

PRZEMOC RÓWIEŚNICZA – KONTEKST MIĘDZYKULTUROWY

Życie i nauka w wielokulturowej klasie, integracja i włączanie osób różniących się między sobą krajem pochodzenia, językiem, religią i zwyczajami niektórych będą fascynować, zachęcać do poznania, ciekawić. Dla innych osoby te będą wyzwaniem czy wręcz przeszkodą w codziennym funkcjonowaniu we wspólnej przestrzeni. Dla jeszcze innej grupy staną się pretekstem do strategicznego ułożenia ładu i swojej pozycji w grupie.

Osoby o innym niż polskie doświadczeniu mogą okazać się łatwo obieralnym celem wypaczeń procesu grupowego i częściej niż pozostałe doświadczać przemocy rówieśniczej.

RELACJE MIĘDZYGRUPOWE

Procesy międzygrupowe, takie jak tendencja do postrzegania świata w kategoriach my–oni czy paradygmat grupy minimalnej¹ (nawet ludzie podzieleni na przypadkowe grupy – na podstawie rodzaju sztuki, jaki im się podoba, czy koloru oczu – po chwili od podzielenia faworyzują ludzi ze swojej grupy, dyskryminując tych z obcej), obniżają gotowość do poznawania osób spoza własnej grupy oraz niesienia pomocy innym.

Spontaniczna początkowa solidarność Polek i Polaków z osobami z Ukrainy już po dziesięciu miesiącach przerodziła się u wielu osób w zmęczenie, niechęć, a nawet wrogość wobec Ukrainek i Ukraińców, którzy „stali się ofiarami niezadowolenia z pogarszającej się sytuacji ekonomicznej Polaków, lęków związanych z paraliżem państwa i niskim poziomem usług publicznych, szalejącą inflacją i skokowo rosnącymi cenami energii. Większość badanych, a w niektórych grupach wszyscy (szczególnie w klasie ludowej), uważa, że uchodźcy są uprzywilejowani, roszczeniowi i traktowani lepiej niż Polacy” (Sadura, Sierakowski 2022: 31).

Przedłużająca się wojna, brak wsparcia systemowego, bezsilność i zmęczenie mogą prowadzić do narastania niebezpiecznych zachowań także w relacjach rówieśniczych w klasach i szkołach.

Profilaktyka antyprzemocowa, budowanie wspólnot klasowych i szkolnych, zwiększanie świadomości oraz wiedzy na temat podobieństw i różnic kulturowych, a także uczenie empatii powinny być (i często są) elementem procesów pedagogiczno–wychowawczych w szkołach. Nie zawsze jednak te oddziaływania wystarczają.

¹ Schemat eksperymentalny do badań nad uprzedzeniami międzygrupowymi i kategoryzacją społeczną wprowadzony przez Henriego Tajfela, powtarzany w najróżniejszych wersjach badawczych (por. https://pl.wikipedia.org/wiki/Henri_Tajfel). Więcej o tożsamości społecznej i procesach międzygrupowych w: Branka, Cieślukowska [red.] 2023.

Osoby stosujące przemoc niekoniecznie muszą mieć szczególnie negatywny stosunek do kolegów czy koleżanek z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Choć łatwo uruchomić narrację o osobie stosującej przemoc jako o bezdusznym, pozbawionym empatii i wglądu, wrogim lub niepewnym, niedowartościowanym, zakompleksionym rasiście, ksenofobie i złoczyńcy, to zarówno badania, jak i codzienne obserwacje nie potwierdzają takiego obrazu².

Podobnie z osobami potocznie nazywanymi „ofiarami”. Na systematyczne prześladowanie ze strony rówieśnic i rówieśników faktycznie bardziej narażone są osoby, które wyraźnie odróżniają się jakąś cechą od innych (stanowią mniejszość), są osamotnione, mają mniej kontaktów społecznych w szkole oraz słabsze wsparcie ze strony rodzin. Utrzymywanie stereotypowych portretów „ofiary” ma jednak małe odzwierciedlenie w rzeczywistości. Osobą doświadczającą przemocy może stać się właściwie każdy.

