

*Lech Górniak*

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

*Dorota Ortenburger*

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

## KOMUNIKACYJNY ASPEKT GENEZY AGRESJI W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM

### WPROWADZENIE

W próbach zrozumienia genezy agresji uwaga psychologów koncentruje się zwykle wokół źródeł agresywnych zachowań i czynników wpływających na ich rozwój. W niniejszej pracy nie dążymy do przedstawienia wyczerpującego przeglądu stanowisk, lecz praca ta ma wskazywać te koncepcje z obszaru nauki o komunikowaniu, które wydają się ważne dla badania genezy agresji. Koncepcje te inspirowane są rezultatami badań (Pospiszyl, Żabczyńska, 1985) nad związkiem pomiędzy problematyką nieprzystosowania społecznego a teorią komunikacji.

Podobnie jak w poprzedniej pracy poświęconej tej problematyce (Górniak, Ortenburger, 1994), rozpatrujemy zagadnienie genezy agresji w szerszym modelu teoretycznym patologizacji zachowań. Przez patologizację ludzkiego zachowania rozumiemy powstawanie i występowanie zaburzeń zachowania, czyli takich jego form, które są pod jakimś względem „niewłaściwe” (nieadekwatne, szkodliwe, nie dostosowane do norm, oczekiwań, tradycji itp.). W tym sensie, różne typy agresji obserwowane w sferze relacji międzyludzkich też możemy uznać za wynik takiego właśnie procesu.

Określenie to występuje w podobnym znaczeniu między innymi w pracy Kazimierza Pospiszyla i Ewy Żabczyńskiej (1985). Tam też autorzy ci wspominają o związku pomiędzy problematyką nieprzystosowania społecznego a teorią komunikacji, wskazując również na popularną pracę dwóch innych polskich badaczek zjawisk komunikacyjnych – Lidii Grzesiuk i Ewy Trzebińskiej (1982), w której zasygnalizowane idee są omówione szerzej.

Ujęcie przywoływane w powyższych pracach nawiązuje do sposobu traktowania wszelkich form ludzkiego zachowania jako komunikatów. Teoria komunikacji ma umożliwić poszukiwanie właściwych interpretacji rozpatrywanych zachowań (w tym nieprzystosowawczych, a w szczególności – agresywnych).

Celem niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi czytelnika na nieco inny – a naszym zdaniem także niezwykle istotny w praktyce – komunikacyjny aspekt genezy agresji.

### **AGRESJA JAKO „EFEKT UBOCZNY” KONTAKTÓW INTERPERSONALNYCH W SYTUACJACH SZKOLNYCH**

Jak wspomnieliśmy, jedną z form zachowań patologicznych (nieprzystosowawczych) są zachowania agresywne, które cechuje – mówiąc najogólniej – nastawienie na atak i na destrukcję. W dziedzinie relacji międzyludzkich, dominacja tendencji do niszczenia nad potrzebą budowania i dążenia do pogłębienia więzi jest niewątpliwie niepożądana (Eibl-Eibesfeldt, 1987), ale gdy dostrzegamy jej przejawy w kontaktach wymyślanych po to, by, między innymi ją wyeliminować – w sytuacjach nauczania i wychowania – sprawa nabiera szczególnie trudnego i bezsensownego zarazem charakteru.

Jest dla nas oczywiste, że w kontekście edukacyjnym tego typu zjawiska są zazwyczaj „efektem ubocznym” starań ukierunkowanych, w zdecydowanej większości przypadków, raczej na „wytwarzanie” i „bliskość” niż „umniejszanie” czy „izolację”. Mówiąc o „uboczności” zjawiska mamy na myśli pewne reakcje wywoływane nieintencjonalnie przez występowanie w repertuarze zachowań, takich jego form, które implikują określone, niepożądane w danych okolicznościach, „odpowiedzi”.

### **DWA RODZAJE POWIĄZAŃ MIĘDZY PROBLEMATYKĄ ANALIZY ZACHOWAŃ CZŁOWIEKA A TEORIĄ KOMUNIKACJI**

Istnieją dwa sposoby odnoszenia występowania zachowań nieprzystosowawczych (w tym agresywnych) do problematyki porozumiewania się ludzi.

