

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Moralność i bullying. Reakcja na przemoc wśród uczniów jako przykład dylematu etycznego nauczyciela¹

„Bo kto nie był ni razu człowiekiem, temu człowiek nic nie pomoże”.
Adam Mickiewicz

Wprowadzenie i uzasadnienie dla podjętego tematu

Rozważania podjęte w artykule lokują się w podejściu społeczno-normatywnym do agresji interpersonalnej i stanowią kontynuację problematyki będącej przedmiotem tekstu „Moralność i bullying. Edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole?”, który został opublikowany w 2016 roku w numerze pierwszym „Studiów z Teorii Wychowania”. Skoncentrowano się wówczas na moralnej stronie zjawiska dręczenia szkolnego, które konceptualizowane jest jako specyficzny rodzaj powtarzanej przemocy rówieśniczej. Charakterystyczny jest dla niej grupowy (społeczny) charakter, co wyraża się w tym, że zachowania agresywne nie dzieją się w ukryciu, lecz sprawca przemocy ma zazwyczaj aktywne lub bierne wsparcie uczniów - „świadków”, których obecność i zachowania są istotne dla podtrzymania lub/i ograniczenia tego zjawiska w szkole. Uznano, że moralne standardy, wartości, przekonania wyrażane przez uczniów są ważnymi zagadnieniami w kontekście wyjaśniania dręczenia szkolnego i konstytuujących je zachowań uczniów. Ponadto, zrozumienie natury moralnych neutralizacji zachowań (mechanizmów moralnego odłączenia) stosowanych przez uczniów, którzy prześladują rówieśników, jak

¹ Celem podkreślenia, że tekst stanowi kolejną część z serii skoncentrowanej wokół specyficznej kwestii, pozostawiono pierwszy człon tytułu w takiej samej wersji, jak miało to miejsce w artykule pierwszym.

i uczniów będących świadkami tych sytuacji, którzy swoim zachowaniem wspierają raczej sprawcę niż ofiarę, jest istotną kwestią z punktu widzenia projektowania oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych. Prowadzone analizy koncentrowały się na uczniach, a zatem na grupie, której problem dręczenia rówieśniczego dotyczy bezpośrednio i w której zarazem dostrzega się spory potencjał profilaktyczny związany z nadzieją na zwiększenie liczby pozytywnych interwencji rówieśniczych przez uczniów – świadków (ang. *bystanders*).

W niniejszym artykule punkt ciężkości zostanie przesunięty na osobę nauczyciela, bowiem, jak wówczas skonstatowano, wspieranie rozwoju moralnego uczniów nie jest możliwe bez nauczyciela. Niezbędne jest zatem zwrócenie uwagi na jego postawę, zachowania oraz stosowane (w sposób świadomy lub nie) metody oddziaływań wychowawczych. W tym artykule szczególnie zamierzam skoncentrować się na etycznych odniesieniach działań nauczycieli związanych z przeciwdziałaniem zachowaniom agresywnym² w szkole. Tego typu działania wiążą się z podejmowaniem różnego rodzaju trudnych decyzji i wyborów, których skutki nie pozostają obojętne dla uczniów, dla samych nauczycieli i całego środowiska edukacyjnego. Prowadzone analizy mają na celu przybliżenie i zrozumienie sytuacji nauczyciela wobec problemu przemocy rówieśniczej, która może być rozpatrywana w kategoriach dylematu etycznego.

Etyczny wymiar działań nauczyciela

Moralne konotacje zawodu nauczycielskiego są oczywiste, zaś funkcjonowanie przedstawicieli tej grupy zawodowej zdaje się być niezwykle złożone i trudne. Wielość i różnorodność sytuacji oraz wyzwań edukacyjnych, z jakimi mierzyć się musi współczesny nauczyciel sprawia, iż jego aktywność zawodowa ma szczególnie charakter. Ze względu na pracę z dziećmi

² W artykule używane są takie pojęcia jak agresja, przemoc, bullying (dręczenie) z zachowaniem ich następującego rozumienia. Agresja rozumiana jest jako świadome, zamierzone działanie, podejmowane w celu wyrządzenia komuś szeroko pojętej szkody – fizycznej, psychicznej lub materialnej. Charakterystyczną cechą agresji jest równowaga siły, bowiem używa się jej wobec osoby o zbliżonych możliwościach. W sytuacji nierównowagi sił daną sytuację uznaje się za przemoc. Z kolei specyficznym rodzajem przemocy w szkole, który polega na systematycznym, długotrwałym prześladowaniu ofiary przez dręczyciela lub grupę, jest dręczenie szkolne. Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 13-31. Analizy prowadzone w artykule dotyczą szeroko pojętej przemocy rówieśniczej, nie tylko samego bullyingu.

i młodzieżą, która postrzegana jest społecznie w kontekście misji edukacyjnej, praca nauczyciela jest zawodem, w którym oprócz wymiaru merytorycznego, eksponowany był i jest także wymiar etyczny³. Co więcej, sam proces kształcenia obejmuje komponent aksjologiczny, a wartości odzwierciedlają kręgosłup moralny jednostki. Dla nauczyciela-wychowawcy moralność jest ważna zarówno z perspektywy indywidualnej, czysto ludzkiej, jak i zawodowej. Elena Seghedin podkreśla, że osiągnięcie dojrzałości i odpowiedzialności nauczycielskiej jest zależne od standardów moralno-zawodowych, zwykle narzuconych przez normatywność zawodowego kodeksu etycznego⁴.

Etyka zawodowa jest jedną z etyk szczegółowych, która obejmuje refleksję nad pewnymi zasadami i pojęciami moralnymi odnoszącymi się do praktyki danego zawodu. Uznanie etyki zawodowej⁵ nie stanowi odstępstwa od uniwersalnego systemu wartości, lecz jest raczej konkretyzacją obowiązków, które z niego wynikają. Konsekwencją rozważań dotyczących etyki zawodu nauczycielskiego oraz współczesnych wyzwań edukacyjnych jest pytanie o etos tej grupy zawodowej. Etos zawiera w sobie wartości, obyczaje, normy i wzory postępowania, które składają się na styl życia i charakter danej grupy ludzi, określając tym sposobem jej odrębność. „Realizując konsekwentnie swój <<etos>> osobisty (ogólnoludzki), pracownicy danej profesji ubogacają go jej głównymi założeniami, wartościami oraz przyświecającymi im celami. Stąd można mówić o specyficznych cechach <<etosu>> danego zawodu”⁶. Tak rozumiany etos zawodowy charakteryzuje się nie tylko realizacją konwencjonalnie przyjętego układu norm moralnych, respektowaniem przyjętej ogólnie hierarchii wartości, ale w sposób szczególnie eksponuje wartości, cele i zasady postępowania przyjęte w danej grupie zawodowej. Uporządkowane zespoły norm wyznaczających, jak przedstawiciele danego zawodu (nie)powinni postępować można określić mianem

³ Por. Cz. Banach, *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, w: „Edukacja” 2000, 2, s. 7-20; D. Zając, *Etyczne aspekty kariery zawodowej nauczycieli*, w: B. Jakimiuk (red.), *Między wychowaniem a karierą zawodową*, Wydawnictwo, Lublin 2013.

⁴ E. Seghedin, *From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility*, w: „Acta Didactica Napocensia” 2014, 7, 4, s. 13-22.

⁵ Etyka nauczycielska jako etyka szczegółowa może być rozumiana jako „dział pedeutologii, badający moralne aspekty pedagogicznego postępowania nauczycieli”. B. Milerski, B. Śliwowski, (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa 2000, s. 62.