Osoby mogą stosować przemoc instrumentalnie. Często ma ona służyć uzyskaniu kontroli nad grupą, ustawieniu hierarchii klasowej i osiągnięciu uprzywilejowanej pozycji w środowisku rówieśniczym. Nie chodzi o skrzywdzenie osoby, ale o podporządkowanie sobie klasy. Większość młodych ludzi w danej grupie wie o tym, kto jest kim w tej relacji i co się dzieje. Świadkowie nie sprzeciwiają się, milczą lub sami angażują się w działania przemocowe, bo obawiają się roli „kozła ofiarnego” (Komendant-Brodowska 2014: 13). Poszczególne osoby coraz bardziej wnikają się w trudną sytuację, z której ciężko jest samodzielnie się wydostać³.

Jeśli osobą dręczoną staje się koleżanka pochodząca z innej kultury, nieznająca języka ani zasad funkcjonowania w nowej rzeczywistości, jej szanse poradzenia sobie samodzielnie z sytuacją stają się jeszcze mniejsze niż w przypadku osoby z kraju przyjmującego.

W relacjach międzykulturowych nietrudno o uruchomienie stereotypów i uprzedzeń⁴ na temat osób z różnych grup narodowych, etnicznych, kulturowych czy religijnych (Cieślikowska 2023b). Dla takiej dynamiki relacji charakterystyczne może być dość szybkie przeniesienie konfliktu interpersonalnego na międzygrupowy grunt i uruchomienie procesu polaryzacji. Do osób z konkretnych grup, motywowanych obroną „swojego” przedstawiciela, mogą zacząć dołączać kolejne. Jeśli w konflikcie w którejś z ról bierze udział osoba (lub osoby) z kultur kolektywistycznych⁵, to obrona kolektywnego honoru może jeszcze szybciej i skuteczniej zmienić charakter sytuacji w zbiorowy. W krótkim czasie, pod wpływem łatwo aktywujących się emocji, konflikt pomiędzy kilkoma osobami może doprowadzić do powstania dwóch zradikalizowanych obozów angażujących całość lub więk-

2 Więcej w: Komendant-Brodowska 2014.

3 Więcej o istocie nękania rówieśniczego: Cieślikowska 2022.

4 „Stereotypy to rozpowszechnione w danej grupie opinie, przekonania, reprezentacje czy schematy poznawcze, których obiektami są inne grupy społeczne czy kulturowe”. „Uprzedzenie to negatywna postawa wobec zdefiniowanej społecznie grupy i każdej osoby, która jest spostrzegana jako jej członek lub członkini. (...) Według klasycznego ujęcia tematu uprzedzenia oparte są zazwyczaj na stereotypach, które stanowią ich podstawę poznawczą, ale zawierają też drugi kluczowy komponent, czyli osobiste uczucia jednostki. Element poznawczy (stereotyp), jak i afektywny (odczucie) mogą, lecz nie muszą, występować razem”. Definicje za: Branka, Cieślikowska [red.] 2023.

5 Kultury kolektywistyczne zostały przez badaczy (np. Geerta Hofstede) scharakteryzowane jako preferujące kategorię „my”. Ludzie uważają się przede wszystkim za członkinie i członków grup społecznych, a poczucie przynależności i obrona własnej grupy oraz jej honoru jest ważniejsza niż realizacja indywidualnych potrzeb, pragnień i zadań. Więcej o sposobie porównywania kultur w: Cieślikowska bd.

szość społeczności klasowej czy szkolnej. Dynamikę przeobrażania się sytuacji interpersonalnej w międzygrupową świetnie pokazuje teoria polaryzacji, którą opracował Bart Brandsma (2017), zilustrowana w przystępny sposób w animacjach filmowych dostępnych na stronie <https://insidepolarisation.nl/animations/> (dostęp: 19.07.2024).

Interwencja z zewnątrz jest konieczna i ważna, by była przeprowadzona na jak najwcześniejszym etapie. Proceder raczej nie zatrzyma się samoistnie, a prawdopodobieństwo, że jego intensywność i częstotliwość się zwiększą, jest bardzo duże. Brak reakcji utrwala niekonstrukttywne role „tu i teraz”, ale też uczy antyspołecznych zachowań i destruktywnych sposobów wchodzenia w relacje z innymi ludźmi (szczególnie z osobami o innym pochodzeniu) nie tylko obecnie, ale i w przyszłości. Może prowadzić zarówno do skrzywdzenia pojedynczych osób, jak i do silnych międzygrupowych starć.

JAK REAGOWAĆ?

Interwencja ma przede wszystkim zatrzymać przemoc, ale do rozstrzygnięcia jest jeszcze kilka innych kwestii: pozostałe cele, sposoby reagowania i konsekwencje poszczególnych decyzji. Ważne jest, by osoba nauczycielska zastanowiła się, jakie cele sobie stawia, podejmując interwencję, i jakie zna sposoby na zatrzymanie przemocy.