1. Pierwszy, to podejście wzmiankowane wcześniej, wywodzące się z tzw. szkoły Palo Alto w Kalifornii (Gregory Bateson, Paul Watzlawick, John Weakland, Jay Haley, Don Jackson) oraz szkoła analizy transakcyjnej Erika Berne'a.

Badacze kalifornijscy potraktowali całość zachowania człowieka jako nieustający ciąg komunikatów („Wszystko co robimy jest komunikacją”, „Nie można nie komunikować”). W świetle tej koncepcji, zachowanie

nieprzystosowawcze może być sposobem przekazania otoczeniu społecznemu pewnej informacji, komunikatu (np. „nie zgadzam się z tym, co mi proponujesz”, „protestuję”, „nie rozumiem cię”, „inne były moje oczekiwania”, „to ja mam być ważniejszy” itp.).

Podobnie – czyli jako ogólniejsze, znaczące komunikaty – traktuje zachowanie (a dokładniej, sekwencje zachowań) Erik Berne w ramach swojej koncepcji „gier”, jakie ludzie wykorzystują, aby osiągnąć określone, ukryte cele interpersonalne. Wykorzystywana „gra” staje się tutaj pewną preferowaną formą porozumiewania się z innymi. Wyróżnia on np. następujące „gry”: „wszystko przez ciebie”, „moje lepsze”, „tak, ale” i inne, które uchwycone jako całość, stają się pewnym, w pewnym sensie celowo i dość jasno sformułowanym przekazem o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym. Tak więc, w tych przypadkach można mówić o agresji jako nośniku komunikatu zaadresowanego do otoczenia społecznego.

2. Drugim kierunkiem poszukiwania związku pomiędzy występowaniem zaburzonych form zachowania a procesem komunikacji, na którym chcielibyśmy się skoncentrować, mogłaby być analiza czynników wzbudzających i wyzwających określone zachowania (w tym agresję), występujących w samym procesie porozumiewania się. Przy czym chodziłoby tutaj o te czynniki, które zawierają się w komunikatach tzw. „nadawcy” i wywołują określone, niepożądane reakcje u „odbiorców” (pozostałych osób uczestniczących w sytuacji porozumiewania się)<sup>1</sup>.

Czynniki te nie są elementami „przekazów” w rozumieniu wynikającym z pierwszego z prezentowanych sposobów rozpatrywania omawianej kwestii. Przekazy tamtego typu zawierają myśl, która po „rozszyfrowaniu” przez partnera (lub obserwatora) staje się czytelnym komunikatem (np. „nie zgadzam się” lub „no i znowu przegrałeś”), na który można zareagować na różne sposoby. Czynniki, na które w tym miejscu wskazujemy są mniej czytelne na poziomie świadomym, natomiast wyznaczają kierunek reakcji – odegranie się, atak (lub izolowanie się, odsuwanie się, jako formy autoagresji).

Mamy tu na myśli te elementy procesu komunikacyjnego (czynniki), które pojawiając się w sytuacjach porozumiewania się w zachowaniach jed-

<sup>1</sup> Pojęciami „nadawca” i „odbiorca” posługujemy się tutaj raczej dla uproszczenia. W tradycyjnym rozumieniu przynależą one do, nie w pełni adekwatnego w przypadku wzajemnych oddziaływań interpersonalnych, klasycznego (linearnego) modelu procesu porozumiewania się - stąd cudzysłów. Stosowniej byłoby mówić o: uczestniku inicjującym określonym zachowaniem komunikację i uczestniku mającym możliwość zareagowania na to zachowanie.

nego z uczestników komunikacji, prowadzą do niezaspokojenia określonych, wiążących się z sytuacją porozumiewania się, potrzeb partnera, które powinny być zaspokojone w optymalnych okolicznościach, i których zaspokojenie oczekiwane jest przez drugą stronę. Brak ten, według nas, może prowadzić do wystąpienia negatywnych reakcji afektywnych, będących podstawą agresji (Berkowitz, 1983, 1989; Sekerer, Tannenbaum, Ph., 1986; Caprara, G.V., Gennaro, A., Renzi, P., 1988; Caprara, G.V., Pastorelli, C., 1990).