⁶ M. Rusiecki, *Etos zawodu nauczyciela*, w: „Kieleckie Studia Teologiczne” 2008, 7, s. 282.

kodeksu etycznego. Zainteresowanie problematyką etosu nauczycielskiego⁷ zdaje się w ostatnim czasie przechodzić swoisty renesans, o czym świadczą podejmowane badania poświęcone temu zagadnieniu. Jako jedno z nowszych polskich studiów empirycznych można wskazać badania przeprowadzone wśród nauczycieli, dyrekcji i rodziców przez Joannę Pękałą⁸ czy badania Rafała Maliszewskiego⁹ przeprowadzone wśród gimnazjalistów i licealistów. Pierwsze z przywołanych wykazały, że wiedza respondentów na temat etosu jest bogata i zdecydowana większość z nich potrafiła zdefiniować to pojęcie. Aż 83% ankietowych uznało etos za istotny komponent pracy pedagogicznej. Co więcej, z badań tych wynika także, że nauczyciele dość dotkliwie odczuwają wzrost wymagań wobec nich i zmiany zachodzące w oczekiwaniach społecznych.¹⁰ Z kolei badania przeprowadzone przez Rafała Maliszewskiego wśród uczniów wykazały, że samo pojęcie etosu nauczycielskiego jest uczniom raczej słabo znane. Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie dostrzegają w pracy i życiu nauczyciela konieczność kierowania się pewnym kanonem wartości, pomocnym w kreowaniu autorytetu i szeroko pojętego rozwoju osób tworzących środowisko szkolne. Rozpoznawanie działań poddyktowanych etosem nauczyciela dokonuje się przede wszystkim w sferze aktywności wychowawczej. Prawie połowa badanych uczniów twierdzi, że kierowanie się zasadami etosu nauczycielskiego skutkuje lepszymi rezultatami wychowawczymi wśród uczniów.¹¹

Wraz ze wzrostem znaczenia edukacji młodego pokolenia zaczęto określać kryteria efektywności pracy nauczyciela i tworzyć różne wizerunki osobowe przedstawiciela tego zawodu. W literaturze przedmiotu spotkać się można z różnymi ujęciami „dobrego”, czy też „idealnego” nauczyciela, który definiowany jest przez pryzmat kombinacji pewnych cech osobowościowych, elementów strukturalnych składających się na rolę zawodową czy

⁷ Etos nauczycielski określa ramy zachowania nauczycieli i może być zdefiniowany jako „zbiór idealnych dla danej grupy społecznej wzorców kulturowych, których realizacja przejawia się poprzez określony styl życia konkretnej grupy społecznej. Postawy poszczególnych członków grupy uwidaczniają wartości będące składowymi etosu tej zbiorowości”. Zob. J. Pękała, *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 38.

⁸ R. Maliszewski, *Etos nauczyciela w warunkach zmieniającej się rzeczywistości szkolnej – spojrzenie uczniowskie*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2017 nr 4(21), s. 141-159.

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Pękała, dz. cyt.

¹¹ R. Maliszewski, dz. cyt., s. 141-159.

specyficznych kwalifikacji i kompetencji¹². Biorąc pod uwagę te ostatnie, jako jeden z wielu zestawów kompetencji wskazywane są, m.in. za Robertem Kwaśnicą, tzw. kompetencje praktyczno-moralne. Ów autor zalicza do nich po pierwsze kompetencje interpretacyjne, dzięki którym możliwe jest postrzeganie rzeczywistości, która wymaga interpretacji i której trzeba nadać sens. Po drugie, kompetencje moralne, czyli zdolność do prowadzenia refleksji moralnej obok wiedzy o normach i nakazach moralnych. Trzeci rodzaj z tej grupy to kompetencje komunikacyjne, oznaczające zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą, przy założeniu, że ten dialog służy zrozumieniu siebie i świata. Przywołany autor wyraża przekonanie prymatu omówionych powyżej kompetencji nad pozostałymi, dotyczącymi kwestii „technicznych” (kompetencje normatywne, metodyczne, realizacyjne)¹³.

Odnosząc się z kolei do roli zawodowej nauczyciela, dobrze znane są jej osobliwości wskazane przez Krzysztofa Konarzewskiego, do których zalicza się niejasność, wewnętrzną niespójność, psychologiczną trudność oraz niezgodność z innymi rolami. „(...) Niespójność oczekiwań zmusza do wyborów. Nauczyciel nie może jednocześnie wypełniać wszystkich obowiązków, bo one (...) w poważnym stopniu wykluczają się nawzajem”¹⁴. Skoro mowa o niezgodności czy niespójności, dokonywaniu wyboru między sprzecznymi oczekiwaniami, nasuwa to myśl o dylematach. W zawodach zaufania publicznego, a do takiego zalicza się zawód nauczyciela, występują sytuacje wymagające rozstrzygnięć między różnymi wartościami moralnymi. Powstają wówczas dylematy moralne, które nie powinny być trudne do rozstrzygnięcia dla osób o wysokim poziomie moralnym¹⁵. Nie można jednak wykluczyć możliwości zróżnicowania nie tylko poziomu moralnego, przekonań i postaw, zatem moralności czy orientacji moralnej¹⁶ członków

¹² Por. K. Żegnałek, E. Gutkowska-Wyrzykowska, *Nauczyciel – misja czy zawód?* w: „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, 13, s. 173-184.

¹³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

¹⁴ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 176-177.

¹⁵ B. Klimczak, *Etyka zawodowa – jak to działa?* w: „Ekonomia i Prawo” 2010 nr 6, s. 17.

¹⁶ Moralność dotyczy ludzkich zachowań, sposobów postępowania zgodnie z przyjętymi kryteriami dobra i zła. Przyjęto zatem powszechniej stosowane rozumienie moralności jako pojęcia węższego znaczeniowo, które zawiera się w etyce. Por. D. Zajac, *Etyczny wymiar pracy nauczyciela-wychowawcy*, w: A. Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania: w kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz 2002.

Całokształt zaś zachowań i postaw danej grupy zawodowej ocenianych ze względu na kryteria moralne „właściwe” dla tej grupy można określić mianem moralności zawodowej.

danej grupy zawodowej. Nauczyciele w tym przypadku nie mogą stanowić wyjątku, pomimo ich idealizacji i wyobrażenia na temat etosu zawodowego.

Interesującą teorię moralności zawodowej nauczycieli, za sprawą której można tłumaczyć dylematy etyczne i powstałe w efekcie ich rozwiązania orientacje moralne, przedstawił Fritz Oser¹⁷. Zdaniem tego autora nauczyciele często znajdują się w obliczu konfliktu (dylematu) wymagającego od nich podjęcia decyzji i działania rozwiązującego ów dylemat. Konflikt pojawia się wówczas, gdy trzy moralne kryteria nie mogą zostać spełnione. Owe trzy kryteria, tj. sprawiedliwość (ang. *justice*), troska (ang. *caring*) i prawdziwość (ang. *truthfulness*¹⁸) są krytycznymi przesłankami w procesie podejmowania decyzji przez nauczyciela. Różnice między zawodową moralnością jednostek można postrzegać jako różnice w koordynowaniu tych przesłanek w strategiach nauczycieli. Centralnym punktem jego teorii moralności zawodowej jest hipoteza jakościowo różnych form strategii decyzyjnych. Fritz Oser określił pięć rodzajów orientacji moralnych nauczycieli związanych z rozwiązaniem zawodowych dylematów moralnych. W orientacji „unikającej” (ang. *avoiding orientation*) nauczyciel chce (zamierza) rozwiązać problem, nie mierząc się z nim. Nie chce brać odpowiedzialności za ewentualne trudne pytania i rozstrzygnięcia, w związku z tym tego unika. W orientacji „na delegowanie” (ang. *delegating orientation*) nauczyciel akceptuje fakt, że spoczywa na nim pewna odpowiedzialność za poradzenie sobie z zaistniałą sytuacją. Jednakże nauczyciel nie chce tego robić i przekazuje podjęcie decyzji w danej sprawie komuś innemu (na przykład dyrektorowi lub szkolnemu psychologowi). W samodzielnym, jednostronnym podejmowaniu decyzji (ang. *single-handed decision-making*) nauczyciel stara się rozwiązać problem i „bierze go w swoje ręce”. Postrzega przy tym siebie jako eksperta, który potrafi szybko rozwiązać problem i robi to często w sposób autorytarny. W tzw. niepełnym

Por. I. Lazari-Pawłowska, *Etyka zawodowa*. W: „Etyka” 1969, 4, s. 58-90. Zbiór osobistych przekonań ukierunkowujących myślenie składających się na zgeneralizowane tendencje do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną określić można mianem orientacji moralnych. Zob. O. Żylicz, *O trzech orientacjach moralnych*, w: „Studia Psychologiczne” 2012, 50, 2, s. 77-88. Uruchamiają one i ukierunkowują mechanizmy motywacyjne decydujące o podjęciu lub zaniechaniu działań.

