

GRZECH ZANIECHANIA. ŚWIADKOWIE PRZEMOCY SZKOLNEJ W PERSPEKTYWIE TEORII GIER

Agata Komendant-Brodowska*

Uniwersytet Warszawski

*„Jedną z najistotniejszych, a najmniej uznawanych przyczyn zła jest milczący chór,
który patrzy, lecz nie widzi, który słucha, lecz nie słyszy”*

Philip Zimbardo, Efekt Lucyfera, 2008 (s. 323)

Streszczenie: *Celem niniejszego artykułu jest ukazanie zachowania świadków agresji szkolnej w perspektywie teorii gier. W artykule opisany jest problem dręczenia szkolnego (bullying), a w szczególności roli, jaką odgrywają w nim świadkowie przemocy. Uwaga jest tu skoncentrowana na obserwatorach, którzy ignorują przemoc lub starają się bronić ofiary. Ich zachowanie analizowane jest w ramach dwóch modeli odnoszących się do różnych etapów podejmowania przez obserwatorów decyzji o podjęciu lub zaniechaniu reakcji. Model wpływu informacyjnego dotyczy interpretowania zjawiska jako wymagającego bądź niewymagającego interwencji z zewnątrz. Uczniowie decydują w nim, czy podjęcie reakcji jest słuszne, biorąc przy tym pod uwagę zachowania swoich kolegów i koleżanek. Model ukazuje zjawisko ignorancji pluralistycznej oraz czynniki, jakie mogą wpływać jego pojawienie się. W modelu masy krytycznej obserwatorzy rozważają, czy ich reakcja ma szansę odnieść pożądany skutek w kontekście percepcji siły agresora. Jest to model gry o dobro publiczne i pokazuje on czynniki wpływające na zwiększenie szansy reakcji na przemoc.*

Słowa kluczowe: *bullying, przemoc szkolna, teoria gier, gra o dobro publiczne, świadkowie agresji, ignorancja pluralistyczna, efekt widza (bystander effect).*

SIN OF OMISSION. BYSTANDERS OF BULLYING IN GAME THEORETICAL PERSPECTIVE

Abstract: *The aim of this paper is to analyse the behaviour of school violence bystanders from a game theoretical perspective. First, I describe the problem of bullying*

* Agata Komendant-Brodowska, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Karowa 18, 00-927 Warszawa, e-mail: komendant@is.uw.edu.pl

concentrating on the role of bystanders. Then I focus my attention on the witnesses of violence who either ignore a victim or try to defend him/her. A bystanders' decision consists of different elements and includes different stages, such as interpretation of the event and consideration of possible costs of intervention. In the article two models concerning two different stages of the decision making process are used to analyse the behaviour of bystanders: model of informational influence and a critical mass model. Informational influence model relates to interpretation of an act of violence as demanding or not demanding intervention. The observers decide whether intervening is an appropriate reaction, taking into account the behaviour of their classmates. This model shows the phenomenon of pluralistic ignorance and some factors that can influence its appearance. In the critical mass model, the bystanders assess the chances of success of their reaction in context of perception of the bully's power. This model is based on a public goods game model and it shows factors influencing the possibility of bystanders intervention.

Keywords: *bullying, school violence, game theory, public goods game, bystanders, bystanders, pluralistic ignorance, bystander effect, bystander apathy, classroom behaviour.*

Jest bardzo wiele powodów, dla których nie warto reagować na agresję, której jest się świadkiem: strach przed agresorem, ciekawość, co stanie się dalej, brak wiedzy, co do formy reakcji, czy też niechęć do wyróżniania się z grupy innych biernych obserwatorów. I tylko jeden powód, dla którego powinno się reagować: moralna słuszość. Ale czy ten powód wystarczy? Wydaje się, że wbrew moralnemu nakazowi reakcji, sama sytuacja społeczna, w jakiej znajdują się świadkowie przemocy, może taką reakcję hamować.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie problemu bierności świadków agresji w perspektywie teorii gier. Skoncentruję się przy tym na świadkach szkolnego dręczenia (*bullying*), a więc ograniczę swoje analizy do specyficznego systemu interakcji, jakim jest klasa szkolna, a nieco szerzej – szkoła. W tym celu analizuję modele gier odpowiadające sytuacji, w jakiej postawieni są obserwatorzy przemocy w tym właśnie środowisku. Nie buduję jednego kompletnego modelu, który ukazywałby wszystkie aspekty podejmowania przez nich decyzji o włączeniu się w obronę ofiary, ale dwa modele o różnych założeniach, które zwracają uwagę na różne istotne aspekty sytuacyjne. Warto przy tym zaznaczyć, że część wniosków z analizowanych przeze mnie modeli można przełożyć na inne sytuacje społeczne, w których obserwatorzy jakiegoś zdarzenia są postawieni w sytuacji wyboru między reakcją a jej brakiem, o ile tylko charakterystyka danego zjawiska przypomina tę właściwą problemowi dręczenia szkolnego. Wnioski zatem będą, przy zachowaniu ostrożności w interpretacji, do przełożenia na problemy związane z falą w wojsku lub szkołach artystycznych czy też pewnymi formami przemocy w zakładach pracy, a nawet w więzieniach (Kamiński, 2006).

