

JACEK PYŻALSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## RECENZJA

**Aleksandra Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2017, ss. 207.**

Recenzowana książka ma, zgodnie z deklaracją Autorki, wypełnić lukę w piśmiennictwie związanym z problematyką przemocy rówieśniczej, która jak wskazuje na s. 7. była, Jej zdaniem, wcześniej podnoszona w Polsce jedynie w stopniu sygnałnym. W kontekście treści tej książki, jej wartości naukowej i wykorzystanych źródeł będę częściowo polemizował z tym przekonaniem, podobnie jak z niektórymi nadmiarowymi autoocenami Autorki w zakresie własnego nowatorstwa i kompletności przedstawianych treści. Jednocześnie zwrócę uwagę na niektóre niewątpliwe atuty tej publikacji.

Rozdziały wstępne skoncentrowane na rozumieniu terminu „bullying” (Autorka proponuje tu stosowanie tytułowego wyrażenia „dręczenie szkolne”) przygotowano generalnie kompetentnie. Nie wykraczają one jednak treściowo i koncepcyjnie poza dotychczas uwzględniane w dostępnych w języku polskim pozycje literaturowe. Nie włączono w tym zakresie publikacji poszerzających krajowe (a już z pewnością światowe) piśmiennictwo wątków.

Rozważania są dosyć klarowne – A. Tłuściak-Deliowska wnikliwie analizuje triadę charakterystyk bullyingu, w klasycznym ujęciu pioniera badań tego zjawiska, Dana Olweusa (tj. intencjonalność, nierównowagę sił i powtarzalność). Warto docenić przeprowadzoną przez Autorkę analizę bullyingu jako takiego. Nie robi już tak dobrego wrażenia „dogmatyczne” podejście do tego zjawiska i pominięcie w rozważaniach całego nurtu krytycznego wobec „monopolizującego” dyskurs ujęcia, utożsamiającego całą najbardziej raniącą dla ofiary przemoc szkolną z bullyingiem. Brak jest w zaproponowanej dyskusji ujęć wskazujących na powagę pojedynczych aktów o szczególnym znaczeniu wiktymogennym (gdzie brak jest powtarzalności). Na potrzebę poszerzenia koncepcji w późniejszych pracach wskazywał sam D. Olweus, jak i inni autorzy dostrzegający ograniczenia koncepcji bullyingu (charakteryzowanego przez współwystępowanie jego trzech klasycznych cech). Mimo braku ich występowania, krzywda ofiary przemocy róż-

wieśniczej może być i często jest bardzo poważna (por. istotny tekst: Finkelhor, Turner, Hamby<sup>1</sup>). Oczywiście Autorka ma prawo interesować się tylko sytuacjami bullyingu – uzasadnienie jednak takiego wyboru, dyskusja nad nim i świadomość jego konsekwencji są moim zdaniem niezbędne w dogłębnej monografii dotyczącej fenomenu dręczenia szkolnego. Z punktu widzenia utylitarne – akty przemocy rówieśniczej, także takie, gdzie nie było intencjonalności, mogą być równie krzywdzące. Jeśli np. intencją wrogich działań wobec kogoś innego było np. popisywanie się przed kolegami (a tak często jest, szczególnie na początku procesu przemocy w grupie), to z jakim zjawiskiem mamy do czynienia? Potencjalnie więc, przyjmując w badaniach i praktyce edukacyjnej perspektywę skoncentrowaną na bullyingu, możemy coś stracić, a nie tylko zyskać. Krytyczny badacz, specjalizujący się w problematyce dręczenia, powinien takie dyskusje znać i się do nich odwoływać.