¹⁷ F. Oser, *Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession)*, w: W. Kurtines, J. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Vol 2, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1991.

¹⁸ Słowo to tłumaczone może być jako „prawdomówność”, ale w kontekście podjętych rozważań uznano, że „prawdziwość” rozumiana jako autentyczność nauczycielska jest bardziej trafna.

dyskursie (dyskursie I; ang. *incomplete discourse*) nauczyciel przyjmuje osobistą odpowiedzialność za rozwiązanie problemu i wyjaśnia, jak równoważy sprawiedliwość, troskę i prawdziwość w każdej nowej sytuacji. Ostatnia orientacja określona jest mianem dyskursu kompletnego (dyskurs II; ang. *complete discourse*), w którym nauczyciel idzie krok dalej i zakłada, że wszyscy uczniowie i inne osoby zainteresowane i zaangażowane w daną sytuację, są osobami racjonalnymi, które również są zdolne do zrównoważenia trzech przesłanek, tj. sprawiedliwości, troski i prawdziwości. Przywołane orientacje zostały wykorzystane w badaniach przez Kirsi Tirri¹⁹ do analizy uzasadnień działań podejmowanych przez nauczycieli w rozwiązywaniu przez nich szkolnych dylematów moralnych. Przeprowadziła ona wywiady z 33 nauczycielami i na tej podstawie wyróżniła cztery dominujące kategorie dylematów moralnych, z jakimi mierzą się nauczyciele w swojej pracy zawodowej. Pierwszą i dominującą grupę stanowią sprawy związane z działaniem profesjonalnym, np. decyzja o ukaraniu konkretnego ucznia, reakcja na zachowania zakłócające, a zatem są to sytuacje wymagające niemal natychmiastowego podjęcia decyzji i reakcji. Oprócz tego do tej grupy zaliczane są dylematy związane z zachowaniem poufności względem ucznia, lojalności względem kolegi z pracy. Drugą grupę pod względem powszechności stanowią działania związane z moralnością zachowań uczniów dotyczących pracy szkolnej, np. przyłapanie ucznia na ściąganiu. Dylematy z trzeciej grupy dotyczą grup mniejszościowych, np. dylemat moralny wynikający z różnicy kulturowej czy pomiędzy religią wyznawaną przez nauczyciela a ucznia, który uwidacznia się szczególnie przy okazji celebrowania poszczególnych świąt (odnosząc do polskiej rzeczywistości edukacyjnej tego typu dylemat może dotyczyć kwestii świętowania Halloween). Ostatnią kategorię zidentyfikowaną w badaniach Kirsi Tirri stanowią dylematy związane z zasadami obowiązującymi w szkole. Przykładem są zakazy obowiązujące tylko „w teorii”, np. dotyczące palenia papierosów na terenie szkoły, które są łamane przez uczniów, na co nauczyciele „przymykają oko”. W drugim etapie badań autorka wykorzystowała kwestionariusz, który zawierał 11 sytuacji będących przykładowymi sytuacjami (dylematami) wymagającymi podjęcia decyzji. Badani mieli każdorazowo do wyboru 6 alternatywnych działań, które opracowano na podstawie teorii Osera. Oprócz tego badani mieli za zadanie ocenić, które rozwiązanie ich zdaniem jest najlepsze i najgorsze oraz uzasadnić wybrane przez siebie rozwiązanie. Okazało się, że najczęściej wybierano strategie

¹⁹ K. Tirri, *Teachers' Perception of Moral Dilemmas at School*, w: „Journal of Moral Education” 1999, 28, 1, s. 31-47.

będące przejawem orientacji jednostronnej (*single-handed decision making*), w których nauczyciele sami, w autorytarny sposób podejmowali decyzję i jednocześnie, a zarazem jednomyślnie takie rozwiązania były przez nich uznawane za idealne w danej sytuacji. Co ciekawe jednak, w przypadku dylematu moralnego dotyczącego prześladowania rówieśniczego w szkole, znacznie częściej wybierane były strategie z zakresu orientacji dyskursywnej, z kolei w przypadku problemu przemocy rodziców wobec ucznia dominowało delegowanie rozwiązania tego problemu, zaś w przypadku bójki – samodzielne podejmowanie decyzji i reakcja nauczyciela. Kirsi Tirri stwierdziła, że strategie działań będące przejawem danej orientacji moralnej są różne w zależności od rodzaju dylematu, z jakim mierzy się nauczyciel (*case-specific*). Myślę, że ta konkluzja jest dobrym punktem wyjścia (przejścia) do analizy sytuacji przemocy szkolnego jako dylematu moralnego i możliwych rozwiązań go przez nauczyciela. Zanim jednak to nastąpi w tym kontekście chcę jeszcze odwołać się do kategorii paniki moralnej, która będzie stanowiła istotny przyczynek do dalszych rozważań.

Panika moralna społeczeństwa wobec zjawiska przemocy w szkole

Panika moralna jest kategorią socjologiczną i może być różnie rozumiana. Jak zauważa Iwona Zielińska, panika moralna może być reakcją społeczną na nowe zjawisko, na jakieś wydarzenie, ale może pojawić się również wówczas, gdy dane zjawisko istnieje od dłuższego czasu (wywołując niewielkie zainteresowanie) i nagle, najczęściej w wyniku jakichś zmian społecznych, staje się czymś wyjątkowo istotnym²⁰. W kontekście podjętych rozważań dotyczących szeroko pojętej przemocy rówieśniczej w szkole określenie paniki moralnej może zostać wprowadzone dla opisu napięcia społecznego i wyolbrzymionej reakcji mediów oraz opinii publicznej, związanej z jakimś zdarzeniem przemocowym, epizodem lub osobami, które zdefiniowane zostają jako zagrożenie dla uznawanych wartości. Owo napięcie wzrasta w dwóch sytuacjach. Po pierwsze, mamy do czynienia z sytuacją, gdy agresja i przemoc w szkole istnieją (istniały i istnieć będą), ale ze względu na wzmożone informacje medialne przedstawiające jakiś drastyczny przypadek, zostaje wzmocnione przeświadczenie o narastającej fali przemocy w szkole, a zatem w miejscu, które z założenia nie tylko powinno uczyć, ale i wychowywać, co więcej, powinno być bezpieczne. Co jakiś czas media

²⁰ I. Zielińska, *Media, interes i panika moralna. Nowa kategoria socjologiczna i jej implikacje*, w: „Kultura i Społeczeństwo” 2004 nr 3, s. 159-161.

dostarczają ekstremalnych, spektakularnych czy drastycznych przykładów przemocy w szkole, które skutecznie taką panikę wzbudzają.

