

Włodzimierz ŚWIĄTEK

Rola psychoterapeuty w pracy z ofiarami i sprawcami przemocy szkolnej

Jak cytować [how to cite]: Świątek, W. (2016). Rola psychoterapeuty w pracy z ofiarami i sprawcami przemocy szkolnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 47–72.

Słowa kluczowe: trójkąt dramatyczny, ofiara, prześladowca, wybawca, przemoc.

Wprowadzenie

Praca z ofiarami przemocy, a w tym także i z ofiarami przemocy szkolnej, wymaga, jak wiadomo, podjęcia wielostronnych działań psychologicznych, psychoterapeutycznych, medycznych, prawnych, wychowawczych i społecznych. Liczne badania i doświadczenia psychologów i psychoterapeutów pokazują, że dramat wielu ofiar przemocy polega na ich codziennym zmaganiu się z bolesną traumą, która odciska swoje piętno na całym ich życiu. Skutki tej traumy są często tak rozległe i długotrwałe, że wymagają od ofiary poddania się specjalistycznej i wieloletniej psychoterapii i pomocy psychologicznej. Pomoc taką oferują dzisiaj m.in. psychoterapeuci, którzy przeszli specjalistyczne szkolenie i mają doświadczenie w zakresie pomagania ofiarom agresji i przemocy szkolnej, ofiarom przemocy w rodzinie i przemocy w miejscu pracy oraz ofiarom innych nadużyć (ang. *abuse i bullying*).

W swojej dwudziestotrzyletniej praktyce psychoterapeutycznej miałem możliwość udzielania pomocy setkom ofiar agresji, przemocy, mobbingu i innych nadużyć. Były to m.in. osoby, które doświadczały przez wiele lat przemocy psychicznej, fizycznej, seksualnej, ekonomicznej, a także – coraz częściej występującej dzisiaj – cyberprzemocy, nazywanej często agresją elektroniczną (ang. *cyberbullying*). Pomagałem także ofiarom nadużyć publicznych (ang. *public abuse*), które doznały publicznego upokorzenia (ang. *public humiliation*).

Wśród moich pacjentów znaleźli się także uczniowie i nauczyciele, którzy byli ofiarami agresji i przemocy szkolnej. Ich trauma spowodowana przemocą

była na tyle bolesna i dotkliwa, że musieli oni poddać się długotrwałej i specjalistycznej psychoterapii. W proces psychoterapii oferowanej uczniom byli włączani także ich rodzice lub prawni opiekunowie, którzy uczestnicząc w „dramacie przemocowym” swoich dzieci bądź podopiecznych, stawali się pośrednio „ofiarami” zaistniałej agresji i przemocy szkolnej. Odrębną grupę pacjentów stanowili sprawcy przemocy szkolnej (uczniowie i nauczyciele), którzy w procesie psychoterapii musieli zmierzyć się z kluczowym pytaniem: **Dlaczego stosuję przemoc wobec innych osób?** Znalezienie odpowiedzi na to fundamentalne pytanie jest – jak pokazują liczne doświadczenia psychoterapeutyczne – kluczem do przeprowadzenia wewnętrznej zmiany w osobowości sprawcy. A zmiana ta jest jednym z najważniejszych i koniecznych warunków pozwalających powstrzymać skutecznie sprawcę przed używaniem agresji i przemocy. Proces psychoterapii indywidualnej i grupowej oferowanej sprawcom przemocy powinien także obejmować swoim zasięgiem kształtowanie i utrwalanie nowych zachowań, odwołujących się do wzorca komunikacji bez przemocy.

Agresja i przemoc w szkole w świetle badań

Zjawisko występowania różnych form agresji i przemocy w polskich szkołach znajduje swoje odzwierciedlenie w licznych badaniach. Z raportu badań *Przemoc w szkole* (CBOS, 2006) możemy dowiedzieć się, że: 27,3% uczniów, 28,5% nauczycieli i 27% rodziców twierdzi, że w ich szkole jest dużo agresji i przemocy pomiędzy uczniami, 29% uczniów, 34,1% nauczycieli i 25,6% rodziców uważa, że uczniowie są agresywni wobec nauczycieli, 37,3% uczniów, 16% nauczycieli i 29,3% rodziców stwierdza, że nauczyciele są agresywni wobec uczniów. Poza tym aż 48,4% uczniów, 14,5% nauczycieli i 34,8% rodziców jest przekonana, że nauczyciele tak naprawdę nie wiedzą, co się dzieje wśród uczniów. Okazało się również, że 16,4% uczniów odczuwa silny stres przed pójściem do szkoły, a 8,2% uczniów boi się iść na zajęcia do szkoły. Uczniowie przypisują także swoim nauczycielom wiele negatywnych cech i nieetycznych zachowań: 13,4% uczniów twierdzi, że nauczyciele upokarzają i obrażają uczniów, 17,3% uczniów uważa, że nauczyciele zniechęcają uczniów do nauki, 6,6% uczniów mówi, że nauczyciele starają się skłócić uczniów między sobą, a 10,2% uczniów twierdzi, że nauczyciele gnębią uczniów, których nie lubią.

Poziom agresji uczniów w stosunku do nauczycieli jest problemem, bo aż 20,5% nauczycieli spotyka się z arogancją i chamstwem uczniów, a 23,9% z przeszkadzaniem w lekcjach i ignorowaniem ich uwag. Jeszcze więcej agresji zauważają nauczyciele w relacjach między uczniami: 39,3% nauczycieli odpowiada, że uczniowie bywają arogancy i chamscy wobec swoich kolegów, a 30,6% potwierdza występowanie zjawiska gnębienia jednych uczniów przez drugich. Te same badania wskazują, że najbardziej rozpowszechnioną formą

przemocy między dziećmi i młodzieżą szkolną jest **przemoc werbalna** – rozpowszechnianie kłamstw, obrażanie i wymyślanie innym. **Przemoc fizyczna** stosunkowo rzadko przyjmuje formy drastyczne, jednak jej zasięg jest coraz większy: ponad 50% badanych uczniów zaobserwowała celowe szykany o charakterze fizycznym (poszturchiwanie, potrącanie, przewracanie), ponad 20% uczniów mówi o pobiciu kogoś z innej klasy, a ponad 30% o pobiciu przez kolegów z tej samej klasy. Dość częstym zjawiskiem w szkołach jest tzw. „**fala szkolna**”, polegająca m.in. na upokarzaniu i przemocy fizycznej stosowanej przez starszych uczniów wobec młodszych. Przemoc o charakterze materialnym (m.in. niszczenie sprzętów szkolnych) i kradzież własności prywatnej są zaliczane do częstych zjawisk występujących w szkołach. Przemoc i agresja nauczycieli wobec uczniów są bardziej ograniczone niż wzajemna przemoc i agresja pomiędzy uczniami. Nauczyciele najczęściej stosują następujące formy przemocy wobec uczniów: wyrzucanie za drzwi, przemoc werbalna (używanie obraźliwych słów), a rzadziej straszenie uczniów lub używanie wobec nich przemocy fizycznej. Największe rozpowszechnienie różnorodnych form agresji i przemocy występuje, zdaniem badaczy, w gimnazjach, a na drugim miejscu w szkołach podstawowych (tu jest najwięcej przemocy fizycznej), natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych częściej występują kradzieże i niszczenie mienia szkolnego. Najbardziej narażone na różne formy przemocy są następujące typy uczniów: tzw. „lizusy” – za bardzo przymilający się do nauczycieli (51,3%), „ofiary” – gorzej radzące sobie ze wszystkim (49,3%), uczniowie pierwszej klasy (44,6%), tzw. „kujony” – za bardzo przykładający się do nauki (32,8%), nowi uczniowie, dołączający do klasy (28,4%), nieśmiali, zahukani (28,4%).

Jeśli chodzi o reakcje nauczycieli na przypadki przemocy pomiędzy uczniami, to aż 30% nauczycieli uważa, że przemoc w ich szkole nie jest ważnym problemem (więc nie istnieje), natomiast 20% uczniów podziela opinię, że nauczyciele nie reagują na przemoc, ponieważ o niej nie wiedzą. Przemoc uczniów wobec nauczycieli zazwyczaj nie przejawia się w sposób fizyczny, lecz częściej przybiera takie formy, jak: ignorowanie poleceń, prowokacja w celu wywołania gniewu, zniewagi werbalne, obrażanie, zastraszanie, szykanowanie. Tylko 4,1% nauczycieli przyznaje, że doznało przemocy fizycznej stosowanej przez uczniów (m.in. w formie bicia, kopania, policzkowania, uderzenia pięścią, grożenia jakimś narzędziem, np. nożem, kastetem, bronią palną, zranienia ciała). Najbardziej znanym i spektakularnym przykładem przemocy wobec nauczyciela (znanym z mediów) było publiczne upokorzenie na oczach całej klasy poprzez założenie na głowę kosza na śmieci i obrażanie za pomocą wulgarnych wyzwisk. Aż 52,1% nauczycieli, którzy doznali przemocy ze strony uczniów, zaprzecza, że takie zdarzenie miało miejsce. Blisko 30% uczniów i 12% nauczycieli twierdzi, że ich szkoła nie radzi sobie z problemem przemocy szkolnej.

Z badań Anny Poleszczuk-Gizy możemy dowiedzieć się, że 63% uczniów nie uważa, żeby przemoc była poważnym problemem w ich szkole, 27% twierdzi, że przemoc jest poważnym problemem w ich szkole, przy czym tylko 12% zdecydowanie zgadza się z takim poglądem (A. Giza-Poleszczuk, 2011). Jak pokazały badania wspomnianej autorki, w doświadczeniach uczniów znajduje się **26 różnych rodzajów przemocy rówieśniczej**, a wśród nich te, które wystąpiły wiele i kilka razy: 83% to **przemoc werbalna** (obrażanie i wymyślanie, nasmiewanie się, obraźliwe przezwiska, etykietowanie za pomocą złośliwych treści), 25% – **przemoc relacyjna** (rozpowszechnianie o uczniu szkodzących jego wizerunkowi kłamstw, wykluczanie i odrzucanie przez innych uczniów), 7% – **wymuszenie** (przymuszanie do robienia czegoś, na co uczeń nie ma ochoty), 17% – **przemoc materialna** (niszczenie ławki lub krzesła, zmuszanie ucznia do kupowania papierosów, piwa lub innych rzeczy za jego pieniądze, niszczenie książek, zeszytów, kradzież pieniędzy), 12% – **cyberbullying**, czyli **przemoc elektroniczna** (obraźliwe SMS-y, telefony, maile, zamieszczanie w internecie zdjęć i filmików), 13% – **przemoc seksualna** (obnażanie, rozbieranie, całowanie, dotykanie wbrew woli ucznia/uczennicy), 20% – **przemoc fizyczna** (pobicie, potrącenia, przewrócenia), 6% – **groźna przemoc fizyczna** (grożenie z użyciem noża, gazu lub innego narzędzia, bójki z użyciem ostrych narzędzi, silne pobicie z obrażeniami fizycznymi).

