskie z ofiarą lub sprawcą), poczucie własnej skuteczności, odczuwane emocje oraz ocena moralna. Przekonanie, że bullying jest „czymś złym” oraz przekonanie, że nauczyciele/dorośli oczekują od ucznia, że w takiej sytuacji zareaguje traktowane jest jako moralna przyczyna motywująca świadka do interwencji.

---

<sup>37</sup> M-L. Obermann, *Moral disengagement among bystanders to school bullying*, w: „Journal of School Violence”, 2011, 10(3), s. 239-257.

<sup>38</sup> R. Thornberg, L. Tenenbaum, K. Varjas, J. Meyers, T. Jungert, G. Vanegas, *Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene?* w: “Western Journal of Emergency Medicine” 2012, 13(3), s. 247-252.

Ustalenia Thornberga i współpracowników ujawniły także, że w przypadku braku reakcji świadków ujawniają się mechanizmy zgodne z koncepcją moralnego „odłączenia się” Alberta Bandury. Rola mechanizmów moralnego odłączenia w związku z bullyingiem, konkretnie zachowaniami obrońcy, została zweryfikowana w późniejszych badaniach przez Thornberga i Tomasza Jungerta przeprowadzonych z udziałem 372 uczniów szwedzkich szkół podstawowych (w wieku od 10 do 14 lat).<sup>39</sup> Potwierdzono to, co było wiadome z wcześniej przeprowadzonych badań w tym zakresie, mianowicie, że moralne odłączenie (jako ogólny konstrukt) pozostaje w związku z zachowaniami agresywnymi sprawców bullyingu, a także że pozostają w ujemnym związku z podjęciem obrony ofiary. *Novum* tych badań polegało na zwróceniu uwagi, iż moralne „odłączenie się” nie jest konstruktem jednowymiarowym. A zatem, o ile mechanizm moralnego uzasadnienia i obwinienia ofiary był związany pozytywnie z zachowaniem przemocowym, o tyle strategie łagodzących porównań i eufemistycznych określeń nie miały tutaj żadnego znaczenia. Obwinienie ofiary było także istotnie związane z brakiem podjęcia działania w celu obrony ofiary. Dehumanizacja i przypisanie winy ofierze pomaga pasywnym świadkom zredukować lub zneutralizować empatyczne napięcie w celu uniknięcia poczucia winy za brak działania. Mniej skłonni do pomocy byli także uczniowie, którzy rozproszyli odpowiedzialność za takie działanie. Okazuje się zatem, że bullying selektywnie aktywizuje różne moralne neutralizacje, dlatego ważne są dalsze analizy uwzględniające ich zróżnicowanie w zależności np. od rodzaju/formy agresji, ról społecznych zaangażowanych osób, czy kontekstu sytuacyjnego.

Dotychczas zasygnalizowane w tekście badania odwołują się do bullyingu „tradycyjnego”, bezpośredniego, w którym sprawca bezpośrednio dręczy ofiarę, a bezpośrednimi świadkami tej sytuacji są rówieśnicy. Jednak na kwestię kodeksów etycznych i normatywności zwracają także uwagę badacze cyberprzestrzeni i występującej w niej agresji elektronicznej. Niektórzy autorzy podkreślają relatywizm norm w kontekście komunikacji zapośredniczonej, jak również zwracają uwagę na fakt, że normy społeczności internetowych mogą stać w sprzeczności z powszechnie przyjętymi zasadami postępowania<sup>40</sup>. Ponadto, w odniesieniu do cyberbullyingu także wykryto związek między przekonaniami normatywnymi jednostek

<sup>39</sup> R. Thornberg, T. Jungert, *School bullying and the mechanisms of moral disengagement*, w: „Aggressive Behavior” 2014, nr 40, s. 99-108.