Odnosząc się do ostatnich trzydziestu lat²¹, pierwszą falę paniki moralnej związanej ze środowiskiem szkolnym można odnotować na początku lat 90. XX wieku, gdy agresja i przemoc w szkole znalazła się wśród głównych tematów doniesień prasowych i telewizyjnych, ale także liczby badań naukowych i publikacji podejmujących tę problematykę. Różni autorzy podkreślali, że rzeczywistość społeczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce nasycona była brutalnymi aktami agresji w miejscach uznawanych dotychczas za bezpieczne. Na podstawie rosnących doniesień medialnych można było odnieść wrażenie, że zjawisko agresji i przemocy narasta w środowisku szkolnym wręcz lawinowo²². Gdy sytuacja nieco się uspokoiła, do czego mogły się przyczynić ogólnopolskie systematyczne badania z powtarzaniem pomiarem, z których wynikało, że tej fali zachowań agresywnych nie ma²³, co więcej, wnioskowano wręcz o nieznacznej poprawie sytuacji w porównaniu z połową lat dziewięćdziesiątych XX wieku²⁴, kolejne głośne zdarzenia zrodziły kolejną falę paniki moralnej. Chodzi m.in. o historię 14-letniej Ani z Gdańska, która w 2006 roku popełniła samobójstwo w efekcie upokorzenia, którego doświadczyła. Pięciu chłopców w obecności rówieśników z klasy molestowało ją seksualnie. To zdarzenie ponownie przyczyniło się do dużej koncentracji na tym, „co dzieje się” w środowisku szkolnym. Nieodłącznym elementem towarzyszącym przejawom paniki moralnej jest wyolbrzymianie znaczenia zachowania dewiacyjnego tak, że czynniki kontroli społecznej zwiększają zainteresowanie istotą danego zjawiska, wywołując tym samym przekonanie o istnieniu problemu znacznie bardziej rozległego niż jest on w rzeczywistości. W efekcie tych zdarzeń, zaistniała wówczas dyskusja, która doprowadziła do opracowania polityki „zero tolerancji wobec przemocy”, która znalazła odzwierciedlenie w programie rządowym zaprezentowanym przez ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej Romana Giertycha. Projekt zakładał brak zgody na „szerzące się zło”, a celem podejścia miało być przede wszystkim zmniejszenie skali zjawiska agresji i przemocy w szkole, co

²¹ Jako datę graniczną przyjęto rok 1989 ze względu na ówczesne polityczne wydarzenia w Polsce.

²² Por. J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, CMPP-P, Warszawa 2000, s. 9.

²³ Oczywiście tego typu stwierdzenie nie jest równoznaczne z lekceważeniem zachowań agresywnych.

²⁴ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, CMPP-P, Warszawa 2005, s. 155.

miało zostać osiągnięte m.in. poprzez bezwzględne reagowanie na wszelkie przejawy demoralizacji, różnego rodzaju kontrole, zakazy i sankcje. Program nie został wprowadzony ze względu na dość istotne ograniczenia (zarzuty) o charakterze wychowawczym formułowane przez środowiska edukacyjne i akademickie, instytucjonalno-jurysdyczne myślenie o problemie przemocy w szkole, jak również nieuwzględnienie roli wielu czynników kontekstowych i rozwojowych związanych z zachowaniami uczniów.

Jak widać, istotną rolę w procesie wzbudzania paniki moralnej odgrywają media, które z pewnych powodów zauważają dane zjawisko bardziej niż inne. Następnie prezentują je w kategoriach sensacji lub/i kreują przekonanie o pojawieniu się nowego zagrożenia. Egzemplifikacją kolejnej fali paniki moralnej, która zazębia się czasowo z powyższym przykładem, ale jest reakcją na „nowe”, jest panika w związku z agresją elektroniczną. Ogólny obraz wykreowany w mediach, a często również przez autorów różnych publikacji na temat cyberprzemocy, jest taki, że cyberbullying jest to nowe zjawisko, które w ostatnim czasie dramatycznie się nasiliło ze względu na rozwój Internetu i dostępu do nowych technologii i że jednocześnie problem ten dotyka wielu uczniów. Dowodzić tego mają prezentowane dane procentowe pokazujące, jak często uczniowie mają do czynienia z różnego rodzaju przejawami zachowań społecznych w Sieci czy z niewłaściwym użyciem szeroko pojętych środków komunikacji zapośredniczonej. Takie przedstawienie sytuacji skutkuje wrażeniem, że oprócz odsetka uczniów, którzy mają doświadczenia ze sprawstwem i wiktyimizacją agresji w szkole, mamy gros uczniów, którzy mają takie doświadczenia w tzw. świecie wirtualnym. A zatem następuje „dodanie” wielu nowych ofiar i sprawców wśród uczniów do tych, którzy mieli już jakiegokolwiek doświadczenia z „tradycyjną” przemocą w szkole, nie odnosząc się do tego, że te doświadczenia w znacznej mierze się pokrywają²⁵. W takiej sytuacji, poziom zaniepokojenia społecznego jest nieproporcjonalny do obiektywnego, możliwego do zweryfikowania zagrożenia. Co więcej, błędne wrażenie może wynikać z niewłaściwego posługiwania się terminami typu agresja elektroniczna, cyberprzemoc, cyberbullying, z tendencją do nadużywania tych ostatnich, których właściwe użycie obwarowane jest jednak spełnieniem kilku warunków²⁶. Mamy zatem rozdźwięk między

²⁵ Omówienie w pracy: A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne...* dz. cyt.

²⁶ Ich szczegółowe omówienie dostępne jest w pracy: A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne...* dz. cyt., s. 37-40. Różnice między cyberprzemocą a agresją elektroniczną omawiane były także wcześniej przez Jacka Pyżalskiego. Zob. J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, GWP, Gdańsk 2009; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna dzieci*

stanem faktycznym a jego postrzeganiem. Tak wykreowany obraz rzeczywistości może generować dużo niepotrzebnego niepokoju i napięcia wśród uczniów, ale także i dorosłych, szczególnie rodziców. Może też skutkować uczuciem bezsilności i bezradności w obliczu przypuszczalnie „wielkiego” i wszechobecnego, a dodatkowo narastającego problemu przemocy, już nie tylko w szkole, ale w otaczającej dzieci i młodzież rzeczywistości wirtualnej ze względu na powszechny dostęp do Internetu przez 24 godziny na dobę.

Taki stan rzeczy niechybnie prowadzi do tego, że wzrastają wymagania w stosunku do osób odpowiadających za kształcenie i wychowanie młodego pokolenia (czytaj: nauczycieli), a zatem i odpowiedzialnych za wszelkie niewłaściwe zjawiska mające miejsce w szkole (w jej pobliżu; czy szerzej: w związku z nią). Oczekuje się od nich stosownej wiedzy na temat „nowych” i problematycznych procesów, a przede wszystkim umiejętnego im zapobiegania i skutecznej oraz szybkiej interwencji. Jeśli jednak z jakichś powodów do interwencji nie dochodzi albo są one nieskuteczne, co gorsza nagłaśniane są nowe drastyczne przypadki, obwinia się ich za ten stan rzeczy, wzrasta się brak zaufania wobec nauczycieli jako grupy zawodowej, wzrasta uczucie wrogości wobec nich, niezrozumienia, a to w jeszcze większym stopniu komplikuje i tak już niełatwą sytuację zawodową nauczyciela.

Reakcja na przemoc wśród uczniów jako rodzaj dylematu etycznego nauczyciela

Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej informacje, można powiedzieć, że mamy do czynienia ze swoistym moralnym imperatywem dotyczącym reakcji i postępowania nauczycieli wobec zachowań agresywnych uczniów. Ów imperatyw determinuje do działania zgodnego z odczytywanymi ocenami i normami. W zasadzie opinia społeczna nie uwzględnia innej możliwości w sytuacji przemocy rówieśniczej między uczniami niż natychmiastowa reakcja nauczyciela i skuteczna interwencja. Nauczyciele także w większości zgadzają się z takim przekonaniem i zdają się mieć świadomość oczekiwań wobec nich, o czym mogą świadczyć udzielane przez nich odpowiedzi na pytania o to, czy i jak reagują w takich sytuacjach. Zazwyczaj odpowiadają wówczas zgodnie z tym, czego się od nich oczekuje jako przedstawicieli specyficznej grupy zawodowej, a zatem wskazują, że natychmiastowo reagują na

i młodzieży – różne wymiary zjawiska. w: „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2009 nr 1(26), s. 12-26.

problemy w sposób aktywny i „poprawny politycznie”²⁷. Jednak rzeczywistość zdaje się być nieco bardziej złożona.