Jako że stan ten jest określany jako frustracja, pozwoliliśmy sobie nazwać wspomniane czynniki frustratorami komunikacyjnymi, a następnie przejść do przybliżenia ich istoty oraz należytej egzemplifikacji.

Różnice w wykorzystywaniu teorii komunikacji w poszukiwaniach genezy zachowań agresywnych można wyraźniej dostrzec w następujących przykładach. Mianowicie, z pierwszego z przedstawionych powyżej podejść wynika traktowanie agresji wyrażającej się niszczeniem przez młodzieńca ławki na oczach dorosłych, jako komunikat typu: „protestuję przeciw twoim normom”. Natomiast, gdy staramy się zorientować, czy wykorzystywana przez daną osobę w sytuacjach konfliktowych forma komunikatu „TY” zamiast „JA” (uważana w tym przypadku za frustrator komunikacyjny), powoduje narastanie niechęci do przebywania w określonych sytuacjach czy wzrost tendencji do niszczenia – realizujemy w praktyce drugie z przedstawionych podejść.

## FRUSTRATORY KOMUNIKACYJNE

### Interakcja jako wyznacznik zachowań

Całość naszego zachowania względem innych ludzi staje się dla nich „informacją” wpływającą na sposób reagowania na nas. I w tym sensie zasadny jest pierwszy aksjomat komunikacji: „Nie można nie komunikować”. Czy chcemy tego czy nie, zawsze wszystko to, co jest w stanie dostrzec (odebrać) ktoś z kim pozostajemy w jakimkolwiek kontakcie („twarzą w twarz”, rozmowa telefoniczna, list itp.), traktowane będzie przez niego jako wskazówka odnośnie do tego, w jaki sposób ma on z kolei zachować się względem nas. Nasze zachowanie względem innych osób jest wynikiem interakcji.

Musimy też pamiętać, że na interakcyjną interpretację sygnałów (wskazówek) docierających do nas z zewnątrz nakładają się nasze wcześniejsze przekonania i założenia (premisy: patrz Bateson, 1972) czy „skrypty” (scenariusze, schematy, ramy) sytuacyjne (Goffman, 1974; Raskin, 1986; Hirsh, 1987), składające się na nasze konstrukty poznawcze (Kell, 1955), kierujące między innymi

naszymi oczekiwaniami wpływając na nasz sposób widzenia i rozumienia różnych sytuacji. Ostateczna interpretacja komunikatów następuje u „odbiorców” integrujących znaczenie sygnałów pochodzących z różnych źródeł (Górniak, 1993).

Jeżeli wspomniane wyżej oczekiwania, powstające na podstawie zgeneralizowanych doświadczeń i wynikających z nich potrzeb, nie są spełnione, to: albo zmieniamy konstrukt, albo nasze potrzeby pozostają nie zaspokojone, odczuwamy pewien „brak”, a zatem przeżywamy stan frustracji.

### **Potrzeba poszanowania godności jako konsekwencja autonomii jednostki**

Nawiązując do zjawiska tzw. dwupoziomowości przekazów (poziom treści i relacji) (Beteson, 1972; Watzlawick i wsp., 1967), możemy stwierdzić, że w sytuacji szkolnej raczej nie powinno „szkodzić” relacji uczeń – nauczyciel powstające u ucznia przejściowe poczucie braku informacji będących treścią nauczania (większa wiedza nauczyciela, której chwilowo nie posiada uczeń). Jest to raczej normą w tym kontekście<sup>2</sup>.

Inaczej sprawa się ma z poziomem relacyjnym. Aspekt ten, jako że mocno wiąże się ze wspomnianymi wcześniej oczekiwaniami, staje się tutaj bardziej istotny, dostarcza bowiem uczestnikom interakcji szczególnego rodzaju informacji – o sposobie wzajemnego traktowania – czyli o stopniu poszanowania godności partnera rozmowy. A zatem, komunikaty te wpływają na stan zaspokojenia wnoszonej w interakcje potrzeby bycia szanowanym, docenianym, dostrzeganym jako autonomiczna osoba<sup>3</sup>.