<sup>40</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

związanymi z aprobowaniem przemocy online z zaangażowaniem w taką przemoc. Istotne znaczenie ma także zły klimat szkoły i brak wsparcia rówieśniczego<sup>41</sup>. Można także przypuszczać, że strategie moralnej neutralizacji mogą występować u uczniów zaangażowanych w agresję elektroniczną, czy cyberbullying. Badań podejmujących tę problematykę jest mniej, a ich rezultaty dotychczasowych są rozbieżne. Chrisa D. Pornari i Jane Wood sugerują, że agresja online może nie wymagać aż tak dużej racjonalizacji czy usprawiedliwienia działań sprawcy, jak zachowanie bezpośrednio ponieważ anonimowość, dystans dzielący sprawcę i ofiarę, konsekwencje krzywdzącego działania nie powodują tak wielu negatywnych emocji, jakimi jest wina, wstyd czy samopotępienie i redukują tym sposobem empatyzowanie z ofiarą.<sup>42</sup> Niemniej z ich badań wynika, że moralne „odłączanie się” jest charakterystyczne zarówno dla bullingów tradycyjnego i cyberbullyingu, jednak to właśnie bulling tradycyjny w większym stopniu „domaga się” uzasadnienia. Z kolei w badaniach przeprowadzonych przez Sonję Perren i Eveline Gutzwiller-Helfenfinger okazało się, że wyższy stopień moralnego odłączenia nie pozostawał w istotnym związku z większym zaangażowaniem w cyberbullying. Niespójności rezultatów różnych badań mogą wynikać z różnych sposobów mierzenia analizowanych kwestii i domagają się dalszej eksploracji tego zagadnienia.<sup>43</sup> Można faktycznie przyjąć, że właściwości komunikacji zapośredniczonej przez internet mogą tutaj moderować efekt. Przykładowo niemożność obserwowania natychmiastowej reakcji ofiary *via* internet może powodować, że nie ma „konieczności”, by musiało nastąpić moralne „odłączenie się”. Idąc tym tropem można stwierdzić, że ten sam efekt będzie w przypadku wszystkich innych form pośrednich i ukrytych bullingów, jakimi jest np. rozpowszechnianie nieprawdziwych i krzywdzących plotek. Taka hipoteza wymagałaby zweryfikowania empirycznego. Również dalszej weryfikacji wymaga rola świadków cyberbullyingu i roli ich „moralności”. Deborah Price i współpracownicy w swoich badaniach skoncentrowali się na zaangażowaniu moralnym cyber-świadków agresji, które zostało im

---

<sup>41</sup> K. R. Williams, N. G. Guerra, *Prevalence and predictors of internet bullying*, w: „Journal of Adolescent Health” 2007, nr 41, S14-21.

<sup>42</sup> C. D. Pornari, J. Wood, *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias and outcome expectancies*, w: „Aggressive Behavior” 2010, nr 36, s. 81-94.

<sup>43</sup> Por. L. Lazuras, J. Pyżalski, V. Barkoukis, H. Tsorbatzoudis, *Empathy and moral disengagement in adolescent cyberbullying: implications for educational intervention and pedagogical practice*, w: „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 57-69.

przypisane przez badanych młodych ludzi.<sup>44</sup> Świadcowie cyberbullyingu zostali zidentyfikowani jako osoby, które ponoszą moralną odpowiedzialność za pomoc ofierze. Ponadto, badacze zwrócili uwagę na „nową” rolę świadka – hybrydowego (*hybrid-bystander*), a zatem takiego, który jest świadkiem dręczenia zarówno w środowisku szkolnym, jak w środowisku wirtualnym, bowiem współczesna młodzież nie dokonuje tak schematycznego rozróżnienia tych dwóch światów.

Mając na uwadze powyższe wyniki studiów empirycznych i wnioski, interesujące byłoby przeprowadzenie badań na gruncie polskim dotyczących aspektów moralnych związanych z zaangażowaniem w bullying sprawców, a także świadków dręczenia szkolnego, zarówno w kontakcie bezpośrednim i cyberprzestrzeni. Można przypuszczać, że ujawniłyby się niektóre mechanizmy moralnego „odłączenia się”. Z moich wcześniejszych badań<sup>45</sup> wynika, że wśród uczniów obecne są przekonania normatywne, które – można powiedzieć – mogą mieć charakter utrwalonych moralnych neutralizacji dla swoich zachowań. Przykładowo wśród badanych gimnazjalistów (N = 214) niemała część osób uważała (23%), że ofiara dręczenia szkolnego jest sama sobie winna tego, że jest ofiarą oraz że śmianie się z niej, w percepcji rówieśników, nie jest „niczym złym” (11%). Wyrażane przez uczniów przekonania wyraźnie ze sobą korelowały: odnotowano wysokie pozytywne korelacje między różnymi przekonaniami proprzemocowymi, a także między przekonaniami wyraźnie prospołecznymi. Również silne i istotne korelacje ujemne odnotowano między przekonaniami zorientowanymi przeciwstawnie, co może oznaczać, że natężenie analizowanych przekonań ma charakter zgeneralizowanej postawy czy pewnej orientacji życiowej wobec przemocy rówieśniczej. Ponadto, chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta wyrażali przekonania proagresywne, dziewczęta natomiast były bardziej otwarte na pomoc drugiej osobie. Tego typu zróżnicowanie przekonań i postaw ze względu na płeć było udokumentowane już w różnych badaniach.<sup>46</sup> Maria Elvira De Caroli i Elisabetta Sagone przeprowadziły badania dotyczące mechanizmów moralnego „odłączenia się”, koncentrując się na ich analizie