Sytuacja interwencji nauczyciela na przemoc wśród uczniów jest o tyle skomplikowana, że samo zjawisko przemocy rówieśniczej jest złożone, wielowymiarowe, może przejawiać się na różne sposoby, w tym bezpośrednie i pośrednie, mające miejsce na terenie szkoły, ale i poza nią²⁸, a nauczyciel może się o tym wszystkim dowiedzieć z różnych źródeł. Nauczyciel może (1) być ich bezpośrednim świadkiem (kiedy widzi bójkę uczniów, kiedy słyszy, jak uczniowie się wyzywają, itp.), (2) może zostać poinformowany o takich zachowaniach przez uczniów, innych pracowników szkoły lub rodziców, (3) może domyślać się, że jakiś uczeń jest ofiarą przemocy (lub jest w nią zaangażowany w jakiś inny sposób) ze względu na jego nietypowe zachowanie lub/i wygląd (np. pogorszenie ocen, pogorszenie zachowania, opuszczanie zajęć, samotne spędzanie przerw, itp.) lub (4) może być zupełnie nieświadomy ich istnienia w danym środowisku²⁹. Zachowanie nauczyciela w każdej z powyższych sytuacji może być nieco inne, począwszy od reakcji niemalże natychmiastowej, która stanowić będzie egzemplifikację omówionej wcześniej jednostronnej i autorytarnej orientacji moralnej do interwencji odroczonej, przemyślanego i strategicznego działania mającego na celu rozwiązanie zidentyfikowanego problemu dręczenia rówieśniczego, które będzie wyrazem orientacji dyskursywnej.

Wiele wyników badań zagranicznych³⁰, jak i polskich³¹ sugeruje, że nauczyciele nie zawsze podejmują się interwencji w sytuacji przemocy ró-

²⁷ Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2015, 3, s. 155-171.. Zob. także: M. Wójcik, A. Hełka, B. Kozak, A. Wośko, M. Błońska, *Postrzeganie przez nauczycieli problemu przemocy rówieśniczej i jej przeciwdziałania w środowisku szkolnym*, w: „Czasopismo Psychologiczne” 2016, 22,2, s. 323-332.

²⁸ Analiza zjawiska przemocy rówieśniczej, ze szczególną koncentracją na dręczeniu szkolnym i jego uwarunkowaniach jest przedmiotem pracy: A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne...* dz. cyt.

²⁹ A. Tłuściak-Deliowska, *Nauczyciel...* dz. cyt.

³⁰ Np. T. H. J. Kokko, M. Porhola, *Tackling bullying: victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher?* w: „Teaching and Teacher Education” 2009 nr 25, s. 1000-1008; T. N. Beran, *Preparing teachers to manage school bullying: the hidden curriculum*, w: „The Journal of Educational Thought” 2006, 40, s. 119-129; J.D. Unnever, D.G. Cornell, *The culture of bullying in middle school*, w: „Journal of School Violence” 2003 nr 2(2), 5-27.

³¹ Zob. np. A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Instytut Socjologii UW, www.szkoLABezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf [dostęp 02.12.2014]; M. Wójcik, A. Hełka, B. Kozak, A. Wośko, M. Błońska, *Postrzeganie przez nauczycieli...* dz. cyt.; A. Tłuściak-Deliowska,

wieśniczej. Inne badania dostarczają dowodów, że reakcje nauczycieli tylko pogarszają sytuację³², a zatem można przyjąć, że są niewłaściwe. Z kolei brak ich reakcji na przemoc może być interpretowany jako pasywne przyzwolenie na zachowania agresywne uczniów³³. Istnieje wiele powodów i czynników warunkujących taki stan rzeczy. W badaniach poświęconych tej problematyce analizuje się przede wszystkim wiedzę i doświadczenie zawodowe nauczycieli, historie własne związane z doświadczeniem przemocy, sposób postrzegania i rozumienia sytuacji przemocy rówieśniczej przez nauczycieli, poczucie osobistej kompetencji i sprawstwa, poziom empatii, style atrybucji przyczyn, przekonania i postawy wobec przemocy oraz wobec poszczególnych uczniów³⁴. Rzadko sytuację reakcji nauczycieli na przemoc rówieśniczą rozpatruje się w kategoriach dylematu etycznego. Prawdopodobnie wynika to z oczekiwań społecznych określonych wcześniej jako swoisty imperatyw moralny, zgodnie z którym nie ma innej możliwości zachowania niż właściwa i skuteczna interwencja, co do której nauczyciel nie powinien mieć wątpliwości. Pewnym wyzwaniem może być jednak sprecyzowanie, co kryje się pod tymi określeniami, to znaczy jakie konkretne działania nauczyciel powinien wykonać, biorąc pod uwagę wspomnianą wyżej złożoność i wielowymiarowość przemocy szkolnej, by można było uznać, że jego działanie jest właściwe i efektywne. Zanim jednak dojdzie do działania, nauczyciel musi podjąć decyzję czy zareagować i dokonać wyboru jak to zrobić.

Nauczyciel w swojej pracy zawodowej podejmuje mnóstwo decyzji, począwszy od pewnych ogólnych dotyczących dydaktyki, aż po odrębne związane z „dziesiątkami mikrowydarzeń, powodowanych głównie przez dzieci”³⁵. Wiele z nich można określić jako typowe rozwiązania typowych problemów, co nie oznacza jednak, że są one bezrefleksyjne i rutynowe. Reakcja nauczyciela na agresję i przemoc może być przez laika traktowana jako problem „typowy”, z którym nauczyciel „powinien” sobie bez żadnych

Retrospektywne spojrzenie na przemoc rówieśniczą w szkole, w: „Kultura i Edukacja” 2016 nr 3, s. 11-32.

³² Zob. Np. C. Oliver, M. Candappa, *Bullying and the politics of „telling”*. W: „Oxford Review of Education” 2007, 33, s. 71-86.

³³ Por. XY; T.N. Beran, *Preparing teachers...* dz. cyt.

³⁴ Por. M. Wójcik, A. Hełka, B. Kozak, A. Wośko, M. Błońska, *Postrzeganie przez nauczycieli...* dz. cyt.; A. Thuściak-Deliowska, *Nauczyciel...* dz. cyt.; M.J. Boulton, *Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope*, w: „British Journal of Educational Psychology”, 1997, 67, s. 223-233.

³⁵ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 100.

wątpliwości poradzić, jednak, jak już wcześniej zaznaczyłam, jest to nieco bardziej skomplikowane, niż mogłoby się wydawać.

Podjęcie decyzji przez nauczycieli zakłada po pierwsze, postawienie problemu, a zatem jego zdefiniowanie, przewidywanie przyszłego biegu wydarzeń i możliwych efektów podjętego działania, po drugie, analizę sposobu postępowania, na którą składa się przegląd repertuaru możliwych zachowań i wybór działania (lub jego zaniechanie) oraz sprawdzenie jego rezultatów. Andrzej Janowski zauważa, że te wszystkie procesy zachodzą w umyśle nauczyciela przy stałej obecności (1) ogólnego obrazu sytuacji, w jakiej znajduje się on i jego uczniowie, (2) wartości, które uznaje nauczyciel, z ewentualnym wyodrębnieniem wartości ogólnych i tych związanych ze szkołą oraz (3) repertuaru możliwych decyzji dotyczących sposobów postępowania³⁶. I na tym etapie decyzyjnym chcę się skoncentrować, rozpatrując możliwe „siły konkurujące” wpływające na nauczyciela, który jest zobowiązany do podjęcia wspomnianej decyzji. Dokonam zatem analizy sytuacji nauczyciela wobec przemocy wśród uczniów w kategorii dylematu etycznego.

Dylemat etyczny to rodzaj sytuacji problemowej, związanej z wykonywaniem zawodu, w której trzeba ustosunkować się do sprzecznych moralnych zobowiązań (obowiązków) i dokonać wyboru. Zdaniem Barbary Chyrowicz dylematem jest sytuacja, w której podmiot jest przekonany, że powinien równocześnie spełnić dwie powinności, a przy tym nie może spełnić jednej z nich bez naruszenia tej drugiej³⁷. Oznacza to, że nauczyciel odczuwa konieczność zajęcia stanowiska w sprawie przemocy i podjęcia decyzji, co wiąże się poszukiwaniem nie tyle dobrego, ale najlepszego rozwiązania. Może to być problem wyboru jednego z dwóch możliwych rozwiązań zaistniałego problemu lub problem wyboru między podjęciem jakiegoś działania lub powstrzymaniem się od niego, gdzie za każdym przemawiają jakieś racje, ale nie są one rozstrzygające w ramach tego samego zbioru zasad etycznych. Trudność może także wynikać ze sprzeczności ze względu na różne zbiory zasad etycznych, które należałoby uwzględnić jednocześnie. Rozważę te trudności analizując prawdopodobne ścierające się siły normatywne w sytuacji nauczyciela wobec przemocy rówieśniczej wśród uczniów.