W raporcie z badań *Przemoc w szkole* (A. Komendant-Brodowska, A. Giza-Poleszczuk, A. Baczko-Dombi, 2011) możemy przeczytać, że 33% uczniów polskich szkół doznało przemocy fizycznej (pobicie, umyślne przewrócenie), a najbardziej powszechną formą przemocy w szkole jest przemoc werbalna – doświadczyło jej aż 63% badanych uczniów. Natomiast przemocy relacyjnej (odrzucanie, wykluczanie, rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw) doświadczyło 41% uczniów, 20% doznało natomiast przemocy materialnej (kradzieże, wymuszenia finansowe, niszczenie przedmiotów należących do ucznia). Badania pokazują też, że coraz bardziej powszechną formą przemocy szkolnej jest przemoc cyfrowa (tzw. *cyberbullying*), której doświadczyło 19% uczniów (obraźliwe SMS-y i maile, upublicznianie w internecie informacji, zdjęć i filmów wbrew woli ucznia). Taka właśnie forma przemocy może być kwalifikowana jako *outing*, gdyż polega ona na upublicznianiu prywatnych materiałów ofiary, w których posiadanie wszedł sprawca. Stosunkowo nowym rodzajem przemocy szkolnej jest także tzw. *happy slapping*, czyli prowokowanie lub atakowanie innej osoby oraz dokumentowanie zdarzenia za pomocą filmu lub zdjęć, które sprawca rozpowszechnia w internecie w celu skompromitowania ofiary (Pyżalski, 2010, 2012). Autorzy raportu *Przemoc w szkole* podają także dane dotyczące przemocy seksualnej w szkole, której doświadczyło aż 14% uczniów (najczęstsze jej formy to: podglądanie, rozbieranie, obnażanie, całowanie i dotykanie w sposób seksualny wbrew ich woli).

Definicje zachowań przemocowych w szkole

Niezwykle istotną rzeczą dla psychoterapeutów i innych osób pomagających ofiarom i sprawcom przemocy szkolnej jest właściwe zdefiniowanie i zrozumienie zjawiska agresji i przemocy. **Agresja** jest często określana jako „świadome i zamierzone działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody. Mówiąc o agresji, mamy na myśli relację między osobami o zbliżonych możliwościach fizycznych i psychicznych. Agresja może prowadzić do przemocy – w pewnych warunkach incydenty agresji zmieniają się w trwały wzór regulowania relacji międzyludzkich za pomocą zachowań agresywnych (kto silniejszy, ten ma rację), a ten wzór z kolei szybko przeradza się w proces przemocy między konkretnymi grupami czy jednostkami” (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 5). Na fakt właściwego definiowania i rozumienia agresji zwraca także uwagę pedagog i psychoterapeuta Jarosław Jagieła, dla którego „agresja, to wszelkiego rodzaju nieuprawnione naruszenie przestrzeni fizycznej, psychicznej czy duchowej drugiej osoby” (Jagieła, Sarnat-Ciastko, 2015, s. 101).

Natomiast **przemoc** jest definiowana jako „proces, który musi spełniać następujące kryteria: nierównowaga sił pomiędzy sprawcą a ofiarą, długofalowy charakter zjawiska, w odróżnieniu od incydentalnego, cykliczność zachowań – okresy nasilania się zachowań agresywnych pojawiają się na przemian z okresami względnego spokoju, występowanie utrwalonych ról sprawcy, ofiary i świadka – w procesie przemocy (w odróżnieniu od agresji) – osoby te nie zamieniają się między sobą rolami” (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 5–6). Naukowcy prowadzący badania i praktycy zajmujący się zjawiskiem przemocy szkolnej zwracają uwagę także na fakt, że wspomniana już przewaga strony agresywnej nad ofiarą lub ofiarami, występująca w przypadku przemocy rówieśniczej, może mieć różny charakter i występuje jako: „przewaga liczebna (np. kilkoro uczniów wyzywa i obraża kolegę czy koleżankę), przewaga fizyczna (np. silniejszy uczeń bije słabszego), przewaga psychiczna (np. dobra i popularna w klasie uczennica wyśmiewa nieśmiałą i słabo uczącą się koleżankę), przewaga o charakterze zaplecza – gdy uczeń należący do negatywnej grupy nieformalnej podporządkowuje sobie kolegów z klasy i zmusza ich do niechcianych zachowań” (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 6). Na kluczową w definicji przemocy kwestię przewagi i nierównowagi sił zwraca uwagę P. Sztompka, który odwołuje się do rozumienia przemocy jako „formy władzy pozbawionej autorytetu” (Sztompka, 2006, s. 374).

Zaprezentowane powyżej definicje pokazują, że **agresja** jest określana jako zachowanie **incydentalne**, natomiast **przemoc** jest rozumiana jako **proces**. Agresja dotyczy osób o zbliżonej sile i możliwościach, a przemoc oznacza przewagę sprawcy nad ofiarą lub ofiarami. Zdaniem wielu badaczy szczególną formą przemocy w szkole jest **dręczenie** (ang. *bullying*), które jest definiowane

jako „systematyczne, długotrwałe prześladowanie, upokarzanie lub wykluczanie z grupy jednej osoby przez grupę uczniów, którzy świadomie wykorzystują swoją przewagę” (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 6).

Wśród najczęściej spotykanych form agresji i przemocy szkolnej są wymieniane: **fizyczna** – bicie, kopanie, plucie, popychanie, szarpanie, wymuszanie pieniędzy, podstawianie nogi, niszczenie własności; **werbalna** (słowna) – dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydzanie, obrażanie, ośmieszanie, przeszkadzanie, grożenie, rozpowszechnianie plotek; **relacyjna** – agresja bez fizycznego kontaktu, polegająca na działaniach, które prowadzą do obniżenia czyjegoś statusu w grupie, wykluczenia go z grupy, izolowania, pomijania, nieodzywania się; **cyberprzemoc** – obraźliwe SMS-y czy maile, wpisy na portalach społecznościowych, umieszczanie w internecie zdjęć lub filmów ośmieszających ofiarę (Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk, Baczko-Dombi, 2011; Pyżalski 2012; Czemerowska-Koruba, 2015).

Niebezpieczna eskalacja agresji i przemocy szkolnej

Jak zauważa Jarosław Jagieła „badania i statystyki, jak i opinie rodziców czy nauczycieli pokazują, że agresji i przemocy w szkole jest zdecydowanie za dużo. I to nie tylko pod względem ilościowym, ale także jakościowym, tzn. akty agresji i przemocy są coraz poważniejsze, bardziej dramatyczne w swych skutkach i czasem wręcz wstrząsające, dotyczą coraz młodszych roczników i pojawiają się też wśród dziewcząt, co wcześniej było rzadkością” (Jagieła, Sarnat-Ciastko, 2015, s. 101). Przywołany i cytowany przez J. Jagiełę amerykański psychoterapeuta Jeffrey A. Kottler mówi: „Któż mógł przypuszczać, że w szkołach podstawowych w centrum miasta trzeba będzie zatrudniać ochronę, używać wykrywaczy metalu, że czwarto- i piątoklasiści będą kontrolować handel narkotykami na swoim terenie, że dzieci będą mordowane za buty marki «Nike Air» czy skórzaną kurtkę” (Kottler, 2003, s. 104).

Niepokojący i niebezpieczny proces eskalacji agresji i przemocy w szkole możemy obejrzeć w filmie estońskiego reżysera Ilmana Raaga *Nasza klasa* (2007, tytuł oryginału *Klass*). Film ten, oparty na prawdziwych zdarzeniach, pokazuje w sposób drastyczny i dosłowny wiwisekcję przemocy w szkole, dzięki czemu możemy zobaczyć, jak przemoc rodzi przemoc. Reżyser, prowadząc nas przez szkolne klasy i korytarze, pokazuje nam historię ucznia prześladowanego przez całą klasę. W jego obronie staje jeden z jego prześladowców, co automatycznie wywołuje silny i drastyczny konflikt w całej grupie. Zawarcie sojuszu z prześladowanym kolegą skutkuje dalszą eskalacją wzajemnej przemocy. Klasowy „koziół ofiarny” Joosep i jego obrońca Kaspar są poddawani przez grupę serii drastycznych i upokarzających aktów przemocy. Ale ta fala brutalnej i obrzydliwej agresji była nie tylko trudna do wytrzymania dla prześladowanych,

ofiar, ale zmusiła je do podjęcia rozpaczliwego odwetu na sprawcach przemocy. Zdesperowani i nieświadomi tragicznych konsekwencji tej decyzji, postanawiają wkroczyć z nabitą bronią do szkolnej stołówki i z zimną krwią zabijają kilkoro młodych prześladowców. W finale obydwaj postanawiają popełnić samobójstwo. Ta tragiczna historia odsłoniła jeszcze jeden ważny aspekt związany z postawą dyrekcji szkoły, nauczycieli i uczniów wobec szkolnej przemocy. Otóż okazało się, że nauczycielki (w tym wychowawczynie klasy), pomimo chęci rozwiązania konfliktu, były całkowicie bezsilne. Chcąc zrzucić z siebie odpowiedzialność, poskarżyły się dyrektorze szkoły (która nie знаła kontekstu całej sytuacji), wystawiły się na pośmiewisko klasy, tracąc całkowicie swój autorytet i pozwalając sobą manipulować. Natomiast uczniowie (dziewczeta i chłopcy), stanowiący zwartą grupę klasową i będący świadkami przemocy wobec Joosepa i Kaspara, nie reagowali w ogóle, a wręcz przeciwnie, ulegając wpływowi przywódcy grupy – Andersa, jeszcze bardziej tę przemoc podsycali.