<sup>44</sup> D. Price, D. Green, B. Spears, M. Scrimgeour, A. Barnes, R. Geer, B. Johnson, *A qualitative exploration of cyber-bystanders and moral engagement*, w: „Australian Journal of Guidance and Counselling” 2014, nr 24(1), s. 1-17.

<sup>45</sup> A. Tłuściak-Deliowska, *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*, w: „Szkoła Specjalna” 2014, nr 1, s. 18-29.

<sup>46</sup> Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Spoleczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badań*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.



rozwojowej poczynszy od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości oraz na różnicach płciowych. Okazało się, że nastolatkwie (średnia adolescencja) w większym stopniu niż młodzi dorośli (studenci) używają tych strategii<sup>47</sup>, jak również chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta adoptują te strategie w celu wyjaśniania swoich działań.<sup>48</sup> Zatem chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta mają skłonność do moralnego „odłączenia”. Może to być uwarunkowane różnymi czynnikami, jednak autorki zwróciły uwagę na dużą rolę wychowania.

### **Zwrot ku edukacji charakteru czyli jak możemy wzmocnić anty-bullyingową moralność**

W związku z rozbudowującą się wiedzą dotyczącą zjawiska bullying szkolnego i jego rozpowszechnienia wśród dzieci i młodzieży, oczywistym jest, że jego zapobieganie stało doniosłą kwestią implikacji badawczych. Opracowano dotychczas wiele programów wychowawczych, profilaktycznych i interwencyjnych, w Polsce i na świecie stosowane są różne metody o charakterze proaktywnym i reaktywnym.<sup>49</sup> Warto podkreślić, co było już sygnalizowane w niniejszym artykule, że obecnie przyjmuje się, że programy profilaktyczno-wychowawcze powinny być adresowane do całej szkoły i w swych zadaniach uwzględniać współpracę wszystkich członków społeczności szkolnej, a nie ograniczać się do relacji między agresorem i ofiarą, jak również ich oddziaływanie powinno mieć charakter całościowy. W kompleksowych programach postuluje się poprawę atmosfery szkolnej, włączenie wszystkich uczniów w przeciwdziałanie agresji, objęcie ich różnymi działaniami, których celem jest poszerzenie wiedzy na temat zjawiska i nabycie konkretnych umiejętności, dzięki którym łatwiej unikną prześladowań lub będą wiedzieli, jak się zachować, gdy będą świadkami agresji. Mając na uwadze zasygnalizowane wcześniej kwestie, pojawia się w świadomości myśl dotycząca położenia większego akcentu na wychowanie społeczno-

---

<sup>47</sup> Chcąc w pełni przeanalizować rozwój moralny należałoby się odwołać do istnienia różnych paradygmatów rozwoju moralnego, wśród których szczególne znaczenie ma nurt psychoanalityczny, humanistyczny, poznawczo-rozwojowy i teoria uczenia się (behavioralna). Por. U. Gruca-Miąsik, *Rozumowanie moralne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 162-180.

<sup>48</sup> M.E. De Caroli, E. Sagone, *Mechanism of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth*, w: „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2014, nr 140, s. 312-317.