### **„Podprogowość” frustratorów komunikacyjnych**

Rozważając problem występowania frustratorów komunikacyjnych, chcielibyśmy oddzielić je od świadomych i intencjonalnych aktów komunikacyjnych o charakterze agresywnym (obraźliwe słowa, zwroty czy gesty)<sup>4</sup>. Mamy tutaj na

<sup>2</sup> Taka „nierówność” może natomiast bardziej przeszkadzać i frustrować w relacji uczeń - uczeń, o czym w tym miejscu nie piszemy.

<sup>3</sup> Nie dyskutujemy tutaj kwestii, czy i na ile autonomiczne są istoty ludzkie. W świetle uznanej w ostatnich latach w środowisku naukowym koncepcji determinizmu strukturalnego w odniesieniu do żywych systemów (autopoiesis) H. Maturany i F. Vareli (1980, 1990) autonomia jest podstawą i warunkiem istnienia każdego żywego organizmu.

<sup>4</sup> Uwzględniamy w tym miejscu istnienie 2 rodzajów intencji: jawnych (wiem, do jakiego bezpośredniego skutku prowadzi moje zachowanie) i ukrytych (nie w pełni sobie zdaję sprawę ze skutków własnego zachowania, ale przyszłe konsekwencje świadczą o tym, że zachowanie to służy pewnym pożądanym dla mnie celom). Jest to sposób myślenia zgodny między innymi z koncepcją Brentano oraz podejściem cybernetycznym w naukach społecznych.

myśli występowanie takich wzorców komunikacyjnych w kontekście nauczyciel – dziecko lub nauczyciel – nauczyciel, które przenoszone są z innych sytuacji (charakteryzujących się dużą odmiennością i (lub) „zrównaniem poziomów” obydwu stron relacji), w których, być może, pełnią istotną funkcję przystosowawczą. Jednak w przypadku „relacji skośnej” (nauczyciel, jako element szerszego kontekstu instytucjonalnego, typu szkoła – góra, uczeń – dół) i dominowania raczej różnic niż podobieństw komunikującymi się stronami, nabierają one innego charakteru, stając się czynnikiem frustrującym, nie kontrolowanym świadomie przez „nadawcę”. Ponadto psychologiczne badania rozwoju agresji (Emery, 1982), pozwoliły ustalić między innymi, że dzieci inaczej niż dorośli odczytują i rozumieją wrogie intencje.

### **Dlaczego sugerujemy występowanie frustratorów komunikacyjnych w kontekście szkolnym?**

Element przekazu komunikacyjnego, który nazywamy frustratorem komunikacyjnym jest zjawiskiem interakcyjnym, w tym sensie, że nabiera frustrującego charakteru dopiero w konkretnej sytuacji. Oznacza to, że ten sam element komunikatu może w jednej sytuacji nie być frustracyjny dla „odbiorcy”, w innej natomiast będzie wywoływał taki efekt. Efekt ten zależy między innymi od „zasobów wewnętrznych” konkretnego „odbiorcy”, na które składają się wspomniane wcześniej założenia odnośnie do świata (konstrukty). W przypadku dzieci (uczniowie), które mają mniejszą ilość doświadczeń niż osoby dorosłe (główne „tworzywo” instytucjonalnego kontekstu szkoły), możliwości korzystnej dla siebie reinterpretacji przekazów są mniejsze, w związku z czym silniejsze uczucia negatywne występują po tej stronie relacji<sup>5</sup>.

### **Przykłady frustratorów komunikacyjnych**

#### **A. Czynniki natury indywidualnej:**

- forma TY (WY) w sytuacji konfliktu i poszukiwania przyczyny przykrego zdarzenia;
- komunikaty dotyczące zachowań niezmiennych (wada wymowy, zdarzenia z przeszłości);
- pytania wynikające z nieuzasadnionych przypuszczeń (np. „czy odniosłeś(aś) pomoce do pokoju nauczycielskiego, jak cię prosiłem(am)?”);
- uwagi oceniające bez widocznych i wyraźnych podstaw;

<sup>5</sup> Musimy jednak pamiętać, że w związku z systemowym charakterem wszystkich ludzkich oddziaływań (interakcyjność), zapewne takie reakcje dziecka wpływają zwrotnie na nauczyciela, ale tak jak powiedzieliśmy, osoba dorosła, mając większe możliwości radzenia sobie z niekorzystnymi sytuacjami niekoniecznie musi podobnie reagować.