W ostatnich latach w Polsce możemy niestety obserwować eskalację agresji i przemocy w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Najbardziej dramatycznym i tragicznym w skutkach przykładem takiej nasilonej przemocy była pokazywana w mediach **historia Dominika**, 14-letniego gimnazjalisty z Bieżunia, który poddany serii aktów przemocy w swojej szkole w maju 2015 roku **popełnił samobójstwo**. W liście pożegnalnym do matki chłopiec wyznał, że był nękany przez kolegów w szkole, którzy wyśmiewali jego wygląd i przezywali „**pedziem**”. Dyrekcja szkoły zapewniała rodziców i opinię publiczną, że o niczym nie wiedziała. Ale prowadząca śledztwo Prokuratura Okręgowa w Płocku ustaliła, że uczeń wielokrotnie informował swoich nauczycieli o tym, że jest przez swoich kolegów zaczepiany, popychany i wyzywany. Dochodzenie prokuratorskie wykazało również, że uczeń był publicznie upokarzany przez jedną z nauczycielek, co zdaniem psychologów mogło być zachętą dla innych uczniów, którzy zaczęli go dręczyć i prześladować (przezywając go i rzucając w niego kamieniami). Okazało się też, że cechy, z powodu których Dominik był dręczony i poniżany, to: **ubiór, wyróżniająca się dbałość o fryzurę i wygląd**. Obelgą, która doprowadziła Dominika do samobójczej śmierci, było m.in. słowo „**pedzio**”, które jest homofobicznym, pogardliwym i nienawistnym określeniem, powszechnie używanym w Polsce jako inwektywa w stosunku do chłopców, hetero- lub homoseksualnych, którzy w jakikolwiek sposób odstają od tradycyjnej, większościowej normy tego, co prawdziwie „męskie” i „normalne”. Niestety, po śmierci Dominika agresja i przemoc przeniosły się ze szkolnej klasy do internetu, gdzie lawinowo zaczęły powstawać profile, na których młodzi ludzie obrażali nieżyjącego nastolatka i z pogardą deptali jego pamięć. Powstały także fanpage’*e* o nazwach typu „**Dominik dobrze, że zdechl**”, na których mogliśmy przeczytać obraźliwe wpisy, m.in. „**Jednego pedała w rurkach mniej**”. Skala i nasilenie tego zjawiska, które jest jedną z form cy-

berprzemocy, całkowicie zaskoczyła i zaniepokoiła nauczycieli i wychowawców, a także psychologów i psychoterapeutów, którzy zajmują się zagadnieniem przemocy w szkole.

Psychoterapeuci wobec zjawiska przemocy w szkole

W proces pomagania ofiarom i sprawcom przemocy szkolnej, są coraz częściej włączani psychologowie i pedagodzy szkolni, lekarze różnych specjalności, rodzice i opiekunowie prawni dzieci, nauczyciele i wychowawcy oraz wyspecjalizowani psychoterapeuci. Swoją wszechstronną pomoc mogą oni oferować m.in. na terenie gabinetów szkolnych, poradni psychologiczno-wychowawczych, ośrodków psychoterapii, oddziałów szpitalnych, w sieci coraz bardziej popularnych Telefonów Zaufania dla ofiar przemocy oraz w Ogólnopolskim Pogotowiu dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, działającym pod patronatem Instytutu Psychologii Zdrowia przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym. W placówkach tych prowadzone są różnorodne formy pomocy i wsparcia dla ofiar i sprawców przemocy (także przemocy szkolnej), a wśród nich m.in. działania interwencyjne powstrzymujące przemoc, konsultacje dla ofiar i ich rodzin, rozmowy i porady, grupy wsparcia dla ofiar i sprawców przemocy, warsztaty terapeutyczne i edukacyjne dla dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli, działania profilaktyczne (tzw. edukacja profilaktyczna dotycząca zjawisk agresji i przemocy), a także specjalistyczna psychoterapia indywidualna i grupowa oferowana ofiarom i sprawcom przemocy szkolnej.

Badania pokazują, że **sprawcy przemocy** (tzw. agresorzy szkolni) często **pochodzą z rodzin, w których panuje przemoc**, dlatego nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy i psycholodzy szkolni oraz psychoterapeuci, którzy rozmawiają z ich rodzicami, mają do czynienia albo ze sprawcami przemocy domowej, albo z jej ofiarami, które same potrzebują wsparcia i pomocy psychologicznej (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 39). Modelem bardzo przydatnym do przeprowadzania pogłębionej analizy i terapii dla ofiar i sprawców przemocy jest znany w analizie transakcyjnej model **Trójkąta Dramatycznego** autorstwa Stephena Karpmana (Karpman, 1968, 1972). Jak pokazuje praktyka psychoterapeutyczna, model ten może pomóc nauczycielom, wychowawcom, uczniom i rodzicom w poznaniu i zrozumieniu ról Prześladowcy, Ofiary i Wybawcy, które pojawiają się często w sytuacji przemocy szkolnej (Jagiela, 2015). W poniższym przykładzie, możemy dokładnie prześledzić i zanalizować dramatyczną dynamikę tych trzech ról, które są przyjmowane i naprzemiennie zmieniane przez nauczyciela, uczennicę i jej starszego brata występującego tu w zastępstwie rodzica.

Przykłady z praktyki psychoterapeutycznej

1. Nauczyciel jako ofiara przemocy szkolnej

Uczennica drugiej klasy liceum ogólnokształcącego z powodu dużych zaniedbań w nauce (uzyskała bardzo niskie oceny z dwóch przedmiotów ścisłych) była zagrożona brakiem promocji do następnej klasy. Podczas rozmowy z wychowawcą dowiedziała się, że zostały już wyczerpane prawie wszystkie regulaminowe możliwości zaliczenia tych przedmiotów. Mimo to nauczyciel nauczający tych przedmiotów, po przeprowadzeniu rozmowy z wychowawcą, dał uczennicy ostatnią szansę, polegającą na poddaniu się ostatecznemu sprawdzianowi pisemnemu. Okazało się jednak, że wynik tego egzaminu jest negatywny, co miało skutkować powtarzaniem przez nią pierwszej klasy. Uczennica nie była jednak w stanie zaakceptować tej sytuacji i zdecydowała się na dość ryzykowne i zgoła desperackie „rozwiązanie” tego niezwykle trudnego problemu. Poprosiła nauczyciela prowadzącego o spotkanie, na którym stawiała się wraz ze swoim starszym (21-letnim, wysportowanym i silnym fizycznie) bratem. Podczas tej rozmowy brat uczennicy (działający niejako w zastępstwie nieobecnych, rozwiedzionych rodziców) przedstawił nauczycielowi taki oto obraz sytuacji rodzinnej i szkolnej swojej siostry:

Brat uczennicy: *Jak pan chyba wie, nasi rodzice są rozwiedzeni, mama jest w depresji i nadużywa alkoholu, ojciec wyjechał za granicę i nie mamy z nim kontaktu, a jedyną naszą opiekunką jest nasza chora na serce babcia, brakuje nam środków do życia, a tu jeszcze na dodatek te problemy szkolne mojej siostry. Sam pan rozumie, że w tej fatalnej sytuacji, musimy wszyscy koniecznie jej pomóc. Ja jej pomagam, jak tylko mogę i liczę też na pana pomoc (tu widzimy wyraźnie jak brat wchodzi początkowo w rolę **Ofiary**, a potem w rolę **Wybawcy**, który staje po stronie skrzywdzonej przez los siostry).*

Nauczyciel: *Proszę pana, rozumiem trudną sytuację waszej rodziny, ale mnie obowiązuje regulamin szkolny. Pańska siostra otrzymała szansę zaliczenia przedmiotów, ale niestety wynik jest negatywny. Ja zrobiłem wszystko, co mogłem, aby jej pomóc. W szkole, jak pan dobrze wie, mamy regulamin i jasno określone zasady, z których pańska siostra się nie wywiązała. Ona musi wziąć się w garść, skorzystać z korepetycji i zacząć solidnie pracować. Ja nie mogę jej pobłażać i muszę wymagać od niej tak samo, jak od pozostałych uczniów. Nie mogę tolerować jej lenistwa i lekkomyślności. Najwyższa pora, aby wzięła odpowiedzialność za swoje życie! (nauczyciel występuje tutaj w roli **Wybawcy**, który po chwili zmienia się w **Prześladowcę** i na oczach brata upokarza uczennicę).*

Uczennica: *Ależ panie profesorze, co pan opowiada, ja naprawdę mam teraz bardzo trudną sytuację i nie byłam w stanie dobrze przygotować się do egzaminu. Proszę dać mi jeszcze jedną szansę i trochę więcej czasu na przygoto-*

wanie się do kolejnego egzaminu. Błagam pana, niech pan nie będzie taki zasadniczy i bezwzględny... ja i tak mam ciężkie życie (mówiąc te słowa, płacze). W naszej rodzinie wszystko się zawaliło, atmosfera jest fatalna. I jak ja mam w tej cholernej sytuacji uczyć się? Ja żyję w ciągłym stresie i nie wiem, czy to wszystko wytrzymam... (uczenica utożsamia się tu mocno z rolą **Ofiary**, która próbuje przerzucić odpowiedzialność za brak postępów w nauce na trudną sytuację rodzinną).

Brat uczennicy: Sam pan widzi, w jak ciężkim stanie jest moja siostra. Ona się bardzo stara, ale żyje w ciągłym stresie i musi mieć trochę czasu na dojście do siebie. Nie możemy jej tak zostawić, prawda? A co będzie, jak coś sobie złego zrobi? Ja nie pozwolę, aby jej coś się stało. Ona jest zdolna, tylko musi pan dać jej jeszcze jedną szansę (brat uczennicy nadal tkwi w roli **Wybawcy**, który za wszelką cenę próbuje pomóc swojej siostrze).

Nauczyciel: Proszę pana, nasza szkoła proponowała pana siostrze pomoc psychologa szkolnego, ale skończyło się na jednej wizycie. Ona widocznie nie jest zainteresowana poprawą swojej trudnej sytuacji psychicznej. Zrobiliśmy naprawdę wszystko, co było w naszej mocy (tu nauczyciel jako **Wybawca** kontynuuje swoją szkolną „dobroczynną” misję).

Brat uczennicy: Moja siostra nie jest psychiczna, proszę jej nie obrażać! Niech pan zobaczy, do czego ją w tej szkole doprowadziliście! To jest karygodne, aby szkoła w tak okrutny sposób traktowała swoich uczniów. Ja złożę skargę na pana do Kuratorium Oświaty! Niech tu przyślą jakąś kontrolę i wtedy dowiemy się, co tu się kurwa dzieje! (tu widzimy brata uczennicy w roli groźnego **Prześladowcy**, który próbuje zastraszyć nauczyciela).

Nauczyciel: Niech pan na mnie nie krzyczy i nie straszy mnie. Ja robiłem wszystko, aby jej pomóc, ale jak pan sam widzi, pańska siostra nie wykazuje chęci poprawy wyników w nauce i zamiast tego wciąga pana w ten koszmarny i tani dramacik. Ja protestuję, ja już nie mogę więcej tego słuchać, co tu się wyprawia. Proszę opuścić natychmiast mój gabinet! (nauczyciel nadal prezentuje rolę **Wybawcy**, po czym wchodzi w rolę **Prześladowcy**, który z pozycji siły i nauczycielskiej władzy żąda zakończenia rozmowy).