<sup>49</sup> K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

-moralne. Wspomniane uprzednio elementy, czyli podejście angażujące całą szkołę, którego efektem ma być poprawa klimatu szkoły, wspomaganie indywidualnego rozwoju z uwzględnieniem systemu wartości i norm społecznych, współpraca i współdziałanie wszystkich członków społeczności szkolnej na rzecz tworzenia przyjaznego środowiska edukacyjnego, a dalszej perspektywie – społeczeństwa, zdaje się łączyć edukacja charakteru (ang. *character education*). Jest to ogólne określenie dla różnych działań, których celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na określone wartości i zachęcanie do ich realizacji<sup>50</sup>. Podejście to rozwinęło się na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych w celu odbudowy tradycyjnych wartości u dzieci i młodzieży<sup>51</sup>. Skuteczna praktyka w tym zakresie doprowadziła do opracowania jednolitego zestawu zasad przewodnich edukacji charakteru. Dokument, w którym zostały one przedstawione, opisuje nie tylko zasady, ale jednocześnie wyznacza dla każdej szkoły czy osoby odpowiedzialnej za rozwój postaw u młodych ludzi ramy sukcesu poprzez opracowanie mierzalnych wskaźników.<sup>52</sup> Społeczność szkolna musi dojść do porozumienia w sprawie podstawowych wartości etycznych, które chce wpoić swoim uczniom. Cały ruch edukacji charakteru za podstawowe wartości uznaje te, które wzmacniają godność człowieka, rozwój i dobro jednostki, służą dobru wspólnemu, mają wpływ na prawa i obowiązki w społeczeństwie demokratycznym i mają charakter uniwersalny. Problem edukacji moralnej jest od dawna poruszany, wiążą się z tym różne emocje i kontrowersje<sup>53</sup>. Pomimo tego, trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że moralność jest trudnym, ale zarazem bardzo ważnym wyróżnikiem osobowego życia jednostki, tym bardziej biorąc pod uwagę zarysowane w niniejszym tekście tło. Dlatego też, w kontekście podjętych rozważań, mówiąc

<sup>50</sup> M. Berkowitz, E. Schaeffer, M. Bier, *Character Education in the United States*, w: „Education in the North, New Series” 2001, nr 9, s. 52-59.

<sup>51</sup> J.S. Leming, *Theory, research and practice in the early twentieth century character education movement*, w: “Journal of Research in Character Education” 2008, nr 25, s. 93-100.

<sup>52</sup> Za: L. Zerillo, *The face of character: encouraging morality in children by confronting bullying through character education*, w: “TCNJ Journal of Students Scholarship” 2012, nr 14, s. 1-15; *The 11 Principles of Effective Character Education*, [http://www.character.org/uploads/PDFs/ElevenPrinciples\\_new2010.pdf](http://www.character.org/uploads/PDFs/ElevenPrinciples_new2010.pdf) z dn. 10.02.2016.

<sup>53</sup> Zdaję sobie sprawę, iż programy edukacji moralnej narażone są z jednej strony na zarzut indoktrynacji, z drugiej zaś relatywizmu. Por. D. Czyżowska, A. Leśniak, *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s. 53-66. Problematykę wyzwań związanych z edukacją moralną w perspektywie współczesnych symptomów kryzysu moralnego oraz prądów/ram intelektualnych stanowiących kontekst dla tej edukacji syntetycznie przedstawiła w swojej pracy Urszula Gruca-Miąsik, *Rozumowanie moralne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.

o edukacji charakteru czy kształtowaniu moralnego charakteru ucznia, mam na myśli działania podejmowane przez nauczycieli/wychowawców, których efektem może być kształtowanie u wychowanka pewnych cech, przekonań, uwrażliwienie go na pewne wartości, czy zasady postępowania. Celem tak rozumianej edukacji powinno być świadome wsparcie rozwoju moralnego osoby. Przy czym, uwzględniając niejako głosy antypedagogiki, kierowanie procesem wychowania społeczno-moralnego powinno cechować się swobodną atmosferą, szacunkiem, życzliwością oraz zaspokojeniem potrzeb wychowanka<sup>54</sup>.