- powtarzające się mówienie o obecnych w trzeciej osobie;
- niedostateczne angażowanie się w rozmowę („rozproszenie” uwagi). Może ono wynikać np. z „nadmiaru spraw na głowie” związanym między innymi z zatłoczeniem szkół czy klas (patrz Górniak, 1994);
- nieprecyzowanie komunikatów – język, który pozostawia słuchaczowi wybór wśród wielu możliwych znaczeń zbyt od siebie odległych;
- zniekształcenia jasnej komunikacji ucznia, bez umożliwienia dokonania korekty przez drugą stronę („łapanie za słowa”, „wychwytywanie” znaczeń wynikających z fragmentu wypowiedzi itp.);
- nieuchwycenie punktu widzenia drugiej strony, przy jednoczesnym „zablokowaniu” możliwości dalszych wyjaśnień (np. przez nieokazanie swojego niepowodzenia w zrozumieniu – zjawisko tzw. „nieprzepuszczalności” opisywanej przez Watzlawicka i wsp.);
- „zaborczość” czasu w sytuacji swobodnej dyskusji;
- nawykowa postawa krytyczna wobec opinii innych mówiących;
- zbycie milczeniem czyjeś wypowiedzi (czy innego znaczącego w danej sytuacji zachowania);
- komunikaty nauczyciela wynikające z niewłaściwej interpretacji zachowań niewerbalnych ucznia, traktowanych jako komunikaty o już istniejącym u niego nastawieniu, podczas gdy bardzo często są one jedynie wyrazem pewnych wątpliwości (propozycji, stawianych sobie pytań itp.) (Bateson, 1972).

#### B. Czynniki natury kontekstowej:<sup>6</sup>

- nieporozumienia powstające ze sprzeczności pomiędzy definicją relacji między komunikującymi się osobami, która wynika z ogólnie obowiązującego „sztytu” i etyki instytucji (np. „szkoła ma dbać o pełny rozwój ucznia, zaspokajając jego potrzeby, szanować jego godność osobistą), a czynnikami dookreślającymi relację (aspekt relacyjny komunikatów) w bezpośrednich kontekstach z nauczycielami (metakomunikat nauczyciela: „w świetle moich wyobrażeń twoje zachowanie jest naganne”, czy inne przejawy „zmagania” o specyficznie rozumiany porządek, w trudnym kontekście szkolnym);
- nieuwzględnienie, wnoszonej przez drugą stronę, potrzeby kontaktu z drugą osobą, której zaspokojenia oczekuje uczeń komunikujący się

<sup>6</sup> Dokładniejsze omówienie znaczenia różnorodnych kontekstów dla jakości komunikacji w sytuacjach nauczania i wychowania znajduje się w innej pracy współautora niniejszego artykułu (Górniak, 1994).

z nauczycielem z racji wnoszonego w sytuację szkolną obrazu bliskiej dorosłej osoby<sup>7</sup>;

- niedostarczenie właściwej informacji mimo wcześniejszej zapowiedzi (zapowiedź czy „obietnica” niekoniecznie musi pochodzić od konkretnej osoby, od której uczniowie oczekują informacji; może „zawierać się” w kontekście, takim jak zarządzenia ogólne i stałe regulacje);
- „agresywna atmosfera” czy „napięcie” jako komunikat tkwiący w kontekście i zabarwiający inne komunikaty obecnych osób (czasem przypadkowych „nadawców”), które są następnie interpretowane na niekorzyść mówiącego (np. świadomość wcześniej zaistniałego, a nie rozwiązanego sporu: uczniowie – dyrektora, nauczyciel – dyrektora itp.

### **Frustratory komunikacyjne w świetle teorii konwersacji**

Przytoczone przykłady niewątpliwie nie wyczerpują listy wszystkich istniejących możliwości występowania tego typu czynników w sytuacjach porozumiewania się w warunkach szkolnych.

Analizując ten problem z punktu widzenia ogólnych zasad konwersacji również możemy dostrzec szereg wskazówek pozwalających wyróżnić inne przejawy nieświadomych frustratorów komunikacyjnych. Zbigniew Necki w swej książce „Komunikowanie interpersonalne” (Necki, 1992), podaje szereg źródeł trudności w porozumiewaniu się, które mogą w „dogodnych” warunkach wywołać opisywane przez nas zjawisko.