Uczenica: Ale ja proszę tylko o jeszcze jedną szansę i o ludzkie zrozumienie mojej trudnej sytuacji. Czy pan profesor tego nie rozumie? (mówi to podniesionym głosem i jednocześnie płacze). Panie profesorze, niech pan przestanie mnie tak nieludzko traktować! A gdyby pana dziecku coś takiego się przydarzyło, to co pan by zrobił? Chyba nie wyrzuciłby go pan profesor z domu? Jest pan chyba dobrym i wspierającym rodzicem, a nie zimnym i bezwzględnym tyranem? Czy chce pan, aby uczniowie pana całkiem zniechęcili? (rozgoryczona i zdesperowana uczenica tkwi nadal w roli **Ofiary**, po czym próbuje manipulować nauczycielem, przypisując mu cechy nieludzkiego tyrańskiego szkolnego).

Brat uczennicy: Ja nie wytrzymam, ja już nie mogę tego słuchać, co tu się kurwa dzieje! Gdzie pańskie współczucie i zrozumienie! Co za pieprzony belfer!

(tu traci kontrolę nad swoimi emocjami, po czym szybkim ruchem chwyta nauczyciela za gardło, trwa wzajemna szarpanina obydwu mężczyzn, a obserwująca tę scenę uczennica wybiega w popłochu z pokoju na korytarz szkolny i krzyczy: *Ratunku, profesor bije mojego brata!*). Nauczyciel, próbując się bronić przed atakiem agresora, uderza go pięścią w twarz, po czym agresor powala go na podłogę i zaczyna mocno kopać (tu widzimy wyraźnie, jak brat uczennicy wchodzi w rolę brutalnego **Prześladowcy**, który wyładowuje swoją agresję na **Ofierze**, jaką w tym momencie jest nauczyciel).

Nauczyciel: *Ratunku, pomocy... ratunku... pomocy, on mnie zabije... ratunku!* (po 2–3 minutach w pokoju pojawia się ochroniarz szkolny, który próbuje rozdzielić walczących przeciwników). Po chwili drugi ochroniarz wzywa policję i informuje dyrektora szkoły o zaistniałym zdarzeniu. Wezwano także pielęgniarkę szkolną, która udzieliła pobitemu nauczycielowi pierwszej pomocy. Obezwładniony przez ochroniarzy agresor został szybko przekazany policji. Dyrekcja szkoły zgłosiła zawiadomienie do prokuratury i poinformowała o zdarzeniu matkę uczennicy (w finale tego szkolnego dramatu widzimy proces eskalacji przemocy, w którym agresywny brat uczennicy występuje w roli **Prześladowcy**, a nauczyciel staje się jego **Ofiarą**, natomiast uczennica wołająca o pomoc – **Wybawcą** dla obydwu uwikłanych w bojkę mężczyzn).

Po zakończeniu śledztwa prokuratura skierowała sprawę do Sądu Okręgowego (Wydział Penitencjarny i Nadzoru nad Wykonywaniem Orzeczeń Karnych), który po rozpoznaniu wydał następujący wyrok: 2 lata pozbawienia wolności dla brata uczennicy (za pobicie nauczyciela jako funkcjonariusza publicznego) w systemie dozoru elektronicznego (tzw. areszt domowy), całkowity zakaz zbliżania się do poszkodowanego (czyli pobitego nauczyciela) i wykonywanie przez 12 miesięcy prac społecznych na rzecz pensjonariuszy Domu Opieki Społecznej. Natomiast uczennica (16-latką) decyzją Sądu Rodzinnego została objęta nadzorem kuratora sądowego i otrzymała sądowy nakaz kontynuowania nauki szkolnej i podjęcia psychoterapii w specjalistycznym ośrodku leczniczym dla młodzieży szkolnej.

Komentarz i analiza sytuacji

Aby dobrze zrozumieć omawianą tutaj sytuację przemocy szkolnej, należy poznać i uwzględnić **szersze tło rodzinne** dotyczące nieletniej uczennicy i jej starszego brata. Dzięki zebranych przez psychologa i psychoterapeutę informacjom udało się ustalić, że w rodzinie uczennicy dochodziło przez wiele lat do licznych aktów przemocy fizycznej, psychicznej i seksualnej. Okazało się, że ojciec uczennicy często bił i poniżał swoją żonę, wielokrotnie molestował seksualnie swoją córkę i dręczył psychicznie i fizycznie swojego syna. W okresie trwania sprawy rozwodowej rodziców (przez ponad 3 lata) kilkunastoletni już syn, będąc sam ofiarą przemocy ojca, stając często w obronie bitej matki i mole-

stowanej siostry, wchodził także w rolę prześladowcy i kilkanaście razy pobił ciężko swojego ojca. Stał się również nieformalnym liderem podwórkowego gangu, który dosyć często dokonywał rozbojów, pobić i kradzieży. Na skutek wyroku sądowego trafił do Zakładu Poprawczego w celu odbycia resocjalizacji dla nieletnich. Po powrocie z „poprawczaka”, gdy miał już 18 lat, wrócił do domu i niejako w zastępstwie nieobecnego już ojca (który po rozwodzie wyjechał za granicę) stał się nieformalnym opiekunem swojej młodszej siostry i chorej na depresję matki. Babcia rodzeństwa (mama ich matki), która przez wiele lat wspierała psychicznie i materialnie całą rodzinę, z powodu ciężkiej choroby serca nie była w stanie sprawować opieki nad swoją córką i wnuczkami. Istotną w tej sytuacji informacją jest także i to, że fakt molestowania seksualnego uczennicy przez jej ojca był przez wiele lat skrzętnie ukrywany przez rodzinę. Dopiero po wielu latach, podczas rozmowy uczennicy z psychologiem, fakt jej molestowania został ujawniony. Kolejną ważną informacją jest to, że matka uczennicy na skutek częstego i wieloletniego nadużywania alkoholu wpadła w uzależnienie, ale niestety nie chciała poddać się procesowi specjalistycznego leczenia i terapii. Odmówiła także udziału w grupie wsparcia prowadzonej przez społeczność Anonimowych Alkoholików. Zgodziła się jedynie na udział w kilku rozmowach prowadzonych przez psychologa, który po całościowym zbadaniu trudnej sytuacji rodzinnej ustalił, że nadużywanie alkoholu przez matkę było formą „ucieczki i zapomnienia” przed jej bolesną traumą, będącą skutkiem wieloletniej **przemocy w rodzinie**.

W omawianej i analizowanej tu sytuacji mamy do czynienia z klasycznym mechanizmem polegającym na tym, że „**przemoc rodzi jeszcze większą przemoc**”. Zarówno uczennica, jak i jej starszy brat wychowywali się w rodzinie, w której przez wiele lat trwały powtarzające się akty przemocy domowej, których głównym sprawcą był ojciec rodziny, a jej ofiarami stali się wszyscy pozostali jej członkowie: żona, dzieci i teściowa. Patrząc na tę sytuację z perspektywy dramatu przemocy w rodzinie, łatwo zauważyć, że wszyscy są tu w jakiś sposób poszkodowani i przegrani: rozwiedzeni rodzice, którzy nie byli w stanie poradzić sobie z własną relacją małżeńską ponoszą porażkę, bo w konsekwencji doprowadzili do całkowitego rozpadu rodziny; ojciec, jako główny agresor i prześladowca, swoimi brutalnymi i drastycznymi zachowaniami spowodował, że życie w tej rodzinie zamieniło się w „piekło domowej przemocy”; dzieci (głównie starszy brat uczennicy) jako ofiary przemocy domowej stały się także sprawcami innej przemocy, co w drastyczny sposób zaważyło na ich życiu, zdrowiu, wychowaniu i edukacji; matka, ofiara przemocy domowej, straciła zdrowie, pracę i musi zmagać się z bolesną traumą, będącą skutkiem długotrwałej przemocy domowej; babcia dzieci (wielokrotnie pobita i poniżana przez swojego zięcia) zachorowała na serce i nie była w stanie wspierać i chronić swojej córki i wnuków.

W tej dramatycznej sytuacji przemocy w rodzinie mamy do czynienia z systematycznymi aktami **nadużycia** (ang. *abuse*), których sprawcą jest ojciec ro-

dziny. Arnold Mindell definiuje nadużycie jako „beprawne wykorzystanie siły fizycznej, psychologicznej lub społecznej przeciwko komuś, kto nie jest w stanie natychmiast się obronić, ponieważ nie posiada równej siły fizycznej, psychologicznej lub społecznej” (Mindell, 1998, s. 89). Oznacza to, że ten, kto posiada większą siłę i władzę, ponosi szczególną odpowiedzialność za to, w jaki sposób jej używa. Jeśli straci kontrolę nad swoją siłą i zacznie jej używać wobec osób słabszych (np. silny mężczyzna wobec swojej żony i dzieci), to uzyskuje nad nimi przewagę i automatycznie staje się **sprawcą nadużycia** (ang. *abuser*). W sytuacji tak często spotykanej przemocy mężczyzn wobec związanych z nimi kobiet mamy do czynienia z „utrzymywaniem władzy, zniewoleniem i podporządkowaniem drugiego człowieka” (Lipowska-Teusch, 1998, s. 12). Przemoc, jakiej doświadczają kobiety w związkach, jest – jak zauważa Evan Stark – ciągła, a jej konsekwencje wiążą się nie tyle z konkretnymi incydentami, ile z kumulacją doświadczeń. Podstawową bazą dla powstawania tego typu nadużyć jest często tradycyjnie rozumiana rola kobiety i przekonanie, że mężczyzna ma prawo egzekwować wypełnianie tej roli przez „jego” kobietę. Natomiast sama męskość jest rozumiana tutaj w kategoriach 3R: racjonalny, mający rację, rozsądny (Stark, 2007; Szymkiewicz, 2009, 2016).

Badania nad zjawiskiem przemocy w rodzinie przeprowadzone przez E. Starka (2007) pokazują, że wśród najczęściej stosowanych przez sprawców **strategii przemocowych** znajdują się: **zastraszanie**, **umniejszanie**, **izolacja** oraz **kontrola**. Strategie te są realizowane przy pomocy różnorodnych technik, a wśród nich między innymi: groźby wymierzone w ofiary i trafiające w czułe punkty, obrażanie i rozkazywanie, obniżanie poczucia własnej wartości, prywatne i publiczne ośmieszanie, izolacja od ludzi i informacji, odcięcie od realnych źródeł wsparcia i pomocy, przejmowanie majątku i kontroli nad finansami, ingerencja w przestrzeń osobistą i czas, zmuszanie do karania dzieci w sposób niezgodny z przekonaniami i systemem wartości matki (Stark, 2007).