Szkoła jako specyficzne miejsce rządzące się określonymi prawami, tworzy warunki sprzyjające danym zachowaniom, równocześnie próbując eliminować inne. Jest to poniekąd wpisane w instytucję szkoły. Realizowane w szkołach programy wychowawcze i profilaktyczne tym sposobem mieszczą się w pewnym stopniu w ramach szeroko pojętej edukacji charakteru<sup>55</sup>, ta zaś mieści się w szerokim pojęciu wychowania w ogóle<sup>56</sup>. Skoro coraz częściej dochodzimy do wniosku, że w celu zapobiegania i ograniczania przemocy należy dążyć do kreowania wspierającej się szkolnej społeczności, tworzonej przez dorosłych, ale także angażujących wszystkich członków społeczności szkolnej, to nie jest to nic innego, jak przykład edukacji charakteru w działaniu. Tak rozumiana współpraca sprzyja rozwojowi pozytywnych postaw, w tym postaw moralnych, a to z kolei uczy odpowiedzialności moralnej za dobro wspólne.

Biorąc pod uwagę zasygnalizowane we wcześniejszej części tekstu problemy, można powiedzieć, że celem świadomie zorganizowanej i zaplanowanej edukacji charakteru w odniesieniu do dręczenia szkolnego powinno być promowanie z jednej strony uniwersalnych zasad etycznych, takich jak uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność, z drugiej zaś kształtowanie specyficznych dyspozycji społeczno-moralnych, odnoszących się bezpośrednio do podjętego zagadnienia, a zatem związanych z kategoriami zachowań agresywnych, właściwych zachowań w sytuacji przemocy realnej i cyberprzemocy oraz mechanizmów moralnej neutralizacji zachowań. Fundamentalne, a zarazem znamienne może być tutaj kształtowanie wrażliwości

---

<sup>54</sup> B. Śliwierski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, „Coloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii” 2003, 2.

<sup>55</sup> Por. D. Czyżowska, A. Leśniak, *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s.54.

<sup>56</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 11-12.

moralnej, którą według Heliodora Muszyńskiego<sup>57</sup> współtworzą dwa aspekty: poznawczy i emocjonalny. Pierwszy z nich koncentruje się na dostrzeżeniu problemów moralnych wywołujących pierwsze, nieuświadomione jeszcze emocje. Takim problemem jest jak najbardziej bycie świadkiem dręczenia kolegi przez rówieśnika, czy to w rzeczywistości, czy otrzymując ubliżający komuś materiał w cyberprzestrzeni. Aspekt emocjonalny wiąże się z odczuwaniem potrzeby rozwiązania problemów moralnych, a istotną rolę odgrywa tu wcześniejsza interpretacja spostrzeganej sytuacji, wywołująca dodatnie lub ujemne emocje. Analiza takiej sytuacji związanej z dręczeniem szkolnym w różnych uwarunkowaniach z uwzględnieniem omówionych elementów może być pomocna dla uczniów. Nabyta wiedza, wartości i oczekiwania otoczenia oraz sądy wyznaczone obowiązującymi normami i rozumieniem sytuacji określają zaś to, co powinno się uczynić w danej okoliczności. W przypadku dręczenia szkolnego oczekujemy, że świadek zareaguje i pomoże ofierze. Jednakże nie zawsze te oczekiwania istnieją w świadomości młodych ludzi. Zatem w celu zapobiegania i ograniczenia przemocy rówieśniczej należałoby wzmocnić moralnie uczniów, poprzez pracę nad ocenami, sądami, normami i wartościami moralnymi. Pomóc im w uświadomieniu tego, co dobre lub złe (w odniesieniu do dręczenia), ale także w sferze emocjonalnej wspomóc w rozwijaniu wrażliwości moralnej i w sferze behawioralnej, czyli w konkretnym postępowaniu. Szczególną wagę należałoby w wychowaniu przywiązywać do trafnej oceny własnych i cudzych zachowań oraz postaw w kategorii „dobra” i „zła”. Oprócz uświadamiania, przekazywania pewnych wartości ważne jest, jeśli nie ważniejsze, umożliwienie ich internalizacji oraz pomoc w kształtowaniu moralnego charakteru jednostki, mobilizując wychowanka do postępowania moralnego w sposób bardziej refleksyjny i odpowiedzialny. Dzięki czemu możliwe będzie podejmowanie samodzielnych decyzji co do rzeczywistego, a nie jedynie deklaratywnego ich wprowadzania w życie. Wiemy bowiem na podstawie badań, iż młodzi ludzie w większości deklarują pomoc ofierze, ale w rzeczywistych sytuacjach, rzadko do tego dochodzi<sup>58</sup>. Toteż dzieje się to niejako zgodnie z maksymą Owidiusza *video meliora proboque, deteriora sequor*

<sup>57</sup> H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy wychowania moralnego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965, s. 64.