Propagator i badacz różnych metod reagowania na prześladowanie rówieśnicze Ken Rigby (2010) pisze, że blisko 75% nauczycieli i nauczycielek na całym świecie stosuje metody legalistyczne. Opierają się one na poszukiwaniu „sprawcy” i „ofiary”, znalezieniu i przedstawieniu dowodów oraz poniesieniu przez „sprawcę” lub „sprawców” konsekwencji (kary). Często podejście legalistyczne opiera się na szkolnych regulaminach i statutach. Do tej procedury zostają zaangażowane kolejne osoby: dyrekcja, kadra pedagogiczno-psychologiczna, rodzice. Karą mogą być różne działania dyscyplinarne: nagany słowne, utrata przywilejów szkolnych, zawieszenie w prawach, dodatkowe zadania, podpisanie kontraktu zobowiązującego do poniesienia konsekwencji i zaniechania działań, a także skierowanie sprawy na policję.

Różnorodne sposoby reagowania mogą być bardziej lub mniej adekwatne kulturowo i sytuacyjnie. Metoda legalistyczna może się sprawdzić w kulturach opartych o hierarchię i autorytety lub mających szacunek do przepisów prawa. Jest ona jednak mocno obciążona ograniczeniami⁶:

- Groźba sankcji może nie być wystarczającym argumentem za tym, by nie korzystać z przemocy.
- Stosowanie kar nie musi prowadzić do zmiany postawy wobec przemocy albo wobec osoby.
- Starsza młodzież lub osoby z mniej hierarchicznych kultur bywają mniej skłonne do traktowania dorosłych jako autorytetu i mogą być niewrażli-

6 Więcej w: Cieślukowska 2022.

we na groźbę sankcji pochodzącą od nauczyciela lub nauczycielki.

- Jeśli wymierzona kara jest nieadekwatna czy niesprawiedliwa, może pobudzać do działań odwetowych.
- Karanie może stawiać osobę nieznaną lokalnych zwyczajów w nierównej sytuacji.
- Dla osób, które miały złe doświadczenia z procedurami i prawem czy z włączaną czasem w proces policję, sytuacja może stać się wtórnie traumatyzująca. Uwikłanie młodego człowieka i jego rodziny (choćby w roli poszkodowanych) w relacje z policją dla wielu osób o niepewnym statusie pobytu w nowym kraju (na przykład dla osób podczas procedury przyznawania statusu uchodźcy) może być też mocno zagrażające.

Alternatywą dla metod legalistycznych mogą być interwencje opierające się na działaniach rówieśniczych. Są one stosowane, wedle wyników badań (Thompson, Smith 2011), znacznie rzadziej niż interwencje legalistyczne, ale mogą być równie skuteczne. Takie działania jak **metoda wspólnej sprawy** i **koło przyjaciół** wydają się podejściami bardziej uniwersalnymi kulturowo i wpasowującymi się we wzorce zróżnicowanych kultur, szczególnie tych mniej hierarchicznych i mniej ceniących autorytety (w tych, które darzą je większym szacunkiem, mogą się lepiej sprawdzać metody oparte o autorytet nauczycielski).

1. **Koło przyjaciół – ang. Circle of friends** (Cieślikowska 2023c) Jest skuteczną metodą reakcji na wczesne etapy wykluczenia. Narzędzie zostało pierwotnie opracowane w Stanach Zjednoczonych (Forest, Pearpoint 1992) w celu włączania uczniów i uczennic nieradzących sobie z wyzwaniem społecznymi czy emocjonalnymi lub innymi złożonymi potrzebami – szczególnie osób z niepełnosprawnościami. Może jednak być skutecznie wykorzystywane jako wsparcie dzieci z doświadczeniem migracji czy uchodźstwa.

Nadrzędnym celem tego działania jest włączenie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa w życie klasy i pomoc im w pokonywaniu trudności oraz wyzwań, jakie przed nimi stają, przy pomocy chętnych uczniów i uczennic. Osoba objęta wsparciem wzmacnia się psychicznie i zostaje włączona do grupy poprzez działania rówieśnic, które nabierają wprawy w działaniach inkluzywnych, ale też poznają daną osobę i mogą przy okazji przejść elementy treningu wrażliwości kulturowej.