Pierwszą grupę sił konkurujących można ulokować w perspektywie nauczyciel a szkoła jako instytucja. Konflikt może dotyczyć indywidualnych

³⁶ Tamże.

³⁷ B. Chyrowicz, *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008, s. 71.

wartości i przekonań nauczyciela dotyczących zasadności i sposobów reakcji w danej sytuacji a reakcji i działań określonych (oczekiwanych) przez wymogi instytucjonalne szkoły, a zatem ulokowanych w obszarze normatywnym szkoły (wymiar kultury szkoły). Nauczyciel może mieć różne przekonania na temat agresji i przemocy, np. może uważać, nie należy się wtrącać, ponieważ agresja jest normą dla danego wieku czy samodzielne poradzenie sobie w takiej sytuacji ukształtuje charakter młodego człowieka, dlatego należy dać mu „wolną rękę” do działania lub wręcz przeciwnie, może wyrażać przekonanie, że należy bezwzględnie surowo karać nawet najdrobniejsze niewłaściwe zachowanie³⁸. Może mieć także różne przekonania czy doświadczenia związane ze skutecznością poszczególnych działań w takich sytuacjach. Z drugiej strony, każda szkoła określa program profilaktyki oraz strategię przeciwdziałania przemocy. Szkoła może wyprofilować się w stronę jakiegoś konkretnego podejścia wobec przemocy (np. punitywne *versus* nie-punitywne), co w pewnym sensie będzie zawężało działania podejmowane przez nauczycieli, ponieważ będzie oczekiwało się od nauczycieli takich, a nie innych rozwiązań. Stopień, w jakim dana strategia szkolna jest wspierana i implementowana przez nauczycieli pracujących w danej placówce może przesądzać o skuteczności zakładanych inicjatyw zorientowanych na ograniczenie przemocy w szkole. Nauczyciel powinien uczestniczyć w opracowywaniu strategii szkolnej, powinna być zatem ona wyrazem wspólnie wypracowanego, uzgodnionego i zaakceptowanego stanowiska, jednak nie zawsze ma to miejsce. Przykładowo stanowisko nauczyciela może nie zostać uwzględnione ze względu na specyficzne czy skrajne poglądy lub nauczyciel zatrudniony jest w szkole, w której pewne strategie zostały już przez niego zastane, wypracowano je wcześniej i do których powinien się dostosować. Co więcej, założenie dotyczące tego, że nauczyciel, kierując się dobrem ucznia wybiera odpowiednie sposoby postępowania wobec niego, może samo w sobie implikować trudność, bowiem dobro ucznia może być inaczej rozumiane przez nauczyciela, inaczej przez szkołę. Konflikt zatem może dotyczyć tego, czy postąpić zgodnie z własnymi przekonaniem składającymi się na personalną etykę zawodową i przekonanie na temat, czym jest dobro ucznia czy uznać wyższość etyki szkolnej.

Drugi rodzaj konfliktu etycznego ulokowanego w tym samym obszarze może dotyczyć sprzeczności między indywidualnymi wartościami

³⁸ Por. T. Garstka, *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, [online] [dostęp 06.10.15]. Dostępne na stronie: www.ore.edu.pl

i przekonaniem dotyczącym powinności zareagowania na przemoc wśród uczniów a powinnością nauczyciela w zakresie troski o dobre imię szkoły. Mamy zatem konflikt na linii dobro ucznia *versus* dobro szkoły. Owo „dobre imię szkoły” może być różnie interpretowane. „Dobra szkoła”, w kontekście przeciwdziałania przemocy rówieśniczej wśród uczniów, to taka, w której dzieci są bezpieczne i nikt nad nikim się nie znęca. Biorąc jednak pod uwagę wyniki badań³⁹, należy stwierdzić, że w każdej szkole można odnotować jakiś rodzaj przemocy, jednak jej poziom jest zróżnicowany między szkołami, co może oznaczać, że dobre szkoły to te, które skuteczniej od pozostałych radzą sobie z tym problemem. Jest to możliwe wówczas, gdy m.in. przyjmie się do wiadomości, że agresja i przemoc jest obecna w szkole, stanowi jednak poważny problem, za który bierze się odpowiedzialność i podejmuje różnego rodzaju działania mające na celu przeciwdziałanie mu. Nie wszyscy jednak mają taką wiedzę czy świadomość, więc jeśli przyjmie się uproszczone założenie, że dobra szkoła to taka, która jest bezpieczna, a zatem taka, w której agresji i przemocy nie ma. Dokładając do tego naciski opinii publicznej w efekcie omówionej wcześniej społecznej paniki moralnej, może to implikować przeświadczenie, że lepiej nie podejmować większych działań w sytuacji przemocy wśród uczniów, bowiem oznaczałoby to, że w danej szkole nie jest jednak bezpiecznie, skoro takie działania są konieczne. Szkoła nie jest zatem „dobrą” szkołą. Stanowiłoby to zagrożenie dla wizerunku szkoły „na zewnątrz”, do której w rezultacie rodzice nie chcieliby posyłać swoich dzieci. Nauczyciel zatem może mieć dylemat, czy np. kontaktować się z rodzicami, czy podjąć właściwe z jego punktu widzenia działania interwencyjne (typu rozmowa z psychologiem; dodatkowe zajęcia wychowawcze dla uczniów lub/i rodziców) kierując się dobrem ucznia, ale o których mogłoby się dowiedzieć szeroko pojęte środowisko lokalne, co zagroziłoby owemu „dobremu wizerunkowi” szkoły, czy podjąć takie działania, które „nie wyjdą” poza szkołę, czy nie robić jednak nic, przyjąć, że tego problemu w danej szkole po prostu nie ma albo sam się z czasem rozwiąże. Choć wiadomo, że zaprzeczenie istnienia problemu nie spowoduje, że problem zniknie, a brak reakcji w odpowiednim momencie może spowodować, że sytuacja jeszcze bardziej się skomplikuje.

Drugą grupę sił konkurujących można ulokować w relacji nauczyciel – uczeń. Pierwszy konflikt może dotyczyć sprzeczności między interesem (dobrem) nauczyciela a interesem (dobrem) ucznia. Powszechnym jest

³⁹ Zob. np. K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Tłum. R. Mitoraj, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