<sup>58</sup> A. Komendant-Brodowska, *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014. [https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB\\_doktorat\\_final.pdf?sequence=4](https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4) z dn. 01.02.2016.

(widzę i pochwalam lepsze, lecz podążam za gorszym). I ten dylemat stanowi spore wyzwanie pedagogiczne.

Dodatkowo, biorąc pod uwagę wyzwania współczesnego świata, z jakimi musi mierzyć się młody człowiek, dla którego charakterystyczny jest dokonujący się w zawrotnym tempie postęp naukowo-techniczny, potrzeba kształtowania charakteru i wychowania moralnego jest coraz bardziej pilna. Nowe technologie komunikacyjne zmieniają sposób, w jaki poznajemy świat i przeżywamy nasze wartości, dlatego też niezbędne jest nadążanie za zmianami oraz szczególnego potraktowania domaga się w takich okolicznościach uwrażliwienie na krzywdę ludzką. Jak słusznie zauważa Małgorzata Steć, „w obliczu zachodzących zmian system edukacji, którego celem jest wspomaganie rozwoju młodzieży, staje przed bezwzględną koniecznością przeformułowania celów wychowawczych i kreowania doświadczeń edukacyjnych bardziej adekwatnych do współczesnych potrzeb adolescentów, a jednocześnie wspartych pozytywnymi oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi”<sup>59</sup>.

### **Uwagi końcowe**

Na podstawie przywołanych wyników badań i analiz dochodzimy do kilku wniosków. Po pierwsze, zrozumienie natury moralnych neutralizacji zachowań stosowanych przez sprawców dręczenia szkolnego, jak i świadków, jest istotną kwestią z punktu widzenia planowanych oddziaływań wychowawczych.

Po drugie, poszerzając nieco perspektywę analityczną można zdać sobie sprawę, że moralność, także moralne standardy, wartości i emocje, są ważnym zagadnieniem w kontekście wyjaśniania dręczenia szkolnego. Szkolne programy edukacyjne i wychowawcze usprawniające zarówno kompetencje emocjonalne, jak i moralne dzieci i młodzieży mogą być użyteczne w podbudowie moralności uczniów i zapobieganiu szkodliwym zjawiskom, takim jak zastraszanie. Jednak ważne jest by nie miały one charakteru jedynie incydentalnego, lecz świadczyły o kompleksowym oddziaływaniu wychowawczym.

Po trzecie, aby edukacja charakteru z uwzględnieniem kwestii dręczenia szkolnego mogła być realizowana, odpowiednio powinni być do niej przygotowani nauczyciele. Z tego względu uświadomienie, jak ważną rolę mogą odegrać w kształtowaniu charakteru moralnego młodzieży i w jaki sposób

---

<sup>59</sup> M. Steć, *Edukacja społeczno-moralna młodzieży a nauczanie etyki*, w: „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin-Polonia*” 2014, nr 39(2), s. 94.

owa rola może być spełniona, powinno być ważnym komponentem (oprócz kompetencji *stricte* dydaktycznych) przygotowania pedagogicznego. Z badań przeprowadzonych przez Dorotę Czyżewską i Agnieszkę Leśniak wynika, że nauczyciele z jednej strony osobiście uważają, że mogą wpływać na moralny charakter uczniów, z drugiej zaś, nie czują się w pełni kompetentni i dobrze przygotowani do wspierania moralnego rozwoju ucznia lub nieuświadomiamy sobie, jak ważną rolę w tym procesie mogą odegrać<sup>60</sup>. Nie zawsze też czują się w pełni kompetentni, by reagować na przemoc rówieśniczą. Wówczas zdarza się, że to oni nie są dobrymi wzorami do naśladowania, co więcej sami mogą podtrzymywać przekonania normatywne wzmacniające zachowania agresywne, czy nieprawdziwe mity<sup>61</sup>. Chcąc zatem wspierać rozwój moralny uczniów, należy skoncentrować się na osobie nauczyciela i stosowanych przez niego (w sposób świadomy lub nie) metodach oddziaływań wychowawczych.