Metoda ta może się sprawdzić w konfliktach pomiędzy osobami z różnych kultur⁷ z kilku powodów:

- Osoby samodzielnie zgłaszają się do interakcji z młodym człowiekiem z innej kultury – można się więc spodziewać, że będą to uczniowie bardziej elastyczni, otwarci, chętni do wchodzenia w kontakt, o niższym poziomie uprzedzeń, ksenofobii.
- Koło przyjaciół polega na budowaniu relacji podczas interwencji (ade-

7 Więcej o sposobie opisywania typów kultur i ich porównywania w: Cieślikowska bd. lub: Cieślikowska 2023a.

kwatny schemat dla kultur relacyjnych), ale prowadzi do konkretnych rozwiązań (co może odpowiadać osobom z kultur zadaniowych).

- Dzieci z kultur egalitarnych mogą docenić, że osoba prowadząca interwencję buduje partnerską, niedominującą relację, ale znajomość zasad i przewodzenie procesowi przez tę osobę może sprzyjać bezpieczeństwu dzieci z kultur hierarchicznych.
- Spotkania grupowe mogą pasować osobom z kultur kolektywnych, ale konkretne role i zadania oraz docenianie wkładu pojedynczych osób może zjednywać osoby z kultur indywidualistycznych.
- Kameralny i nieformalny charakter spotkań może niwelować wstyd, niepewność i strach wynikające z bariery językowej.
- Wszystkie osoby biorące udział w działaniu mogą zgłaszać pomysły, co zapobiega narzucaniu własnych, kulturowo specyficznych, etnocentrycznych rozwiązań i stwarza możliwość działania w sposób właściwy dla każdej z osób.

2. Metoda wspólnej sprawy (MWS) – ang. *Shared Concern Method* (Cieślikowska 2023b)

Została zaproponowana i opisana przez Anatola Pikasa (2002), szwedzkiego psychologa, naukowca i praktyka. Polega na tym, żeby ujrzeć w dręczeniu zjawisko grupowe ze stronami o nierównych siłach i rozpatrywać je jako takie. Nauczyciel może i powinien stać się pośłańcem udrażniającym komunikację między stronami.

Oddziaływanie tego typu jest zasadne na wczesnych etapach ujawnienia się przemocy, zanim dojdzie do eskalacji i bezpośrednich ataków fizycznych. W sytuacji przemocy fizycznej nie prowadzi się już mediacji, a bezpośrednie interwencje legalistyczne.

MWS polega na przełamaniu presji grupy i rozbiciu grupowej dynamiki poprzez rozmowy jeden na jeden. Podstawą tej metody jest wprowadzenie dialogu pomiędzy uczniem i nauczycielką (nie jest to „pogadanka” nauczycielki). Osoba dorosła jest pośredniczką prowadzącą mediację wahadłową, czyli rozmawia w odosobnieniu z poszczególnymi stronami konfliktu – pracuje na początku z każdą osobno i powoli przygotowuje je do spotkania. Celem jest przywrócenie kanałów komunikacyjnych po zerwaniu więzi i zbudowanie motywacji do poprawienia relacji na tyle, by strony mogły współpracować ze sobą w szkole.

Metoda ta może się sprawdzić w konfliktach pomiędzy osobami z różnych kultur z kilku powodów:

- Bazuje na prostych komunikatach, czytelnych lub łatwych do przetłumaczenia w sytuacji bariery językowej.
- Bardzo duże znaczenie ma komunikacja niewerbalna, odczytywalna także przy słabej wzajemnej znajomości języków.
- Może być adekwatna dla osób z kultur relacyjnych, bo opiera się na relacji

budowanej podczas interwencji, ale i osoby zadaniowe mogą ją docenić (polega na działaniach i szukaniu rozwiązań).

- Osoby z kultur egalitarnych mogą docenić niedominującą, partnerską pozycję prowadzącego interwencję, który moderuje rozmowę i ma konkretne zadania do wykonania (co z kolei może pomóc osobom z kultur hierarchicznych).
- Na poszczególnych etapach są wykorzystywane zarówno rozmowy indywidualne, jak i spotkanie grupowe (wpasowuje się to w potrzeby zarówno kultur indywidualistycznych, jak i kolektywnych).
- Metoda zapobiega narzucaniu własnych, kulturowo specyficznych, etnocentrycznych rozwiązań, gdyż stwarza możliwość działania w sposób właściwy dla każdej z osób biorących udział w interwencji.