wspomniane już założenie o powinności nauczyciela dbałości o dobro ucznia. W sytuacji przemocy rówieśniczej dobro ucznia może być różnie rozumiane, w zależności od roli, jaką uczeń pełni w zjawisku przemocy. W odniesieniu do ucznia, który doświadcza przemocy, jego dobro będzie sprowadzało się do zatrzymania przemocy, zapewnienia mu bezpieczeństwa i zaspokojenia innych potrzeb, jak np. zapewnienie dyskrecji, odbarczenie od poczucia winy, podniesienie poczucia własnej wartości, itp. W odniesieniu do ucznia, który zachowania agresywne przejawia, dbałość o jego dobro będzie sprowadzało się do rozpoznania przyczyny tych zachowań (np. w efekcie analizy funkcjonowania osobistego, rodzinnego i rówieśniczego ucznia) i podjęcie w związku z tym odpowiednich działań naprawczych. W przypadku ucznia, który jest sprawco-ofiarą należałoby uwzględnić obie powyższe strategie. W odniesieniu do uczniów świadków, dbałość o ich dobro sprowadzać się może do podniesienia ich poczucia bezpieczeństwa, które mogło zostać nadwyrężone w efekcie częstego obserwowania agresji i przemocy w najbliższym otoczeniu rówieśniczym. W stosunku do każdego z uczniów należałoby także podjąć działania mające na celu podniesienie świadomości na temat problemu i odpowiednich umiejętności radzenia sobie w takich sytuacjach. Podjęcie tych działań może zostać nieco skomplikowane, w sytuacji, gdy np. okazuje się, że problem przemocy występuje w klasie, której dany nauczyciel jest wychowawcą. Nauczyciel może obawiać się, że przyznanie się do tego stanu rzeczy, poinformowanie współpracowników i „nagłośnienie” w szkole danej sytuacji, które nastąpi, gdy zostaną podjęte działania interwencyjne, przyczyni się do tego, że pozostali pracownicy szkoły, a szczególnie dyrekcja, przed którą odpowiada, będą postrzegać go jako nieradzącego sobie ze swoimi uczniami, a zatem będącego „złym” nauczycielem i wychowawcą. Może to być odebrane jako wyraz niemocy nauczyciela, przyznanie się do własnej niewiedzy czy niekompetencji szczególnie w sytuacji, gdy zwraca się o pomoc do innego nauczyciela czy specjalisty, jakim jest np. psycholog szkolny lub osoba spoza szkoły. Tego typu fałszywe przekonania nauczycieli dotyczące roli nauczyciela i jego autorytetu, przekonanie, że należy radzić sobie samemu by być dobrym nauczycielem, mogą wywoływać wstyd, zażenowanie wobec innych w trudnych sytuacjach oraz rezygnację z pomocy. Nauczyciel może żywić przekonanie, że jego autorytet polega na byciu idealnym, a zatem wszechwiedzącym i bezbłędnym w swym postępowaniu. Co więcej, nauczyciel może nie podejmować działań w celu uniknięcia ewentualnej porażki, co mogłoby w jego mniemaniu zagrozić autorytetowi widzianemu z perspektywy uczniów. Nauczyciel może więc nie interweniować w sytuacji bycia świadkiem przemocy między uczniami, np. udawać, że jej nie widzi,

przejsć obok obojętnie z obawy, że popełni jakiś błąd, że nie uda mu się przerwać przemocy, a jego niewłaściwe działania spowodują, iż w „oczach” uczniów straci autorytet (abstrahując od tego, czy ten autorytet rzeczywiście posiada). W obu powyższych przypadkach mamy zatem do czynienia z nadmierną koncentracją na sobie i swoich potrzebach, wyobrażeniach na swój temat i swojej roli, a więc koncentracji na interesie (dobru) własnym, który ściera się z koncentracją na uczniu i jego potrzebach.

Kolejny konflikt mieszczący się w tym obszarze i w zasadzie też dotyczący zestawienia dobro własne nauczyciela *versus* dobro ucznia, może wynikać ze starcia się kwestii fizycznego bezpieczeństwa własnego z bezpieczeństwem uczniów. Zdarzyć się może w odniesieniu do ekstremalnych sytuacji przemocy, w których uczeń atakuje rówieśnika z użyciem niebezpiecznych narzędzi. Gdy nauczyciel znajduje się w takiej sytuacji, stanowi to jednocześnie zagrożenie dla jego zdrowia (nietykalności cielesnej), a w skrajnej sytuacji zagrożenie dla życia.

Nauczyciel w związku z etyką swojego zawodu, jest zobowiązany do utrzymania dyskrecji i tajemnicy zawodowej. W związku z tym, może mieć dylemat/wątpliwości, czy i co powinien zrobić, gdy uczeń w zaufaniu zwierzył mu się z jakiegoś problemu, np. wskazał przez kogo i w jaki sposób jest prześladowany. Od nauczyciela oczekuje się, że nie będzie rozpowszechniał negatywnych informacji o uczniu i jego środowisku rodzinnym ani ujawniał powierzonych mu w zaufaniu tajemnic, ale z drugiej strony oczekuje się dbałości o dobro ucznia i szkoły. W kontekście przemocy rówieśniczej i tego dylematu należy dodać, że uczniowie raczej rzadko sami z siebie mówią nauczycielom o tym, że są prześladowani i przez kogo są prześladowani⁴⁰. Bywa to uzasadnianie po pierwsze obawą, że nauczyciel nie uwierzy uczniowi, bo np. sprawcą prześladowania jest uczeń, który dobrze się uczy i jest lubiany przez nauczycieli i rówieśników, czyli nie przystaje do stereotypowego wizerunku społecznego agresora, co będzie skutkowało zbagatelizowaniem przez nauczyciela sprawy. Rzeczywiście tak być może. Nauczyciel znając swoich uczniów i mając pewne przekonania i wyobrażenia na ich temat, może w istocie poddać w wątpliwość prawdziwość tych informacji. Po drugie, fakt, że uczniowie raczej nie mówią nauczycielom o tym, że są prześladowani, uzasadniany bywa przez nich jako ich przeświadczenie, że nauczyciel i tak nie pomoże w takiej sytuacji, co gorsza – jeszcze ją skomplikuje ze względu

⁴⁰ Zob. M. Wójcik, A. Hełka, B. Kozak, A. Wośko, M. Błońska, *Postrzeżanie przez nauczycieli...* dz. cyt.; K. Rigby, *Przemoc w szkole...* dz. cyt.

na podjęcie nieodpowiednich działań, które doprowadzą do podwójnej wiktyimizacji ucznia⁴¹.

Ostatnia grupa i kategoria dylematów etycznych związanych z postępowaniem nauczyciela w odniesieniu do sytuacji przemocy rówieśniczej ma związek z rodzicami, przy czym ponownie oscyluje wokół konfliktu na linii dobro własne/dobro szkoły *versus* dobro ucznia. Współpraca szkoły z współczesnymi rodzicami nie jest łatwa. Nauczyciel może spotkać się z różnymi postawami, zachowaniami i oczekiwaniami rodziców, zarówno tych dzieci, które przejawiają agresję, jak i tych, które jej doświadczają. Może to prowadzić do dylematu etycznego, czy postąpić zgodnie z własnymi przekonaniem czy ulec naciskowi rodziców. Zazębia się to także z omówioną już wcześniej dbałością o wizerunek szkoły i naciskami instytucjonalnymi a własnym interesem czy bezpieczeństwem. Przykładowo, rodzice mogą nie przyjmować do wiadomości, że ich idealny syn czy córka może przejawiać agresję, w związku z tym działania podejmowane przez nauczyciela mogą być przez nich potraktowane jako nadużywanie władzy, „uwzięcie się” na ich dziecko. W związku z tym mogą podjąć różne kroki, począwszy od skargi u dyrekcji, skończywszy na kuratorium czy mediach. Nauczyciel mając wizję takich konsekwencji, może mieć dylemat, czy i jak postąpić w sytuacji przemocy rówieśniczej z obawy o np. zachowanie swojej posady.

Interakcje między różnymi wymienionymi powyżej czynnikami oraz indywidualna etyka osoby będą decydować o działaniu lub braku działań, które podejmą. Wynika to ze złożoności sytuacji nauczyciela, który jednocześnie reprezentuje siebie, a także system oświaty. Co więcej, odpowiada nie tylko przed dyrekcją, jest oceniany przez uczniów i ich rodziców, przez współpracowników, ale i przez całe społeczeństwo. Należy przy tym zauważyć, że niektórzy nauczyciele nie będą mieli w ogóle dylematu, które dobro wybrać w omówionych powyżej sytuacjach.

Uwagi końcowe

Podjęty problem reakcji nauczyciela na sytuację przemocy rówieśniczej wśród uczniów jest złożony i wielowymiarowy. Dostrzeżono potrzebę eksploracji tej problematyki w kontekście przeciwdziałania przemocy rówieśniczej w szkole i wątpliwości, z jakimi może mierzyć się nauczyciel. Przedstawione dylematy mają charakter hipotetyczny i zostały wywnioskowane na podstawie przeglądu literatury przedmiotu dotyczącej zachowań nauczyciela w sytuacji przemocy rówieśniczej wśród uczniów, ale także na

⁴¹ Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne...* dz. cyt.

podstawie własnych doświadczeń badawczych i praktycznych. Interesujące byłoby ich empiryczne zweryfikowanie.