Po czwarte, nie można zapominać o roli środowiska rodzinnego, które dodaje istotną część do ogólnej formacji osobowej jednostki, a w zasadzie stanowi jej podstawę, bowiem to w rodzinie wszystko się zaczyna. Jest to jednak zagadnienie do podniesienia i rozwinięcia w innych okolicznościach.

Zdaję sobie sprawę, że rozpoznany temat jest trudny i w tym miejscu wyczerpanie go jest niemożliwe. Moim zamierzeniem było podanie pewnych argumentów na rzecz uznania kształtowania moralnego charakteru jednostki za przedsięwzięcie o priorytetowym znaczeniu we współczesnym świecie. Jest to bez mała zwrot ku podstawom wychowania z jednej strony, z drugiej zaś ich zaktualizowanie stosownie do nowych wydarzeń i procesów oraz unaocznionych wyników badań. Zasygnalizowane wątki/myśli traktuję jako przyczynek do dyskusji w kwestii skutecznego zapobiegania i ograniczania dręczenia rówieśniczego w szkole.

### **Bibliografia:**

- Aronson E., Aronson J., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bandura A., *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*, w: "Personality and Social Psychology Review" 1999, nr 3, s. 193-209.

---

<sup>60</sup> D. Czyżowska, A. Leśniak, *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s. 64.

<sup>61</sup> A. Tłuściak-Deliowska, *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 2015, 3, 155-171.

- Barlińska J., Szuster A., *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
- Berkowitz M., Schaeffer E., Bier M., *Character Education in the United States*, w: „Education in the North, New Series” 2001, nr 9, s. 52-59.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, w: D. Borecka Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*. Difin, Warszawa 2013, s. 35-52.
- Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dostaler S., Hetland J., Simons-Morton B., Molcho M., deMato M.G., Overpeck M., Due P., Pickett W., *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*, w: “International Journal of Public Health” 2009, nr 54, s. 216-224.
- Czerska B., *Poznawanie wartości*, Wydawnictwo MAW, Warszawa 1986.
- Czyżowska D., Leśniak A., *Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16(2), s. 53-66.
- Debesse N., *Etapy wychowania*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1996.
- De Caroli M.E., Sagone E., *Mechanism of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth*, w: “Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2014, nr 140, s. 312-317.
- Gini G., Pozzoli T., Hymel S., *Moral disengagement among children and youth: a meta analytic review of links to aggressive behavior*, w: “Aggressive Behavior” 2014, nr 40, s. 56-68.
- Gruca-Miąsik U., *Rozumowanie moralne młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.
- Hymel S., Rocke-Henderson N., Bonanno R.A., *Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents*, w: “Journal of Social Sciences Special Issue” 2005, nr 8, s. 1-11.
- Komendant-Brodowska A., *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski 2014.
- [https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB\\_doktorat\\_final.pdf?sequence=4](https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/749/AKB_doktorat_final.pdf?sequence=4)
- Lazuras L., Pyżalski J., Barkoukis V., Tsorbatzoudis H., *Empathy and moral disengagement in adolescent cyberbullying: implications for educational intervention and pedagogical practice*, w: “Sudia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 57-69.