W niektórych przypadkach książka zawiera dosyć istotne uchybienia merytoryczne. Przykładowo w tabeli 1. wskazuje, że w sytuacji przemocy relacyjnej, np. odrzucenia, ignorowania nie ma możliwości identyfikacji, kto jest sprawcą. Jest to w oczywisty sposób nieprawda, szczególnie w kontekście funkcjonowania w małej grupie. Podobnie jest w przypadku egzemplifikacji agresji elektronicznej w postaci wysyłania obraźliwych e-maili (ta sama tabela). Warto tu wskazać, że znacząca część aktów rówieśniczej agresji elektronicznej dotyczy sytuacji, gdzie sprawca jest identyfikowalny przez ofiarę (na takie badania zresztą sama Autorka wskazuje w dalszej części książki). Trudno zatem uznać przedstawioną typologię za prawidłową merytorycznie – a jej braki nie są w ogóle w tekście dyskutowane.

Jednym ze słabiej przygotowanych rozdziałów książki jest rozdział 1.1.5. dotyczący cyberbullyingu. Po pierwsze, nie oddaje on aktualnej wiedzy na temat zjawiska, wskazując raczej na stan ustaleń sprzed intensywnych dociekań empirycznych i metaanalizy. W ostatnich latach ukazały się tak znaczące rozprawy na ten temat, jak choćby praca pod redakcją S. Bauman, D. Cross, J. Walker (*Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology*)<sup>2</sup> i wiele innych. Oczywiście – żaden autor nie musi i nie może sięgać po wszystkie źródła. Jednakże książka teoretyczna, wyróżniająca podrozdział dotyczący cyberbullyingu, powinna uwzględniać kluczowe prace, podejmujące problematykę z szerszej perspektywy już dekady prowadzonych na świecie intensywnych badań. Autorzy tych prac, w pogłębiony sposób podejmują zagadnienia definicji cyberbullyingu, jego relacji do tradycyjnego bullyingu, innego czasami rozumienia triady tradycyjnych charakterystyk oraz proponowanych nowych charakterystyk poszerzających tradycyjną triadę zaproponowaną przez Olweusa. Można być oczywiście wobec tych ustaleń krytycznym, ale w pracy tego typu należy takie wyniki i dyskusje przedstawić i się do nich odnieść.

<sup>1</sup> D. Finkelhor, H.A. Turner, S. Hamby, *Let's prevent peer victimization, not just bullying*, „Child Abuse and Neglect” 2012, 36(4), s. 271–274.

<sup>2</sup> S. Bauman, D. Cross, J. Walker (red.), *Principles of Cyberbullying Research: Definition, Methods and Measures*. Routledge, Routledge, New York, 2013.

Po drugie, widoczne jest niepełne rozumienie przez Autorkę właściwości nowych mediów, które sprawiają, że w kontekście podkreślanym przez Autorkę, czyli w społecznym ujęciu zjawiska bullyingu, mamy do czynienia z nowymi mechanizmami. Wystarczy tu wspomnieć o specyficznej roli „sprawco-świadków”, czyli tych, którzy nie tworzą materiałów, ale przesyłają je innym.

Istotny jest także szerszy kontekst używania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młodych ludzi – często wspomniane przez Autorkę „wysyłanie e-maili” stanowi obecnie coraz rzadszą aktywność wśród młodych ludzi, także w naszym kraju.

Generalnie zbyt dużo jest w tym rozdziale sądów wartościujących dotyczących tego, kiedy zdaniem Autorki agresja w internecie jest bullyingiem, a za mało rzetelnego przeglądu rzeczywistej naukowej dyskusji na ten temat i analizy wyników uzyskanych przez innych badaczy.

Warto tu zwrócić uwagę na ponawianą w tym rozdziale dyskusję o powtarzalności, gdzie wykluczane są przez A. Tłuściak-Deliowską sytuacje jednorazowego działania agresywnego online, np. publikacja zdjęcia. Takie działanie – Jej zdaniem – ma nie być cyberbullyingiem, nawet gdy ofiara doświadcza wiktyimizacji wielokrotnie w wyniku publikacji. Dlaczego? Przecież, przyjmując wcześniej przez Autorkę postulowaną perspektywę ofiary, nie zaprzecza, że doświadcza ona agresji wielokrotnie czy długotrwale, bez względu na to, jaki mechanizm leży u podłoża tej długotrwałości. To dogmatyczne podejście próbujące bullying przedstawiać jako jedyne właściwe ujęcie teoretyczne sprawy, że logika wywodu nie zawsze jest w publikacji zachowana.