Należy mieć na uwadze, że na ogół nie ma jednego doskonałego rozwiązania dla konkretnego dylematu etycznego. Rozwiązując dylemat zazwyczaj bierze się pod uwagę odnoszące się do niego fakty, kwestie etyczne, obowiązujące przepisy, podstawowe zasady i ustanowione procedury wewnętrzne, alternatywne sposoby postępowania oraz konsekwencje możliwych sposobów postępowania. Decyzje każdorazowo podejmowane są w konkretnej sytuacji i w zasadzie można prawdopodobnie w nieskończoność wymieniać sprawy i czynniki, które doprowadzają do podjęcia decyzji, sam zaś akt decyzji i to, które z tych spraw w efekcie „wygrywają” zdaje się umykać empirycznemu uchwyceniu i opisowi. Jednak ich analiza może przybliżyć do zrozumienia sytuacji nauczyciela, do większej refleksyjności, do lepszego przygotowania nauczycieli do radzenia sobie w takich sytuacjach, szczególnie wtedy, gdy wskazane trudności są im bliskie. Jak zauważa Maria Groenwald „(...) do nauczyciela należą ostatecznie wszelkie rozstrzygnięcia, za które zawsze ponosi on odpowiedzialność. Nawet wtedy, gdy uchyla się od podejmowania decyzji, też dokonuje wyboru i za niego odpowiada – głównie przed uczniami i sobą samym”⁴².

Bibliografia:

- Banach Cz., *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, „Edukacja” 2000 nr 2, s. 7-20.
- Beran T.N., *Preparing teachers to manage school bullying: the hidden curriculum*, „The Journal of Educational Thought” 2006 nr 40, s. 119-129.
- Boulton M.J., *Teachers’ views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope*, „British Journal of Educational Psychology” 1997 nr 67, s. 223-233.
- Chyrowicz B., *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008.
- Garstka T., *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] [dostęp 06.10.15]. Dostępne na stronie: www.ore.edu.pl
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Instytut Socjologii UW,

⁴² M. Groenwald, *Między trudnym wyborem a „sytuacją bez wyjścia”*. O moralnych i pozamoralnych uzasadnieniach nauczycielskich decyzji, w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, 18, 1(69), s. 148-149.

- www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf [dostęp 02.12.2014]
- Groenwald M. *Między trudnym wyborem a „sytuacją bez wyjścia”. O moralnych i pozamoralnych uzasadnieniach nauczycielskich decyzji*, „Teżniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015 t. 18 nr 1 (69), s. 133-150.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Klimczak, B. *Etyka zawodowa – jak to działa?* „Ekonomia i Prawo” 2010 nr 6, s. 15-24.
- Kokko T.H.J., Porhola M., *Tackling bullying: victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher?* „Teaching and Teacher Education” 2009 nr 25, s. 1000-1008;
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2* (s. 291–319), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Lazari-Pawłowska I., *Etyka zawodowa*. „Etyka” 1969 nr 4, s. 58-90.
- Maliszewski R., *Etos nauczyciela w warunkach zmieniającej się rzeczywistości szkolnej – spojrzenie uczniowskie*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017 nr 4 (21), s. 141-159.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa.
- Oliver C., Candappa M., *Bullying and the politics of „telling”*. „Oxford Review of Education” 2007 nr 33, s. 71-86.
- Oser F., *Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession)*. W: W. Kurtines, J. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development*. Vol 2 (s. 191-228), Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1991.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J., *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, CMPP-P, Warszawa 2005.
- Pękala J., *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, GWP, Gdańsk 2009.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2009 nr 1 (26), s. 12-26.
- Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Tłum. R. Mitoraj, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

- Rusiecki M., *Etos zawodu nauczyciela*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2008 nr 7, s. 277-299.
- Seghedin E., *From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility*, „Acta Didactica Napocensia” 2014 nr 7 (4), s. 13-22.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, CMPP-P, Warszawa 2000.
- Tirri K., *Teachers' Perception of Moral Dilemmas at School*, „Journal of Moral Education” 1999 nr 28 (1), s. 31-47.
- Tłuściak-Deliowska A., *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 2015 nr 3, s. 155-171.
- Tłuściak-Deliowska A., *Retrospektywne spojrzenie na przemoc rówieśniczą w szkole*, „Kultura i Edukacja” 2016 nr 3, s. 11-32.
- Tłuściak-Deliowska A., *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
- Unnever J. D., Cornell D. G., *The culture of bullying in middle school*, „Journal of School Violence” 2003 nr 2 (2), s. 5-27.
- Wójcik M., Hełka A., Kozak B., Wośko A., Błońska M., *Postrzeżenie przez nauczycieli problemu przemocy rówieśniczej i jej przeciwdziałania w środowisku szkolnym*, „Czasopismo Psychologiczne” 2016 nr 22 (2), s. 323-332.
- Zajac D., *Etyczny wymiar pracy nauczyciela-wychowawcy*, w: A. Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania: w kręgu pytań i dyskusji* (s. 51-166). Bydgoszcz 2002.
- Zajac D., *Etyczne aspekty kariery zawodowej nauczycieli*, w: B. Jakimiuk (red.), *Między wychowaniem a karierą zawodową* (s. 579-590). Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Zielińska I., *Media, interes i panika moralna. Nowa kategoria socjologiczna i jej implikacje*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004 nr 3, s. 159-161.
- Żegnałek K., Gutkowska-Wyrzykowska E., *Nauczyciel – misja czy zawód?* „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016 nr 13, s. 173-184.
- Żylicz O., *O trzech orientacjach moralnych*, „Studia Psychologiczne” 2012 nr 50 (2), s. 77-88.

**Morality and bullying.
Reaction to peer violence among students as an example of teacher
ethical dilemma**

The article focuses on the ethical aspects of the teaching profession in the context of activities related to counteracting violence at school. The problem of teacher's reaction to the situation of peer violence among students is complex and multidimensional, due to both the complexity of the problem of peer violence and its determinants, and due to various issues and factors that simultaneously affect the teacher and lead him to make a decision in a specific situation. The conducted analyzes are aimed at bringing the teacher's situation closer to and understanding the problem of peer violence, which can be considered in terms of ethical dilemma. Therefore, the situation of reaction to violence was treated as a kind of problematic situation related to the profession, in which one has to respond to conflicting moral obligations (duties) and make a choice. The text considers the possible "competing forces" affecting the teacher, who is obliged to take the decision.

Key words: bullying, peer violence, teacher, morality, ethical dilemma, ethics.

**Moralność i bullying.
Reakcja na przemoc wśród uczniów jako przykład dylematu etycznego
nauczyciela**

W artykule skierowano uwagę ku etycznym aspektom zawodu nauczyciela w kontekście działań związanych z przeciwdziałaniem przemocy w szkole. Podjęty problem reakcji nauczyciela na sytuację przemocy rówieśniczej wśród uczniów jest złożony i wielowymiarowy, ze względu na zarówno złożoność samego problemu przemocy rówieśniczej i jego uwarunkowań, jak i ze względu na różne sprawy i czynniki, które jednocześnie oddziałują na nauczyciela i doprowadzają do podjęcia przez niego decyzji w konkretnej sytuacji. Prowadzone analizy mają na celu przybliżenie i zrozumienie sytuacji nauczyciela wobec problemu przemocy rówieśniczej, która może być rozpatrywana w kategoriach dylematu etycznego. Potraktowano zatem sytuację reakcji na przemoc jako rodzaj sytuacji problemowej, związanej z wykonywaniem zawodu, w której trzeba ustosunkować się do sprzecznych moralnych zobowiązań (obowiązków) i dokonać wyboru. W tekście

rozpatrzono możliwe „siły konkurujące” wpływające na nauczyciela, który jest zobowiązany do podjęcia wspomnianej decyzji.

Słowa kluczowe: bullying, przemoc rówieśnicza, nauczyciel, moralność, dylemat etyczny, etyka.