- Leming J.S., *Theory, research and practice in the early twentieth century character education movement*, w: "Journal of Research in Character Education" 2008, nr 25, s. 93-100.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Menesini E., Eslea M., Smith P.K., Genta M.L., Gianetti E., Fonzi A., Costabile A., *A cross-national comparison of children's attitudes toward bully/victim problems in school*, w: "Aggressive behavior" 1997, nr 29, s. 1-13.
- Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., Ortega R., Costabile A., Lo Feudo G., *Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders*, w: „Aggressive Behavior” 2003, nr 29, s. 515-530.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy wychowania moralnego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965.
- Obermann M-L., *Moral disengagement among bystanders to school bullying*, w: "Journal of School Violence", 2011, nr 10(3), s. 239-257.
- Olweus D., *Przemoc w szkołach*. Prezentacja na Europejskim Kongresie Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej, Warszawa: 15.09.2010.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007
- Padgett S., Notar C.E., *Bystanders are the key to stopping bullying*, w: „Universal Journal of Educational Research” 2013, nr 1(2), s. 33-41.
- Pornari C.D., Wood J., *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias and outcome expectancies*, w: "Aggressive Behavior" 2010, nr 36, s. 81-94.
- Price D., Green D., Spears B., Scrimgeour M., Barnes A., Geer R., Johnson B., *A qualitative exploration of cyber-bystanders and moral engagement*, w: "Australian Journal of Guidance and Counselling" 2014, nr 24(1), s. 1-17.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Ribeaud D., Eisner M., *Are moral disengagement, neutralization techniques and self-serving cognitive distortion the same? Developing a unified scale of moral neutralization of aggression*, w: "International Journal of Conflict and Violence" 2010, nr 4(2), s. 298-315.
- Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Salmivalli C., *Bullying and the peer group: A review*, w: "Aggression and Violent Behavior" 2010, nr 15(2), s. 112-120.



- Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A., *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, w: "Aggressive Behavior" 1996, nr 22(1), s. 1-15.
- Steć M., *Edukacja społeczno-moralna młodzieży a nauczanie etyki*, w: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin-Polonia” 2014, nr 39(2), s. 93-105.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
- Śliwerski B., *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, w: „Coloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii” 2003, nr 2, s. 71-91.
- The 11 Principles of Effective Character Education*,  
[http://www.character.org/uploads/PDFs/ElevenPrinciples\\_new2010.pdf](http://www.character.org/uploads/PDFs/ElevenPrinciples_new2010.pdf)  
z dn. 10.02.2016.
- Thornberg R., Jungert T., *School bullying and the mechanisms of moral disengagement*, w: "Aggressive Behavior" 2014, nr 40, s. 99-108.
- Thornberg R., Tenenbaum L., Varjas K., Meyers J., Jungert T., Vanegas G., *Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene?* w: "Western Journal of Emergency Medicine" 2012, nr 13(3), s. 247-252.
- Tłuściak-Deliowska A., *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, w: „Ruch Pedagogiczny 2015, nr 3, s. 155-171.
- Tłuściak-Deliowska A., *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, w: „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32, s. 303-320.
- Tłuściak-Deliowska A., *Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego*, w: „Szkoła Specjalna” 2014, nr 1, s. 18-29.
- Tłuściak-Deliowska A., *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18(3), s. 75-86.
- Tłuściak-Deliowska A., *Społeczno-moralna aprobaty przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badaniami*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 3(229), s. 131-150.
- Williams K.R., Guerra N.G., *Prevalence and predictors of internet bullying*, w: "Journal of Adolescent Health" 2007, nr 41, S14-21.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Wypler W., *Samousprawiedliwianie zachowania a rozluźnianie standardów moralnych*, w: J. Lipińska-Lokś, G. Miłkowska, A. Napadło-Kuczera

(red.), *Zewnętrzne i wewnętrzne aspekty bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego*. Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2013, s. 27-41.  
Zerillo L., *The face of character: encouraging morality in children by confronting bullying through character education*, w: "TCNJ Journal of Students Scholarship" 2012, nr 14, s. 1-15.

---

### **Morality and bullying. Is an education of character a fundamental element in solving the problem of peer bullying at the schools?**

The considerations in the text are situated in the socio-normative approach to aggression. In particular, focused on the moral side of determinants of school bullying, which is conceptualized as a specific kind of repeated peer violence. Moreover, a group character of this phenomenon is typical, which is reflected in the fact that aggressive behavior does not happen in secret, but the bully has usually active or passive support from bystanders, whose presence and behavior is essential to maintain and / or and limitations of this process in school. That's why morality - moral standards, values, emotions and evaluation - is an important issue in the context of explaining the torment of the school. In addition, understanding the nature of moral neutralization of behavior used by the perpetrators of school bullying and witnesses of these situations, who support the perpetrator rather than the victim, it is an important issue from the point of view of the planned educational influence.

Content in the article are presented based on the review of literature, empirical studies and own authors' research experiences in the study area. Signaled issues constitute a contribution to the discussion on the effective prevention and reduction of peer bullying at school.