I tak, wśród wyróżnionych przez niego zakłóceń wynikających z treści komunikatów, wymienia się między innymi: niezgodność ocen rozpatrywanych obiektów (inna lokalizacja na skali odniesienia, stosowanie odmiennych skal), niezgodność przekonań (istnienie – nieistnienie obiektów, prawdopodobieństwo ich istnienia, tematyczna spójność wypowiedzi, wypowiedzi wzajemnie sprzeczne (np. bądź spontaniczny).

Wśród zakłóceń związanych z organizacją rozmowy i zachowaniami indywidualnymi uczestników konwersacji, cytowany autor podaje: zachwianie globalnej (następstwo: otwarcie, podanie tematu, zamknięcie) i (lub) lokalnej organizacji rozmowy (sekwencja tzw. par dopasowanych), niewłaściwy z punktu widzenia partnera sposób przejmowania tury (włączania się do rozmowy, zabierania głosu), informacje zakłócające w tzw. kanale tła (niewerbalne sygnały osoby słuchającej), niepodejmowanie czynności rekonstrukcyjnych w sytuacji nieporozumień, nieadekwatny wkład konwersacyjny (zbyt duży, zbyt mały), niewłaściwe wprowadzanie tematów, spójność między kanałami (werbalnym i niewerbal-

<sup>7</sup> Jest to wyjście poza rolę komunikacji, jako środka zapewniającego koordynację działań niezbędną dla funkcjonowania danej instytucji czy organizacji (Watzlawick i wsp., 1967).



nym) i wreszcie zakłócenia emocji i recepcji sygnałów (w tym zakłócenia językowe).

## PROBLEM ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI SPRAWNEGO KOMUNIKOWANIA SIĘ

W tym miejscu chcielibyśmy jeszcze przedstawić kilka sugestii odnośnie do metod przeciwdziałania sugerowanym przez nas niekorzystnym zjawiskom.

Najistotniejszą tutaj sprawą wydaje się stwarzanie warunków zwrotnego obiegu informacji w systemie instytucji szkolnych.

Taką sytuację, z jednej strony, zapewniają wszelkie inicjatywy prowadzące do stwarzania forum, gdzie dwie strony mogłyby wypowiadać się, jak widzą istniejące wzajemne relacje<sup>8</sup>, czyli realizowana w praktyce idea społecznego i konstruktywnego „ujawniania” niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy.

Z drugiej strony, służą temu celowi różne działania polegające na treningowym (laboratoryjnym) prezentowaniu, omawianiu, modelowaniu i ćwiczeniu interpersonalnych zachowań komunikacyjnych (patrz np. Egan G., 1986; Mellibruda J., 1986; Jakubowska B. i in., 1987; Gordon, 1993, 1994; Nęcki, 1992).

Inną formą usprawniania zachowań komunikacyjnych są treningi tzw. decenracji interpersonalnej (polegające na koordynowaniu perspektyw „odbiorca” i „nadawca”), czy podejmowanie perspektywy społecznej, rozwijające umiejętność widzenia sytuacji nie tylko z własnej perspektywy (Selman, 1971; Feffer, 1973). Stwierdzono bowiem istnienie negatywnego związku pomiędzy poziomem tej umiejętności a występowaniem agresywnych zachowań (Malinowska, 1985). Ponadto w literaturze przedmiotu można znaleźć pogląd, że przyczyn agresji należy doszukiwać się między innymi w defekcie zdolności trafnego odczytywania uczuć i intencji (Dodge, 1986). W tym sensie rozwijanie u dzieci zdolności otwierania się na emocje innych sprzyja kształtowaniu prospołecznego zachowania jako wymiaru przeciwstawnego do agresji (Caprara i wsp., 1988).