Psychoterapia dla nauczyciela jako ofiary przemocy w szkole

Poszkodowany w opisanej wyżej sytuacji przemocy nauczyciel, po przejściu leczenia szpitalnego na oddziale chirurgii urazowej i po odbyciu koniecznego zwolnienia lekarskiego, zdecydował się (po konsultacji z psychologiem) na rozpoczęcie psychoterapii indywidualnej w ośrodku specjalizującym się w pomaganiu ofiarom przemocy. Proces jego psychoterapii trwał łącznie ponad 18 miesięcy i był prowadzony z częstotliwością: jedna sesja 90-minutowa jeden lub dwa razy w tygodniu (przez pierwsze 3 miesiące), a potem (przez kolejne 15 miesięcy) raz na dwa tygodnie. W początkowym okresie terapii pacjent przyjmował także leki uspokajające, zalecone mu przez lekarza psychiatrę. W momencie rozpoczęcia procesu psychoterapii pacjent miał następujące symptomy psychiczne i fizyczne: silny niepokój o to, że może zostać przez kogoś po-

bity, zaatakowany lub zraniony, powracające wspomnienia i sny dotyczące traumatycznego doświadczenia przemocy w szkole, poczucie izolacji, smutku i przygnębienia, zaburzenia snu i koncentracji uwagi, unikanie sytuacji grupowych i lęk przed publicznym pokazywaniem się w szkole, chroniczne bóle gardła i utrzymujące się napięcie całego ciała. Uskarżał się także na prześladowające go myśli i uczucia nakazujące mu **powzięcie aktu zemsty i odwetu na swoim sprawcy przemocy**. W związku ze złym stanem zdrowia korzystał dosyć często ze zwolnień lekarskich, bo nie był w stanie efektywnie wykonywać swoich obowiązków i zadań nauczycielskich.

Sesje psychoterapeutyczne dla nauczyciela były prowadzone z uwzględnieniem wszystkich koniecznych zasad, wskazówek, metod i technik w pracy z ofiarami przemocy i nadużyć, rekomendowanymi przez Arnolda Mindella i jego uczniów (Mindell, 1992, 1998; Arye, 1993). W reprezentowanej przez nich psychologii procesu istnieje dosyć jasno i konkretnie określona procedura dotycząca pracy z osobami, które doświadczyły różnorodnych nadużyć (Mindell, 1998, s. 92–97). Nie będę tu szczegółowo omawiał wszystkich „**12 kroków w pracy z ofiarami nadużyć**”, ale ograniczę się jedynie do przypomnienia kilku kluczowych i najważniejszych dla naszego przykładu zasad i wskazówek.

Po pierwsze, zasada wolnego tempa pracy z ofiarą nadużycia, która brzmi: „**Nie idź zbyt szybko, im wolniej idziesz, tym szybciej dojdiesz**” (*Don't go too fast – the slower you go, the faster you go*). W praktyce oznacza to, że psychoterapeuta, obserwując uważnie aktualny stan psychiczny i feedback pacjenta, powinien podążać za nim, unikając absolutnie przyspieszania tempa pracy, „popychania” i mobilizowania go do aktywności czy zachęcania go do tzw. „wzięcia się w garść”. To pacjent ma nadawać tempo pracy, nawet jeśli jest ono bardzo wolne i przejawia się tym, że pacjent przez dłuższy czas (nawet przez kilka sesji) jest całkiem pasywny, milczący i jakby „nieobecny i wyłączony” z bieżącej sytuacji. Uczestniczący w psychoterapii nauczyciel, jako ofiara przemocy w szkole (pobicia i zastraszenia), podczas pierwszych kilku sesji niewiele mówił, często milczał, płakał, patrzył w okno, pił bardzo wolno herbatę i skulony siedział nieruchomo w fotelu. Od czasu do czasu doświadczał bardzo krótkich epizodów złości i agresji słownej oraz wypowiadał dwa krótkie zdania: „**Oni mnie tak skrzywdzili**”, „**Ja chyba na to zasłużyłem**”. Widać więc, że chociaż miał poczucie bycia skrzywdzonym, to jednak czuł się winny i był przekonany, że zasłużył sobie na taką „surową karę”.

Po drugie, zasada „**czerwone – zielone światło**” (*red light – green light*), odnosząca się do takich sytuacji w terapii, gdy pacjent, tracąc chwilowo kontrolę nad swoim zachowaniem, zaczyna być agresorem wobec terapeuty (chodzi tu nieświadome przeskakiwanie z roli ofiary w rolę prześladowcy, co jest dosyć typowym i często spotykanym objawem u ofiar przemocy – podobnie dzieje się w polu nadużyć Trójkąta Dramatycznego). W tego typu sytuacjach terapeuta powinien powiedzieć: „**Poczekaj! Stop!**” (czerwone światło), a potem, gdy już

zagrożenie minie: „**Okay, teraz możesz pójść dalej**” (zielone światło). Stosowanie tej zasady nie pozwala na powtarzanie nadużyć w procesie psychoterapii. Podczas pracy z nauczycielem musiałem kilka razy zastosować zasadę *red light* – *green light*, gdy ten, powodowany silną chęcią zemsty i odwetu na swoim dawnym prześladowcy (był nim starszy brat uczennicy), próbował odreagować w sposób niekontrolowany swoje negatywne emocje na mnie, jako terapeutę.

Po trzecie, psychoterapeuta nigdy nie powinien podczas sesji proponować pacjentowi, aby ten przy pomocy techniki odgrywania ról wchodził w **rolę prześladowcy**, odtwarzającego zachowania przemocowe wobec ofiary, którą w danym momencie odgrywa terapeuta. Jeśli na przykład psychoterapeuta proponuje pacjentowi **zamianę ról** i zachęca go słowami: „**Weź teraz ten kij bejsbolowy i zabij swojego ojca**”, to jest to interwencja niedopuszczalna i bardzo niebezpieczna, bo przyzwala pacjentowi na stosowanie przemocy, nasila jego traumę i wzbudza w nim silne poczucie winy z powodu bycia prześladowcą. Odgrywanie podczas sesji sytuacji nadużycia jest bezpieczne dla pacjenta tylko wtedy, gdy nie musi on odgrywać żadnej roli, a jest tylko obserwatorem – świadkiem, który może potencjalnie zareagować na to, co widzi w odgrywanej sytuacji. Samo odgrywanie ról (ofiary i sprawcy przemocy) należy wyłącznie do terapeuty i jego pomocnika (tzw. ko-terapeuty). Psychoterapeuta nie powinien też sugerować pacjentowi, że w sytuacji dawnego nadużycia powinien on jednak jakoś zareagować i próbować obronić się przed atakiem sprawcy. Taka interwencja jest błędem, bo **wywołuje u ofiary przemocy silne poczucie winy**, przez co pogarsza znacznie jej i tak ciężki stan psychiczny. Profesjonalnie przygotowani psychoterapeuci doskonale przecież wiedzą, że w sytuacji przemocy ofiara nie może zareagować tak, aby powstrzymać sprawcę, bo jest od niego słabsza i nie posiada takiej samej siły fizycznej, psychicznej czy społecznej, aby się przed nią skutecznie obronić. Mój pacjent, wspomniany tutaj nauczyciel, odczuwał dręczące go poczucie winy, bo podczas pobytu na oddziale szpitalnym usłyszał od opiekującego się nim pielęgniarza następującą wypowiedź: „**Trzeba było gówniarzowi przywalić jakimś ciężkim przedmiotem, a nie tak się dać zmasakrować**” (przypomnę, że skutkami pobicia nauczyciela przez brata uczennicy były m.in. złamanie dwóch żeber, uraz szczęki i liczne obrażenia głowy).

Podsumowując powyższy przykład, chcę podkreślić, że w pracy z ofiarami przemocy nie ma ściśle określonego limitu czasu w prowadzonej dla nich psychoterapii. Nierzadko zdarza się, że proces ten trwa nawet kilka lat i jest podzielony licznymi i dłuższymi przerwami, spowodowanymi zwykle pogorszeniem się samopoczucia i stanu zdrowia pacjenta. Tak było też i w przypadku mojego wspomnianego nauczyciela, który w czasie 18-miesięcznej terapii miał kilka przerw trwających od 10 do 20 dni. Poza tym psychoterapeuta nie powinien obiecywać pacjentowi zbyt szybkiej i radykalnej poprawy jego stanu psychicznego i fizycznego, bo nie jest to najważniejszym celem psychoterapii dla

ofiar przemocy. Widoczna poprawa stanu pacjenta może pojawić się zwykle wtedy, gdy wspólnie z psychoterapeutą przepracuje on zaistniałą sytuację nadużycia, nauczy się reagować na przemoc, uwolni się od koszmarnego poczucia winy, wzmocni poczucie własnej wartości i – co najważniejsze – uwolni podczas sesji swoje stłumione emocje i uczucia związane z nadużyciem. Terapeuci powinni być także ostrożni z zachęcaniem swoich pacjentów do konfrontacji ze sprawcą przemocy, bo może to być dla nich bardzo trudnym i traumatycznym doświadczeniem. Jedną z kanonicznych zasad mówi wyraźnie: jeśli widzisz, że pacjent nie jest gotowy do spotkania się ze sprawcą (nawet w obecności wspierających ją osób), to nie proponuj mu tego. Nie przekonuj go, że to może być dla jego dobra. Daj mu więcej czasu i zobacz, czy taka gotowość się pojawi. Zdarza się, że pacjenci częściej są gotowi do spotkania ze świadkami nadużycia (np. z rodziną), aby ich zapytać dlaczego nie zareagowali na przemoc i pozostawili ofiarę bez wsparcia.

2. Uczennica jako sprawczyni przemocy szkolnej

Jak pokazują badania, dziewczęta coraz częściej sięgają po przemoc i są coraz bardziej brutalne (Biel, 2008; Cudak, 2007; Rode, 2009; Woźniakowska-Fajst, 2007). Badacze wskazują na te same przyczyny przemocy, a wśród nich: a) cechy osobowościowe dziewcząt (niska samoocena, nieprzystosowanie społeczne, wysoki poziom lęku, zaniżony poziom empatii), b) niekorzystne środowisko rodzinne (niepełna rodzina, alkoholizm rodziców, bezrobocie), c) destrukcyjny wpływ grupy rówieśniczej. Dziewczęta, które za popełnione czyny trafiają do zakładów poprawczych, cechują się wyższym poziomem agresji niż te niekarane (Biel, 2008; Rode, 2009). Wykazują przy tym niższą samoocenę, niższy poziom samoakceptacji, brak wiary w siebie, poczucie niemożności dorównania wzorcom, mają obniżony poziom oczekiwań co do skutków swojego działania (Maciaszczyk, 2010; Rode, 2009).