Autorka myli się także co do tego, że badacze bullyingu od początku traktowali cyberbullying jako nowe zjawisko. Było przeciwnie – kluczowi badacze bullyingu, pracujący w latach 2008–2012 w sieci Europejskiej Fundacji Nauki COST IS0801 – początkowo uznali, że cyberbullying to bullying z innym narzędziem realizacji aktów agresji, potem jednak w wyniku analizy coraz bogatszego materiału empirycznego z wielu badań zaczęli dostrzegać różnice. Wyniki tych eksploracji widać szczególnie w publikacjach ostatnich pięciu lat, między innymi w pracach zespołu cytowanej w książce włoskiej badaczki, prof. E. Menesini z Florencji (jej zespół zresztą na podstawie badań własnych proponował poszerzenie triady charakterystyk bullyingu o inne cechy w kontekście online).

Rzeczywiście, jak wskazuje Autorka – nie ma wątpliwości, że zaangażowanie w bullying i cyberbullying często jest równoczesne. Nie zawsze jest to jednak prosta tożsamość ról (np. sprawca online i offline równocześnie). Mamy obserwowaną w wielu badaniach sytuację: ofiara offline – sprawca online (z mechanizmem zemsty w warunkach, gdzie nierównowaga sił nie występuje lub występuje w mniejszym stopniu, czyli online).

Rozdział 1.2 ma w tytule „rozpowszechnienie dręczenia szkolnego”, choć w kontekście wcześniejszych rozważań Autorki zawiera przynajmniej częściowo dane obejmujące w szerszym zakresie przemoc rówieśniczą (nie operacjonalizowano w nich dręczenia). Niemniej stanowi on kompetentne zestawienie aktualnych danych z najistotniejszych badań, łącznie z próbami analiz o charakterze podłużnym

Rozdział o metodologii badania bullyingu jest silną stroną opracowania – dobrze się go też czyta. Mam jednak przekonanie, że sprecyzowanie przez Autorkę, o jaki cel badań

bullyingu idzie, dodałoby strukturze rozdziału przejrzystości. Czym innym są bowiem badania „epidemiologiczne” dotyczące rozpowszechnienia sprawstwa i wiktylizacji, czym innym zaś badania poszukujące, np. wyjaśnień motywacji sprawców. Przebieg granicy typologii nie jest tu taki prosty, jak zarysowała go Autorka książki (czyli ilościowe/ jakościowe) lecz wynika raczej z celu badań, który tu został potraktowany marginalnie (bez typologii). Jeśli bowiem przyjmujemy badanie bullyingu jako badanie czegokolwiek związanego z bullyingiem, to można znaleźć zastosowanie dla właściwie wszystkich podejść, metod i technik używanych w badaniach społecznych. Oczywiście niektórych częściej, innych rzadziej (co zresztą też nie zawsze wynika z dokonanego przeglądu – są w nim na równi traktowane metody stosowane bardzo rzadko z tymi stosowanymi powszechnie). Brakuje mi także w tym rozdziale podjęcia wątku etycznych problemów związanych z zastosowaniem technik socjometrycznych i ryzyka, że będą one facylitować procesy leżące u podłoża dręczenia (np. stygmatyzację) – czasami koszty społeczne ich stosowania stanowczo przekraczają wartość naukową uzyskanych wyników.

Zasadniczą częścią książki są rozdziały 2. i 3. Podejmują one problematykę dwóch wyodrębnionych przez Autorkę spojrzeń na uwarunkowania i rozumienie bullyingu.