Próby rozwijania umiejętności sprawnego komunikowania u studentów (również przyszłych nauczycieli), w instytucjonalnie określonym kontekście edukacyjnym podjęto pod koniec lat 70-tych w Uniwersytecie Wisconsin (Mearoff, 1978). Główna przesłanka takich kursów nawiązuje do przekonania o możliwości

<sup>8</sup> Np. pomysł udostępnienia uczniom ściany, na której mogą oni „wyrzącać” w formie pisanej i obrazować swoje opinie na temat sytuacji szkolnych i nauczycieli, przedstawiony na Konferencji: Agresja wśród dzieci i młodzieży jako problem współczesnej szkoły (Kielce 1994) przez panią Bożenę Kulową z Zespołu Szkół Elektrycznych w Kielcach jest przejawem tego kierunku poszukiwań.

udoskonalania umiejętności komunikowania się. U osób po odbytych kursie stwierdzono wyższe umiejętności interakcyjne, tj. stosowanie właściwych do kontekstu zachowań językowych (Rubin, 1982). Z kolei Moskowitz i współautorzy (1984) wskazują na korzyści wynikające z prowadzenia dla nauczycieli szkoły podstawowej treningu umiejętności radzenia sobie z eskalacją napięcia wśród uczniów w klasie. Nauczyciele uczestnicząc w sesjach poświęconych umiejętności niewerbalnego i werbalnego komunikowania aprobaty dla nieagresywnych, negocjacyjnych zachowań uczniów, zwiększali skuteczność w radzeniu sobie z reakcjami rywalizacji i agresji.

Jeszcze inną formą mającą na celu poprawę jakości porozumiewania się mogłyby być treningi negocjacyjne prowadzone w szkołach (Ortenburger, Tarnopolski, 1994) oraz tzw. wzmacnianie poznawczej empatii (na temat zbliżonych problemów wypowiadają się m.in.: Miłkowska, 1993; Kliś, Kossewska, 1994).

## UWAGI KOŃCOWE

Istnieją dwie istotne, psychologicznie uzasadnione przyczyny uświadamiające celowość badania zależności pomiędzy charakterem komunikatów a występowaniem zachowań agresywnych.

Za pierwszy powód przyjmujemy rezultaty cytowanych w tej pracy badań, wskazujące na pewne cechy ujawniające się w trakcie porozumiewania się, wpływające obniżająco na jakość porozumiewania się. Drugim powodem rozpatrywania takich powiązań jest uznanie, że komunikowanie, stanowiąc element nauczania i wychowania, odzwierciedla nie tylko pozytywne, ale i negatywne zjawiska kontekstu edukacyjnego. Zdajemy sobie sprawę z tego, że opisane przez nas zależności pomiędzy charakterem komunikatów a występowaniem zachowań agresywnych wymagają dokładniejszego zbadania i dalszych analiz, stąd hipotetyczna natura naszych tez. Jednak, wychodząc z założenia, że lepiej wyostrzyć wrażliwość niż zaniedbać istotny problem, zdecydowaliśmy się przedstawić (do ewentualnej dyskusji) nasze stanowisko.

## BIBLIOGRAFIA

Bateson, G., (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine Books.

Berkowitz, L., (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans, *American Psychologist*, 38.

Berkowitz, L., (1989). Frustration - aggression hypothesis. Examination and reformulation, *Psychological Bulletin*, 106.

Berne, E., (1988). *W co grają ludzie*, Warszawa: PWN.

Caprara, G.V., Gennaro, A., Renzi, P., (1988). O studiach nad dyspozycjami agresji, *Przegląd Psychologiczny*, 31,3.

Dodge, K.A., (1986). Social information-processing variables in the development of aggression and altruism in children. In C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression*, 280-302, Cambridge: Cambridge University Press.

Ergan, G., (1986). *Uczestnictwo w grupowym treningu psychologicznym i rozwój interpersonalny*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa: Studium Pomocy Psychologicznej.

Eibl-Eibesfeldt, I., (1987). *Miłość i nienawiść*, Warszawa: PWN.

Emery, R. E., (1982). Interparent conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.

Goffman, E., (1974). *Frame analysis.*, Harper and Row, New York.

Feffer, M., Suchotliff, L., (1973). Decentering implications of social interactions, [w:] Argyle, M. (Ed.), *Social encounters*. Penguin Books Ltd., London.

Gordon, T., (1994). *Wychowanie bez porażek. Metoda w działaniu*. Warszawa: PAX.

Gordon, T., (1993). *Wychowanie bez porażek*, Warszawa: PAX.

Górniak, L., (1993). Możliwości efektywnych oddziaływań międzyludzkich w świetle myślenia systemowego i nowej epistemologii, [w:] Bańka, A., Derbis, R., (Red.). *Myśl psychologiczna w Polsce Odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Częstochowa-Poznań: Gemini.