Wysoki poziom agresji nieletnich dziewcząt jest – jak pokazują badania – związany z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli (są więc bardziej podatne na manipulację) i z niskim poziomem empatii (Biel, 2008). Przemoc stosowana przez dziewczęta może być również efektem tego, że nie posiadają one żadnej innej strategii radzenia sobie z emocjami w sytuacjach stresowych (Rode, 2009; Woźniakowska-Fajst, 2007). Ponad 50% badanych dziewcząt przyznało się do stosowania przemocy wobec rodzeństwa, natomiast 25% stosowało przemoc wobec swoich koleżanek i kolegów szkolnych (Walc, 2010). Media coraz częściej informują o licznych przypadkach agresji i przemocy, której sprawcami są nieletnie dziewczęta. W 2015 roku dziennikarze ujawnili dramatyczną **historię Ani** – uczennicy elitarnego liceum w Szczecinie, **nad którą przez kilka miesięcy znęcały się jej rówieśnice szkolne**. Okazało się, że sprawczynie upokarżały swoją ofiarę publicznie na oczach całej klasy oraz anonimowo w internecie (publikując obraźliwe wpisy i komentarze, celowo rozsiewając plotki i pomówienia).

Jak więc widać, **świat przemocy szkolnej staje się coraz bardziej brutalny i bezwzględny** dla ofiar. Wobec takiej sytuacji bezradni są nauczyciele i wychowawcy oraz rodzice i ich dzieci. Nagłaśniana ostatnio przez niektórych polskich polityków i sprzyjające im media teza, że likwidacja gimnazjów przyczyni się do wyeliminowania problemu przemocy wśród dziewczynek, jest zdaniem ekspertów i badaczy zjawiska przemocy populistyczną narracją, nieznajdującą żadnego sensownego uzasadnienia w badaniach naukowych (Stadnik, 2015).

Na tle niepokojącej sytuacji związanej ze wzrostem przemocy, której sprawczyniami są dziewczęta (uczennice szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych), chciałbym teraz przedstawić kolejny przykład z mojej praktyki psychoterapeutycznej.

Uczennica drugiej klasy gimnazjum (15-latka) w dużym mieście, wychowywana przez samotną matkę, została **zawieszona w prawach ucznia** z powodu stosowania przemocy wobec swoich rówieśniczek z klasy. Wśród stosowanych przez nią aktów przemocy były: udział w bójkach i pobicia słabszych fizycznie uczennic (tzw. „kozła ofiarnego”), niszczenie mienia szkolnego (m.in. uszkodzenie komputera szkolnego, zdemolowanie toalety szkolnej), kradzieże przedmiotów (m.in. telefonów komórkowych, smartfonów i tabletów należących do innych uczniów) oraz przypalanie papierosem ciała jednej z uczennic. Decyzję o jej zawieszeniu w prawach uczniowskich podjął na wniosek wychowawcy zespół złożony z przedstawiciela dyrekcji szkoły, pedagoga szkolnego, wychowawcy i przedstawiciela samorządu uczniowskiego. Okres trwania zawieszenia uczennicy w jej prawach trwał przez 6 miesięcy, potem został przedłużony o kolejne 4 miesiące. Z powodu zawieszenia uczennica nie mogła uczestniczyć w imprezach ogólnoszkolnych (m.in. w wyjściach do kina, teatru, w dyskotekach) i musiała wykonywać prace społeczne na rzecz szkoły (sprzątanie terenu szkoły, wykonywanie drobnych napraw sprzętu dydaktycznego). Wychowawca klasy zgodnie z regulaminem poinformował matkę uczennicy o nałożonych na nią karach. Uczennica wraz ze swoją matką została także zobowiązana do **uczestniczenia w serii rozmów z pedagogiem szkolnym**, który dokonał analizy i diagnozy sytuacji, po czym zaproponował im udział w sesjach psychoterapeutycznych prowadzonych w specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży.

Prowadzący sesje psycholog ustalił, że przemoc szkolna, której sprawczynią była uczennica, jest ściśle powiązana z jej bardzo trudną sytuacją rodzinną. Okazało się, że w rodzinie przez wiele lat występowała przemoc domowa, której sprawcą był ojciec uczennicy. Decyzją sądu został on pozbawiony praw rodzicielskich i po zakończeniu sprawy rozwodowej przeniósł się do innego miasta, zrywając całkowicie kontakt z byłą żoną i córką. Ojciec, lekceważąc wyrok sądu, nie płacił przez długi czas alimentów na córkę, co dodatkowo komplikowało i tak już trudną sytuację tej rodziny. Według opinii psychologa, zachowania

przemocowe stosowane w szkole przez uczennicę były reakcją na przemoc, jakiej doznawała ona w domu rodzinnym. Mamy tu do czynienia z klasycznym mechanizmem „**przemoc zawsze rodzi przemoc**” (Rosenberg, 2009, 2015). Problem polega jednak na tym, że sprawcy i sprawczynie przemocy nie są zwykle świadomi tego, że są właśnie ofiarami mechanizmu „**błędnego koła przemocy**”. Jak zauważają psychologowie i psychoterapeuci, nieświadomość własnej siły (psychicznej, fizycznej, społecznej) jest jedną z form **systemu zaprzeczeń**, który nieodłącznie towarzyszy każdej formie nadużycia i przemocy:

To tak, jakby w polu znajdował się zawsze pewien „duch”, „postać ze snu”, która dba o to, aby prawda nie wyszła na jaw. Postać ta występuje w najróżniejszych formach i przebraniach. Wprowadza zamieszanie. Sprawia, że zawsze łatwiej zauważamy swoją słabość niż siłę. Chwyta się wszelkich możliwych wyjaśnień i usprawiedliwień. Szuka wsparcia i uznania społecznego. Bierze udział w tworzeniu i wspieraniu systemu przekonań, w ramach którego nadużycie jest słuszne („dzieci trzeba bić, bo się rozpuszczą”, „baba musi znać swoje miejsce” itp.). Ten „duch zaprzeczania” pojawia się w formie różnych zachowań i reakcji, np. przez przenoszenie odpowiedzialności na ofiarę lub inną osobę, unikanie reakcji drugiej strony lub otoczenia, atakowanie ofiary, terapeuty lub osoby wspierającej, groźby, szantaż, wzbudzanie poczucia winy, przekupstwo, uwodzenie, szukanie koalicji, robienie z ofiary osoby niespełna rozumu, niegodnej zaufania, powoływanie się na autorytety... i wiele innych. Zasadniczo jego działanie sprowadza się do tego, by okazało się, że wszystko jest porządku, a w związku z tym nie ma się nad czym zastanawiać, a już na pewno nie trzeba się zmieniać i za cokolwiek odpowiadać (Szymkiewicz, Duda, 2013, s. 224–225).

Psychoterapia dla uczennicy jako sprawczyni przemocy szkolnej

Uczennica gimnazjum, jako sprawczyni wspomnianej wyżej przemocy szkolnej, początkowo nie chciała poddać się psychoterapii w ośrodku specjalizującym się w pomaganiu ofiarom i sprawcom przemocy, gdyż uważała, że nie dzieje się z nią nic złego. Oznacza to, że jej **system zaprzeczeń** był na tyle silny, że nie dopuszczał do jej świadomości faktu posiadania wewnętrznej siły, która była bazą do stosowanych przez nią zachowań przemocowych. Jej wewnętrzna **narracja, usprawiedliwiająca stosowanie przemocy**, była dosyć typowa i jest znana psychologom i psychoterapeutom, pracującym ze sprawcami przemocy szkolnej. Oto fragment rozmowy z uczennicą, w której posługuje się ona taką właśnie narracją:

Psycholog: *Co myślisz o swoim zachowaniu w szkole w kontekście ostatnich wydarzeń?*

Uczennica: *Nie ma w nim niczego szczególnego, bo wielu uczniów tak się zachowuje. W naszej szkole to norma, którą większość uczniów akceptuje, część nauczycieli także. Trzeba być silnym, bo słabeusze to „frajerzy”, dla których nie ma litości. Życie jest generalnie ciężkie, więc trzeba walczyć i radzić sobie. To chyba oczywiste? Prawda? Jeżeli ktoś się nie potrafi obronić, to znaczy, że jest „mięczakiem” i „ciotą”. A ja nie chcę nosić takiej etykiety.*

Psycholog: *Czy zdarzyło Ci się, że ktoś Cię w szkole skrzywdził?*

Uczennica: *Generalnie nie, ale kiedyś jeden koleś z mojej klasy startował do mnie, choć nie miał żadnych szans. I się mocno rozczarował. Kopnął frajera w jaja i zaliczył głębę. Poniósł zasłużoną karę, bo się skompromitował jako ktoś, kto nie potrafi być prawdziwym facetem. Takich gości trzeba traktować ostro, z butą. Nienawidzę takich mięczaków.*

Psycholog: *Pamiętasz jeszcze jakieś inne tego typu zdarzenia, w których uczestniczyłaś?*

Uczennica: *Tak, pamiętam szczególnie jedno, gdy jakaś laska z równoległej klasy w mojej szkole nie zapłaciła należnego okupu (50 PLN) za „bezprawne” przekroczenie progu naszej klasy. Musiała więc ponieść karę, bo wtargnęła na cudze terytorium. Dlatego w toalecie oberwała ode mnie „z liścia”. Dla takich frajerek, które łamią ustalone zasady, nie mam litości.*

Psycholog: *Masz poczucie, że ją mocno skrzywdziłaś?*

Uczennica: *Uważam, że poniosła słuszną karę. W naszej grupie mamy jasno określone zasady, a jedna z nich mówi, że za złe uczynki trzeba zapłacić. Ona wiedziała, że mamy takie zasady i zlekceważyła je, więc co miałam zrobić? Jeżeli bym odpuściła jej, to inni też łamaliby te zasady.*

Psycholog: *A kto ustalił te zasady?*

Uczennica: *Jak to, kto, ja i moja zastępczyni, koleżanka ze szkolnej ławki. My tu rządzymy, a pozostałe dziewczyny z naszej grupy to nasze „żołnierki”, które pilnują bezwzględnie przestrzegania naszych zasad. Jak ktoś je naruszy, musi ponieść karę.*

Psycholog: *Kto jeszcze naruszył te wasze zasady?*

Uczennica: *Była taka jedna laska z innej klasy, która nie zapłaciła nam ostatniej raty (10 PLN) i musiała ponieść karę. Zabrałam jej tablet i potem w toalecie podczas przerwy przypaliłyśmy ją zapalonym papierosem. Nie mogła krzyczeć, bo dostała knebel w usta. Następnego dnia frajerka przyniosła kasę i przeprosiła mnie na oczach naszej grupy. Przepraszając, musiała lizać gołe stopy jednej z moich „żołnerek”. Nakręciłyśmy filmik i wrzuciłyśmy do netu. Dostała więc za swoje i od tej pory czuła przed nami respekt.*

Psycholog: *Czy wiesz, że przemoc, którą stosujesz jest przestępstwem?*

Uczennica: *Coś o tym słyszałam, bo pedagog szkolna mi o tym mówiła, ale bez przesady i tak mi nic nie zrobią, bo jestem jeszcze nieletnia, najwyżej dostanę nadzór jakiegoś kuratora sądowego. Ale z takim gościem też sobie poradzę, bo jego niby-opieka to czysta fikcja. Mówili mi, że kuratorzy sądowi to skorumpowani frajerzy, których łatwo oszukać.*

Psycholog: *Czy czujesz się odpowiedzialna za swoje czyny, których jesteś sprawczynią?*

Uczennica: *Co? Jaka odpowiedzialność? Niech pan nie przesadza! Odpowiedzialność to ponosi mój ojciec, który bił mnie i matkę, a teraz nie chce płacić na mnie alimentów. On jest dla mnie skończony! Nie chcę go znać i więcej widzieć! Niech on się zacznie leczyć, to może wtedy zrozumie i poczuje swoją winę.*

Komentarz i analiza sytuacji

W powyższym fragmencie rozmowy widać, że **system zaprzeczeń**, jakim posługuje się uczennica, działa sprawnie i skutecznie. Ona nie dopuszcza przed samą sobą prawdy o tym, że stosując przemoc, czyni zło, które krzywdzi innych. Jako przywódczyni szkolnego gangu dziewczęcego, manifestuje swoją siłę i władzę, która jest bazą dla powstawania i utrwalania następującej **narracji przemocowej**: życie jest ciężkie, więc trzeba walczyć i radzić sobie z nim za pomocą siły, bo kto tego nie czyni, musi przegrać, używanie siły nie jest złe, bo daje liczne korzyści (także te materialne), jeżeli ktoś nie umie się obronić, to znaczy, że zasługuje na to, co go w życiu spotyka, dla takich ludzi nie ma litości i zrozumienia.