Obie metody zostały wypracowane i spopularyzowane w różnorodnych, ale nadal bardziej indywidualistycznych, niehierarchicznych, propartnerskich i prozadaniowych kulturach (w Szwecji, Norwegii, Australii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii). Wiedza o tym, jak tego typu działania sprawdzają się w krajach bardziej kolektywnych, hierarchicznych i autorytarnych, nie jest dobrze udokumentowana. Stosowanie metod w takich kulturach może być nieco bardziej wymagające. Zrobienie odpowiedniego wprowadzenia oraz uważność na relację i reakcje osób na proponowaną strukturę mogą znacznie zmniejszyć potencjalny opór uczestników i uczestniczek każdej z procedur.

Aby lepiej poznać metody, warto zapoznać się z dokładnym opisem założeń, warunków skuteczności oraz szczegółowego przebiegu w poświęconych tym procedurom poradnikach:

- Cieślukowska D. (2023). *Przybornik interwencyjny I. Koło przyjaciół jako sposób rozwiązywania konfliktów w klasie międzykulturowej*, Gdańsk: OMGGS, [https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Material%201_ko%C5%82o%20przyjaciol_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Material%201_ko%C5%82o%20przyjaciol_FINAL%20(1).pdf) (dostęp: 19.07.2024).
- Cieślukowska D. (2023). *Przybornik interwencyjny II. Metoda wspólnej sprawy jako sposób rozwiązywania konfliktów w klasie międzykulturowej*, Gdańsk: OMGGS, [https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Metoda%202_MWS_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Metoda%202_MWS_FINAL%20(1).pdf) (dostęp: 19.07.2024).

Bibliografia

Brandsma B. (2017). *Polarisation: Understanding the dynamics of Us versus Them*, Amsterdam: BB in Media.

Branka M., Cieślukowska D. [red.] (2023). *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków–Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, <https://tea.org.pl/publikacje/podrecznik2023/> (dostęp: 19.07.2024).

Cieślukowska D. (2022). *Konstruktywne reagowanie na przemoc rówieśniczą*, „Dyrektor Szkoły” nr 5.

Cieślukowska D. (2023a). *Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy*, Warszawa: Centrum Nauki Kopernik, Fundacja Deloitte i Fundacja Szkoła z Klasą, www.kopernik.org.pl/aktualnosci/poradnik-od-wielokulturowej-do-miedzykulturowej-klasy, (dostęp: 19.07.2024).

Cieślukowska D. (2023c). *Przybornik interwencyjny I. Koło przyjaciół jako sposób rozwiązywania konfliktów w klasie międzykulturowej*, Gdańsk: OMGGS, [https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Material%201_ko%C5%82o%20przyjaciol_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Material%201_ko%C5%82o%20przyjaciol_FINAL%20(1).pdf) (dostęp: 19.07.2024).

Cieślukowska D. (2023b). *Przybornik interwencyjny II. Metoda wspólnej sprawy jako sposób rozwiązywania konfliktów w klasie międzykulturowej*, Gdańsk: OMGGS, [https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Metoda%20_MWS_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Kopia%20Przybornik_Metoda%20_MWS_FINAL%20(1).pdf) (dostęp: 19.07.2024).

Cieślukowska D. (bd.). *Narzędzie do opisywania różnic kulturowych*, Diversity Box, PNWM, *Narzędzie do opisywania różnic kulturowych – PNWM Różnorodność* (dostęp: 19.07.2024).

Forest M., Pearpoint J. (1992). *Common Sense Tools: Maps and Circles of Inclusion Papers*, Toronto: Inclusion Press, http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-3.4-Emotional-well-being-and-mental-health/All/downloads/ml2p050c/the_circle_of_friends_approach.pdf (dostęp: 19.07.2024).

Komendant-Brodowska A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Pikas A. (2002). *New Developments of the Shared Concern Method*, „School Psychology International”, vol. 23(3), str. 307–326.

Rigby K. (2010). *Bullying Interventions in schools: Six major approaches*, Camberwell: Australian Council for Educational Research.

Sadura P., Sierakowski S. (2022). *Polacy za Ukrainą, ale przeciw Ukraincom. Raport z badań socjologicznych*, Warszawa: Krytyka Polityczna, <https://wydawnictwo.krytykapolityczna.pl/polacy-za-ukraina-ale-przeciw-ukraincom-sierakowski-sadura-1100> (dostęp: 19.07.2024).

Thompson F., Smith P.K. (2011). *The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools*, Londyn: University of London, Goldsmiths.