Górniak, L., (1994). *Systemowe warunki efektywnych oddziaływań międzyludzkich w relacji nauczyciel - uczeń*. WSP, Kraków (w druku).

Górniak, L., Ortenburger, D. (1994). Proces patologizacji ludzkiego zachowania w kategoriach zaburzeń komunikacji interpersonalnej, Materiał z konferencji *Agresja wśród dzieci i młodzieży jako problem współczesnej szkoły*, WSP, Kielce (w druku).

Grzesiuk, L. Trzebińska, E. (1978), *Jak ludzie porozumiewają się?*, Warszawa: IWNK.

Hirsh, E.D. (1987). *Cultural Literacy*, New York: Houghton Mifflin.

- Jakubowska, B., Jakubowski, J., Żypacewicz, A., Rylke, H. (Red.) (1987). *Ja i inni*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Kelly, G.A. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*, 2 tomy, New York: W.W. Norton.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1994). Empatia emocjonalna i związane z nią cechy indywidualne, Materiały z konferencji *Dzieci i młodzież a problemy współczesnego życia - perspektywa psychologiczna*, WSP, Kraków (w druku).
- Luhmann, N., Maturana H., Namiki M., Redder V., Varela F., (1990). *Beobachter, Konvergenz der Erkenntnistheorien?* München: Wilhelm Fink Verlag, .
- Maeroff, G., (1978). *Tests of minimum skills reaching college level*, New York, Dec. 26.
- Malinowska, M., (1985). Pomiar umiejętności decentracji interpersonalnej; Test podejmowania ról M.Feffera, [w:] Paszkiewicz, E., (Red.), *Metody badań psychologicznych*, t. 4, seria III.
- Mellibruda, J., (1986), *Ja - Ty - My*, Warszawa: NK.
- Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition*, D.Reidel, Dordrecht, Holland.
- Miłkowska, G. (1994), *Zmęczenie nauczycieli a poziom pracy szkoły*, [w:] Derbis, R. (Red.). *Prace Naukowe WSP Częstochowa, Psychologia III*, 55-60.
- Moskowitz, J.M., Malvin, J.H., Scheaffer, G.A., Schaps, E., (1984). Evaluation of on affective development teacher training program, *The Journal of Primary Prevention*, 4 (3), 150-162.
- Necki, Z. (1992). *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław: Ossolineum.
- Ortenburger, D., Tarnopolski, A., (1994). *Wpływ treningu negocjacyjnego na aktywność komunikowania uprawniająca wykonywanie ról zawodowych*, [w:] Derbis, R. (Red.). *Prace Naukowe WSP Częstochowa, Psychologia III*, 77-84.
- Pospiszyl, K., Żabczyńska, E., (1985). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa: PWN.
- Raskin, V., (1986). Script Based Semantic Theory, w: Ellis, D.G., Donohue, W.A. (Eds.), *Contemporary Issues in Language and Discourse Processes*. Lawrence Erlbaum Associates. New York: Hillsdale.

Rubin, R.B., (1982), Assessing speaking and listening competence at the college level, The communication competency assessment instrument, [w:] *Communication education*, vol. 31 (praca zbiorowa).

Sekerer, K.R. Tannenbaum, Ph., (1986). Emotional experiences in everyday life: A survey approach, *Motivation and Emotion*, 10.

Selman, R.L., (1971), Taking another's perspective: Role taking development in early childhood, *Child development*, 42.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, New York: W.W. Norton.

### SUMMARY

#### COMMUNICATIVE ASPECTS OF A SOURCE OF AGGRESSION IN EDUCATIONAL CONTEXT

Lech Górniak

Dorota Ortenburger

The problem of a source of aggression is considered within a wider, theoretical model of pathology of behaviour. That allows forming a conception, originating from the science of communication, that seems important for investigating the sources of aggression. The elements of communication process (factors) which, by turning up in behaviour of one of the parties to a communicative situation, result in non-satisfaction certain, definite needs of communication partner may lead to negative, affective reactions that are the source of aggression. Communication, being an element of teaching and education, reflects not only positive, but negative phenomena of educational context as well.