Taka właśnie narracja jest manifestacją systemu zaprzeczeń, który w gruncie rzeczy jest przejawem silnego wewnętrznego **mechanizmu obronnego**, który może powodować, że sprawca przemocy nie jest świadomy swojej siły, za pomocą której dokonuje różnorodnych aktów przemocy wobec tych osób, które nie dysponują taką siłą. Niszcząca i raniąca moc tej siły nie jest więc spostrzegana przez sprawcę przemocy jako coś z gruntu złego i bardzo niebezpiecznego, ale raczej jako cecha pozytywna, będąca zaletą wzmacniającą pozycję sprawcy w grupie rówieśniczej. Nastoletnia uczennica, będąca przywódczynią grupy szkolnej stosuje wiele różnych zabiegów obronnych, aby nie dopuścić do ujawnienia przed innymi, a przede wszystkim przed sobą prawdy o tym, co się stało. Wydaje się, że w jej osobowości mogą działać różne mechanizmy obronne, a wśród nich: **wyparcie** (rozumiane jako psychologiczna funkcja odrzucania i niedopuszczania do świadomości pewnych treści psychicznych), **anulowanie** (rozumiane jako intrapsychiczny mechanizm obronny ego, mający na celu rzeczywiste lub symboliczne anulowanie jakiegoś czynu – myśli, pragnienia, impulsu, postępu – którego wykonanie, zaniechanie lub doświadczenie okazało się świadomie nie do zniesienia), **przemieszczenie** (za pośrednictwem którego emocja jest przesuwana, odkształcana i przekierowywana z obiektu wewnętrznego na zastępczy obiekt zewnętrzny, dzięki czemu jednostka unika bolesnej świadomości podstawowego, wewnętrznego źródła konfliktu, może także zastępczo rozładowywać swoje pobudzenie emocjonalne na obiekcie mniej zagrażającym niż obiekt będący pierwotnym źródłem negatywnej emocji), **racjonalizacja** (dzięki niej jednostka usprawiedliwia lub usiłuje zmodyfikować nieakceptowane impulsy, potrzeby, uczucia, zachowania i motywy tak, by mogłyby być one tolerowane i akceptowane na poziomie świadomości).

Mechanizmy obronne osobowości działają zwykle grupowo (rzadko występują pojedynczo w formie jednego wyizolowanego mechanizmu), a ich główną funkcją jest redukcja lęku i obrona przed dopuszczeniem do własnej świadomości tych treści psychicznych, które mogłyby zagrażać wyidealizowanemu często obrazowi samego siebie (Grzegołowska-Klarkowska, 1986). U osób bardzo młodych, gdy ich osobowość nie jest jeszcze dobrze ukształtowana, mechanizmy

obronne działają na tyle silnie, że osoba może nie być w stanie sama poradzić sobie z rozwiązaniem wewnętrznych konfliktów i lęków, które przez długi czas mogą być tłumione i niedopuszczane do jej świadomości. Dlatego jednym z celów prowadzonej dla nich psychoterapii jest przepracowanie systemu wewnętrznych obron, aby w konsekwencji umożliwić jednostce w miarę bezpieczny dostęp do różnych tłumionych emocji i uczuć.

Psychologowie i psychoterapeuci zajmujący się pomaganiem ofiarom i sprawcom przemocy twierdzą, że „Sprawcy przemocy stosują bardzo wiele zabiegów, aby nie dopuścić do ujawnienia przed innymi, ale też, a może przede wszystkim, przed samą sobą prawdy o tym, co się stało. Groźby, wywoływanie poczucia winy w związku z tym, co się zdarzyło, przerzucanie odpowiedzialności na ofiarę, posługiwanie się różnego rodzaju teoriami, by uzasadnić to, co się stało – to najczęstsze sposoby działania sprawców. Sposoby te z czasem mogą być zinternalizowane przez ofiarę, aby dać jakieś wyjaśnienie tego, co się stało lub zdjęć odpowiedzialność ze sprawcy, na przykład gdy jest on kimś bliskim, gdy ofiara potrzebuje jego opieki lub miłości. „Dlaczego się nie broniła, tak naprawdę to chciała tego, co się stało”. „Jestem z gruntu zła i nic nie może tego zmienić”. „Zostałem słusznie ukarany, muszę zapłacić za złe uczynki z poprzednich wcieleń – takie jest prawo karmy”. „Jeżeli powiesz, co się stało, zranisz mnie, zniszczysz mi życie, będziesz winna mojego nieszczęścia, nie będziemy mogli już być tak blisko, jak byś chciała, sama rozumiesz...”. Takie zdania są dobrze znane ofiarom przemocy (Szymkiewicz, Duda, 2013, s. 225).

Uczennica, będąca sprawczynią przemocy w szkole, cechowała się właśnie tym, że przez długi czas konsekwentnie zaprzeczała przed sobą i innymi, że wszystko jest z nią w porządku i nie dzieje się z nią nic złego. Z kolei jej niektóre ofiary (dręczone w szkole uczennice) były przekonane, że zasłużyły na słuszną karę, bo – jak stwierdziła jedna z nich – „Stosowanie siły wobec innych nie jest złe, bo pozwala uporządkować ten pieprzony i niesprawiedliwy świat. Jeżeli nie uderzysz pierwsza jakiegoś frajera, to on zaatakuje ciebie. To chyba proste i zrozumiałe. Trzeba być silną i walczyć na każdym kroku, bo życie jest ciężkie”.

Psychologia sprawców przemocy

Praktyka psychoterapeutyczna pokazuje, że sprawcy przemocy, którzy pełnią różne nadużycia, nie są zwykle zainteresowani pracą nad sobą i zmianą swojej osobowości, bo – jak wspomniałem wcześniej – posiadają specyficzny **system wewnętrznych zaprzeczeń**, który utrudnia im wgląd w siebie. Na bazie tego właśnie systemu zaprzeczeń tworzą na własny użytek i otoczenia, w którym żyją, rozbudowane **narracje przemocowe**, które pomagają im uzasadnić przemoc jako coś normalnego, co powinno być ich zdaniem akceptowane w kulturze, w której żyją. W ten sposób próbują „poradzić sobie” z wewnętrznym kon-

fliktem i towarzyszącym mu czasem poczuciem winy. Ich narracje ulegają często tak bardzo silnemu wzmocnieniu i utrwaleniu, że stają się dla otoczenia (rodzinnego, szkolnego, społecznego) powszechnie obowiązującym i pozytywnie spostrzeganym wzorcem. Tak było właśnie w przypadku wspomnianej wyżej uczennicy gimnazjum, która w rozmowie z psychologiem powiedziała, że przemoc w szkole, to akceptowana przez większość uczniów i część nauczycieli norma. Potwierdzeniem tej tezy może być fakt, że zgodnie z badaniami, aż 30% nauczycieli twierdzi, że **przemoc w szkole nie jest ważnym problemem**, więc nie istnieje. Jedna z nauczycielek, zapytana przeze mnie, dlaczego jest zwolenniczką tego poglądu, odpowiedziała bez wahania: „**Ja jestem tylko zwykłą nauczycielką i nie utożsamiam się z kimś, kto ma się czuć odpowiedzialny za to, że młodzież w mojej szkole ma jakieś problemy z przemocą. Jeśli nawet coś takiego istnieje, to niech się zajmą tym wychowawcy klasowi i pedagodzy szkolni. Mnie nikt nie płaci za to, aby pracować na dwóch etatach. Ja jestem tylko od tego, aby przekazywać uczniom rzetelnie wiedzę z przedmiotu, którego nauczam**”. Ta niepokojąca narracja nauczycielki jest dosyć spójna z tym, co mówią często o przemocy w szkole uczniowie i ich rodzice, gdy słusznie narzekają, że system szkolnego wychowania i edukacji nie jest odpowiednio przygotowany na radzenie sobie z zapobieganiem przemocy w szkole. Matka jednego z uczniów, który jako ofiara szkolnej przemocy popełnił samobójstwo, wyznała w mediach z goryczą: „**Dlaczego jest tak, że dopiero śmierć ucznia sprawia, że szkoła zaczyna zajmować się problemem przemocy szkolnej. Gdzie byli ci wychowawcy i nauczyciele, którzy przecież wiedzieli, że mój syn był przez wiele tygodni dręczony przez swoich rówieśników z klasy?**”. Takie wypowiedzi słyszymy za każdym razem, gdy media informują nas o kolejnej tragedii, która zdarzyła się w jakiejś szkole.

Sprawcy przemocy – jak pisze Judith L. Herman – rzadko szukają pomocy (chyba że wejdą w konflikt z prawem), a ich osobowość i zachowanie nie wyróżniają się i nie wzbudzają zwykle podejrzeń otoczenia: „Najbardziej uderzającą cechą sprawcy, wymienianą zarówno przez ofiary, jak i przez psychologów, jest ich pozorna normalność. Zwykle teorie na temat psychopatologii nie wystarczają, aby go opisać czy zrozumieć. Wielu ludziom trudno jest pogodzić się z taką koncepcją. O ileż wygodniej byłoby, gdyby prześladowcę łatwo było rozpoznać, gdyby jego dewiacje i zaburzenia od razu rzucały się w oczy” (Herman, 1998, s. 86). Z kolei Lesli Heizer twierdzi, że często w tle za zachowaniami raniącymi innych pojawia się „potrzeba ludzkiego kontaktu, pragnienie miłości, a także potrzeba doświadczania własnej siły” (Heizer, 1995, s. 40).