Uważam zaproponowany tu podział za dosyć obiecujący naukowo i warty dojrzałego rozwinięcia oraz weryfikacji empirycznej. Prezentowane są dwie perspektywy ujęcia bullyingu – jednostkowa i procesualna. Podział ten, a właściwie zastosowane kryteria, zasługują jednak na krytyczną refleksję. Po pierwsze, nawet pionierscy badacze, w pierwszej perspektywie, uwzględniali w znacznym stopniu kontekst społeczny. Oczywiście analitycznie można to pominąć – ale warto zaznaczyć, że mamy do czynienia ze strukturą namysłu nad zjawiskiem, wskazującą raczej na pewne kontinuum niż rozdzielną typologię. Po drugie, ujęcie procesualne jest wyodrębnione ze względu na inne kryterium (tzn. właściwie dwa kryteria – bo przedstawiane jest ono i jako społeczne, i dynamiczne, implikując podejściu indywidualnemu statyczność). Jest jednak tak, że ujęcie jednostkowe może być zarazem procesualne (np. w kontekście zmian w postawach sprawcy, w perspektywie czasowej).

Warto tu zauważyć, że omawiane jako nowe podejście jest na świecie rozwijane od przynajmniej dekady<sup>3</sup>.

Niemniej, sposób opisu zaproponowanych podejść jest dość dobrze uporządkowany i udokumentowany. Autorka sama nie unika tu jednak niekonsekwencji, wskazując np. w rozdziale dotyczącym perspektywy jednostkowej, że działania jednostki są powodowane reakcjami grupy (a to już raczej jest charakterystyczne dla drugiego zaproponowanego podejścia). Zatem lepiej chyba byłoby pisać o podejściu „bardziej skoncentrowanym na” niż o komplementarnych, ale rozdzielnych ujęciach. Autorka wskazuje na komplementarność dwóch wyodrębnianych przez siebie podejść oraz podkreśla ich wzajemne uzupełnianie się. W moim przekonaniu jednak, w zbyt małym

<sup>3</sup> Por. np. R. Schott, D. Søndergaard, „Introduction: New approaches to school bullying”. *School Bullying*, w: R. Schott, D. Søndergaard (red.), *School Bullying. New theories in context*, University Press, Cambridge 2014, s. 1–17; G. Gini, *Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of intergroup aggression at school*, „Journal of School Psychology” 2006, vol. 44, s. 51–65.

stopniu zauważa inną kwestię – ich przenikanie, widoczne między innymi w wynikach prac empirycznych.

Rozdział 2. dotyczący perspektywy personologicznej (jednostkowej) słusznie podzielono na logiczne podrozdziały.

Sensowny jest podział bazujący na opisie profili sprawcy dręczenia (pomijając podtytuł „cechy indywidualno-osobowościowe” – te drugie zawsze są indywidualne). Rozdziały dotyczące cech indywidualnych oraz sytuacji rodzinnej sprawców są klarownie napisane i odzwierciedlają główne ustalenia badawcze podejmowane w opracowaniach metaanalitycznych dostępnych w literaturze. Podobnie jest w przypadku charakterystyki ofiar dręczenia – bardzo dobrze, że podjęto tu kompetentnie wątek sprawco-ofiar (*bully-victim*). Brak jest natomiast wyraźnie zaznaczonych rozważań aspektu ofiar ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Cechy te, jako czynnik ryzyka doświadczenia dręczenia, są przynajmniej równie istotne (jeśli nie bardziej), co te związane z właściwościami osobowościowymi czy sytuacją rodzinną. Są one też bardzo bogato udokumentowane empirycznie jako istotne czynniki wiktyimizacji. Autorka pomija w swojej pracy dokonania zagraniczne, a przede wszystkim krajowe opracowania w tym zakresie (choćby bardzo liczne pogłębione prace P. Plichty). W opracowaniu mającym ambicję całościowego ujęcia teoretycznego problematyki dręczenia szkolnego to bardzo istotny brak.

Wreszcie kluczowy dla autorskiego wkładu merytorycznego jest rozdział dotyczący specyficznie dręczenia szkolnego w perspektywie procesualnej.