Wyzwania dla psychoterapeutów, nauczycieli i wychowawców

Jako psychoterapeuci pracujący ze sprawcami przemocy powinniśmy starać się ich zrozumieć, ale nie usprawiedliwiać, bo ci

nadużywając swojej władzy i przywilejów, chwytają się wszelkich sposobów i środków, które ta władza im umożliwia, aby uzasadnić i usprawiedliwić swoje postępowanie. Bardzo istotne jest więc, jak się z tego rozumienia korzysta i kto decyduje o sposobie korzystania z wyjaśnień. Jeśli robią to ci, którzy nadużywają swojej władzy i przywilejów, wówczas mamy do czynienia z kolejnym nadużyciem (Szymkiewicz, Duda, 2013, s. 227).

Powinniśmy też pamiętać, że nadużycia (a w tym także i przemoc szkolna) mogą być reakcją progową przeniesioną z innej sytuacji do takiej, w której przeciwnik jest słabszy i można na nim odreagować lub „poćwiczyć” reakcję wobec silniejszego. Praca ze sprawcami przemocy szkolnej może czasem prowadzić do odkrycia tego, co naprawdę kryje się za ich przemocowymi zachowaniami. Podczas psychoterapii indywidualnej i grupowej, możemy obserwować, jak umiejętność i bezpieczne uwolnienie emocji i uczuć może pomóc sprawcy w dotarciu do głęboko ukrytych jego doświadczeń traumatycznych z przeszłości. Jak już wcześniej wspominałem, wielu sprawców przemocy szkolnej to osoby, które doznawały lub nadal doznają przemocy w swoich rodzinach (działa tu znany mechanizm „**przemoc rodzi przemoc**”).

Jednym z ważniejszych wyzwań jest także pomoc ofiarom przemocy w zakresie nauczania ich różnych sposobów w miarę skutecznego reagowania na potencjalną i realną przemoc, która może dotknąć ich samych lub ich bliskich. W związku z tym należy też zwracać uwagę na niebezpieczne w naszej kulturze zjawisko przypisywania słabości i bezradności – jako właściwości – osobom, a nie sytuacjom:

Bezradność źle świadczy o ofierze, a nie o sprawcy przemocy, świadczy o tym, że ofiara „jest do niczego”, „sama jest sobie winna”, „nie zrobiła czegoś, co należało”, „ma słaby charakter” itp. Tę tendencję przejawiają wszystkie strony: sprawcy, otoczenie i ci, których nadużycie dotknęło (Szymkiewicz, Duda, 2013, s. 231).

Najtrudniejszym chyba wyzwaniem, zarówno dla psychoterapeutów, jak i nauczycieli i wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, jest praca nad zwiększeniem świadomości i skuteczności działania świadków nadużyć. Wciąż aktualne pozostaje kluczowe pytanie: **Dlaczego świadkowie nie zareagowali w porę na przemoc?** Jak dobrze wiemy, świadkowie mogą nie tylko zapobiec przemocy, reagując w trakcie samego zdarzenia, ale mogą także pomóc w procesie wychodzenia z sytuacji nadużycia. W sytuacji przemocy szkolnej, o której tak często informują nas media, prawie zawsze słyszymy te same pytania: **Dlaczego nikt nie powstrzymał sprawców przemocy? Dlaczego wszyscy milczeli, choć widzieli, że przemoc jest obecna w ich szkole? Gdzie byli wychowawcy, nauczyciele i rodzice? Ilu jeszcze uczniów musi zginąć, by system szkolnej edukacji zaczął wreszcie skutecznie powstrzymywać sprawców przemocy?**

Znalezienie odpowiedzi na te pytania nie powinno być jedynie działaniem chwilowym i jednorazowym (bo znowu dzieje się coś złego), ale powinno zmie-

rzać do wypracowania jak najlepszych i skutecznych rozwiązań systemowych. W wielu szkołach system zapobiegania przemocy i szybkiego reagowania na nią działa już dosyć sprawnie. Nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy szkolni oraz wychowawcy coraz lepiej współpracują z rodzicami i dzięki temu są w stanie szybciej rozpoznać symptomy zwiastujące przemoc domową i szkolną. W wielu szkołach dzieci i młodzież coraz częściej i chętniej uczestniczą w warsztatach poświęconych **komunikacji bez przemocy**, opartych m.in. na znanej koncepcji Porozumienia Bez Przemocy autorstwa Marshalla B. Rosenberga (2003, 2009). W pracy z dziećmi i młodzieżą metoda ta przynosi coraz lepsze efekty, bo wprowadza do życia rodzinnego i szkolnego wzorce nowej kultury komunikowania się. Jedna z uczennic pierwszej klasy gimnazjum, uczestnicząca w takim warsztacie, powiedziała po jego zakończeniu: „**Nigdy nie przypuszczałam, że można nauczyć się w tak bezpieczny sposób wyrażać swoje negatywne emocje, jakimi są gniew, złość i wściekłość. Teraz wiem, że jest to możliwe i że kluczem do zmiany swoich zachowań jest język serca i empatii**”.

Bibliografia

- Arye, L. (1993). *Work with abuse, Handouts of Intensive Course of Process Work*. Portland, Oregon.
- Baczko-Dombi, A., Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań 2006 i 2011*. Warszawa: Instytut Socjologii UW.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press, Inc.
- Berne, E. (1986). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Biel, K. (2008). *Przestępczość dziewcząt: rodzaje i warunkowania*. Kraków: Ignatianum – WAM.
- Borkowska, A., Szymańska, J., Witkowska, M. (2012). *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cudak, S. (2007). Rozmiary i przejawy przestępczości dziewcząt. W: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: WSHE.
- Czemierowska-Koruba, E. (2015). *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać?*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Duda, M., Szymkiewicz, B. (2013). Praca terapeutyczna z przeszłymi nadużyciami. W: B. Szymkiewicz (red.), *Psychologia procesu. Teoria i praktyka*. Warszawa: Eneteia.
- Grzełowska-Klarkowska, H.J. (1986). *Mechanizmy obronne osobowości*. Warszawa: PWN.

- Heizer, L. (1995). Sexual abuse and cultural concern. *The Journal of Process Oriented Psychology*, 7.
- Herman, L.J. (1998). *Uraz psychiczny i powrót do równowagi*. Gdańsk: GWP.
- Jagiela, J. (2005). *Trudny uczeń w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków: RUBIKON.
- Jagiela, J., Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela, J. (2015). *Dlaczego analiza transakcyjna? O zastosowaniu jednej z koncepcji psychologicznych w edukacji* (referat niepublikowany). Bydgoszcz: Konferencja AT.
- Jagiela, J. (red.). (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Kania-Łuczak, E. (2013). *Dziewczeta stosujące przemoc – interwencje i prewencja*. Warszawa: Daphne EU.
- Karpman, S.B. (2007). *The New Drama Triangles*. Pobrane 15 września 2016, z: www.KarpmanDramaTriangle.com.
- Karpman, S.B. (1968). Drama Triangle Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 26.
- Karpman, S.B. (2010). *The Redecision Triangle*. New York: ITAA Paper.
- Kołodziejczyk, J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków: NODN „SOPHIA”.
- Maciaszczyk, P. (2010). *Agresywność a asertywność młodocianych sprawców przestępstw*. Tarnobrzeg: WPWSZ.
- Mindell, A. (1988). *City Shadows. Psychological Interventions in Psychiatry*. London & New York: Routledge.
- Mindell, A. (1998). *Siedząc w ogniu. Wykorzystanie konfliktów i różnic między ludźmi dla transformacji dużych grup*. Warszawa: Nuit Magique.
- Mindell, A. (1992). *Śniące ciało w związkach*. Warszawa: Jacek Santorski & Co. AW.
- Ostojski, J. (2010). *Przemoc i agresja w środowisku szkolnym w opinii nauczycieli*. Warszawa: Fundacja Mederi.
- Pyżalski, J. (2010). *Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży*. Łódź: WSP.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: OW Impuls.
- Rode, M. (2009). Charakterystyka wybranych cech psychicznych nieletnich dziewcząt. W: B. Gulla, P. Wysocka-Pleczyk (red.), *Przestępczość nieletnich*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rosenberg, M.B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

- Santorski, J. (2014). Od metaskryptu do skryptu. Coaching wewnętrznego nastawienia. W: J. Santorski (red.), *Meta Skrypt Lidera*. Warszawa: JS&Co. Dom Wydawniczy.
- Santorski, J. (2014). To twoja wina. W: J. Santorski (red.), *Meta Skrypt Lidera*. Warszawa: JS&Co. Dom Wydawniczy.
- Stadnik, K., Wójtewicz, A. (2009). *Anielice czy diabllice: dziewczęta w szponach seksualizacji i agresji w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: WAiP.
- Sztompka, P. (2006). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Szymkiewicz, B. (2006). *Zranione stany świadomości*. Warszawa: Eneteia.
- Szymkiewicz, B. (2016). *Dlaczego tak trudno jest odejść? Narracje kobiet doświadczonej przemocy*. Warszawa: Eneteia.
- Szymkiewicz, B., Duda, M. (2013). W polu nadużyć. W: B. Szymkiewicz (red.), *Psychologia procesu. Teoria i praktyka*. Warszawa: Eneteia.
- Walc, W. (2006). *Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży*. Rzeszów: WUR.
- Wawrzyńczyk, P. i wsp. (2012). Nie zgadzam się na przemoc! Aktywizacja młodzieży w zakresie przeciwdziałania wiktymizacji i seksualizacji. Warszawa: YSAV EU.
- Woźniakowska-Fajst, D. (2010). *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?*. Warszawa: WAiP.

Włodzimierz ŚWIĄTEK

The role of the psychotherapist in working with victims and perpetrators of school violence

Summary

In the article the author attempts to describe the role of the psychotherapist within the context of therapy with victims and perpetrators of school violence. Basing his argumentation on two characteristic case studies regarding the behaviour of victims and perpetrators of this kind of violence, the author provides examples of various behaviours, emotions, feelings and reactions experienced by them. Particular attention is given to the analysis of the abuse-related trauma and conflicts and the search for effective coping or preventive strategies. Two case studies are an important part of the article, as they offer a practical illustration of how a therapist can help and support the clients who want to cope with the abuse-related trauma. The analysis of the case studies allows the reader to investigate practical aspects of the search for effective solutions which may help both victims and abusers. The premises examined in the article are well-documented in light of cited research, where detailed descriptions may be found in the extensive overview of relevant subject literature.

Keywords: drama triangle, victim, prosecutor, rescuer, violence.