Podejście to, jak już wskazano wcześniej, Autorka charakteryzuje jako społeczne, dynamiczne (zmiennie w czasie) i prowadzące do asymetrycznej przemocowej relacji. Akcenty położone na te czynniki są rzeczywiście rzadziej podejmowane w literaturze, nie tylko krajowej, dotyczącej bullingingu (szczególnie tej starszej). Tym samym zwrócenie na nie szczególnej uwagi i autorskie uporządkowanie rozważań traktuję jako ważne i interesujące naukowo, choć nie jest oczywiście tak, że to Autorka wprowadza te rozważania do dyskursu naukowego. A. Tłuściak-Deliowska kompetentnie charakteryzuje dynamikę funkcjonowania grupy rówieśniczej w ramach zespołu klasowego, odnosząc się zarówno do klasycznych opracowań teoretycznych (Bronfenbrenner), jak i prac empirycznych, w tym krajowych (np. Kulesza). Uznałbym za korzystne nadanie temu podrozdziałowi bardziej szczegółowej struktury, co uczyniłoby rozważania bardziej klarownymi.

Lepiej jakościowo przygotowano autorskie opracowania dynamiki relacji bullingowej oraz te dotyczące negocjowania sytuacji przez wszystkich zaangażowanych aktorów bullingingu.

Niestety wybrane mechanizmy psychologiczne zachodzące w grupie omówiono już powierzchownie – a to niedobrze, bo niosą one sporo wyjaśnień dla zaproponowanego przez Autorkę podejścia i mają długą historię empiryczną. Niektóre mechanizmy, jak mechanizm błędnego koła, całkowicie pominięto – w ogóle przy koncentracji na roli świadków zmarginalizowano (choćaż jednak uwzględniono) aspekt reakcji ofiary, bardzo istotny zarówno w kontekście eksplanacyjnym, jak i profilaktycznym. Wyjątkiem jest tu dobry opis procesu mechanizmu labelizacji. Dlaczego jednak nie poszerzono analiz o inne przywoływane często w literaturze mechanizmy?

Powstaje też pytanie, gdzie w zaproponowanym modelu dynamicznym są rodzice i nauczyciele. Warto zauważyć, że Autorka publikacji jest świadoma ich znaczenia we wpływie na procesy dręczenia, czemu daje wyraz w kilku innych swoich tekstach. Nie ma jednak rodziców i nauczycieli w modelu jednostkowym, nie ma też tutaj, choć niewątpliwie wchodzi oni w interakcje z całym pozostałym systemem. Można ich z powodów analitycznych czy jakichś innych (choć nie uważam tego za uzasadnione) wyłączyć. Taka decyzja wymaga jednak omówienia i wyjaśnienia, którego znów w książce brakuje.

Wreszcie rozdział zamykający pracę. Jest on poprawny, ale słabo pogłębiony. Sprawia wrażenie napisanego trochę „na szybko”, a wnioski praktyczne są w pewnym stopniu „odklejone” od treści wcześniejszych rozważań lub tylko luźno z nimi powiązane (np. w kontekście oceny jakościowej fińskiej KiVy). Przegląd rozwiązań profilaktycznych jest dosyć chaotyczny i pomija zarówno wiele grup działań, jak i metaanalitycznie potraktowanie tego typu oddziaływań (np. w odniesieniu do opisywanej w książce perspektywy procesualnej).

Podsumowując – książka może być przydatna i wartościowa dla badaczy problematyki przemocy rówieśniczej, jednak czytać ją należy ze sporym krytycyzmem i świadomością pewnych, w wielu miejscach dosyć istotnych, braków. Niemniej jednak dobrze, że taka pozycja uzupełniła polską już dosyć bogatą literaturę z tego obszaru.

## BIBLIOGRAFIA

- Finkelhor D., Turner H.A., Hamby S., *Let's prevent peer victimization, not just bullying*, „Child Abuse and Neglect” 2012, vol. 36(4), s. 271–274.
- Gini G., *Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of intergroup aggression at school*, „Journal of School Psychology” 2006, vol. 44.
- Bauman S., Cross D., Walker J. (red.), *Principles of Cyberbullying Research: Definition, Methods and Measures*, Routledge, New York, 2013.
- Schott R., Søndergaard D., *Introduction: New approaches to school bullying*. *School Bullying*, w: Schott R., Søndergaard D. (red.), *School Bullying. New theories in context*, University Press, Cambridge 2014.