Żeby przeanalizować zachowanie obserwatorów agresji, zacznę od opisu samego zjawiska szkolnego dręczenia, a w szczególności opisu roli, jaką odgrywają w nim świadkowie agresji. Następnie przedstawię dwa modele: wpływu informacyjnego i masy krytycznej, które ukazują złożoność decyzji, jakie podejmują obserwatorzy przemocy. Model wpływu informacyjnego dotyczy interpretowania zjawiska jako wymagającego bądź niewymagającego interwencji z zewnątrz. Uczniowie decydują w nim, czy interweniowanie jest słuszne czy też nie, a w decyzji tej biorą pod uwagę zachowania swoich kolegów i koleżanek. Model masy krytycznej opiera się na założeniu, że uczniowie wiedzą już, że powinni zareagować na przemoc, jednak rozważają, czy ich reakcja ma szansę odnieść pożądany skutek. I w tym przypadku istota modelu opiera się na współzależności działań uczniów. Żaden z nich nie podejmuje decyzji w próżni, ale w środowisku, w którym reakcja jednej osoby może zarówno wzbudzić lawinę i doprowadzić do powszechnej mobilizacji, jak też zakończyć się porażką. Dodatkowo opisuję krótko model dyfuzji odpowiedzialności, który choć nieprzystający do samego zjawiska dręczenia, ukazuje istotne aspekty podejmowania decyzji w obliczu przemocy w ogóle i jako taki wart jest dostrzeżenia.

Celem analiz jest ukazanie czynników, jakie wpływają na zachowanie obserwatorów dręczenia szkolnego przy użyciu modeli gier i poprzez to zwiększenie świadomości złożoności problemu oraz ukazanie możliwych dróg dla profilaktyki. Zgodnie z postulatami perspektywy diagramu Colemana¹ (Coleman, 1986: 1309-1335), traktuję zależności w skali makro (np. większe klasy – mniejsza szansa na reakcję obserwatorów) jako przyczynek do badania, wymagający wykazania, w jaki sposób cecha makro (jak wielkość klasy) wpływa na decyzje indywidualnych aktorów i jak one z kolei mogą przełożyć się na efekt makro. Zakładam zatem, że do wyjaśniania zjawisk na poziomie szkoły czy klasy konieczne jest odwołanie do poziomu ucznia.

Dręczenie szkolne

Szkolne dręczenie to zjawisko powszechne. Rzecz jasna nie w tym znaczeniu, że każdy był kiedyś jego ofiarą lub sprawcą, ale że występuje w różnym stopniu i z róż-

¹ Diagram Colemana opisuje schemat analizy socjologicznej jako odwołującej się do trzech poziomów zależności. Po pierwsze, socjolog powinien według niego dostrzegać i badać, jak kontekst makro wpływa na motywacje indywidualne, tak jak np. normy obowiązujące w społeczności wpływają na wartości wyznawane indywidualnie. W drugiej kolejności istotne są zależności przejawiające się na poziomie indywidualnym. Chodzi tu np. o współzmiennność stopnia doceniania konkretnej wartości i skłonności do przejawiania określonej postawy. Coleman postuluje, żeby nie pozostawać na tym poziomie wyjaśnień i nie zapominać o zależności między działaniami indywidualnymi a efektem makro. Podkreśla przy tym, że efekt na poziomie społecznym nie jest zwykłą agregacją indywidualnych postaw – nawiązując do Schellinga (1978), makrozachowania nie są prostą agregacją mikromotywacji.

nym natężeniem w każdej niemal szkole (Coloroso, 2002; Salmivalli & Voeten, 2004: 246). Zanim jednak przejdę do jego ściślejszego zdefiniowania, konieczne jest wyjaśnienie terminologiczne. Podczas gdy w języku angielskim istnieje termin, który precyzyjnie oddaje zakres zjawiska – *bullying*, a w literaturze skandynawskiej dość konsekwentnie używana jest nazwa *mobbing*, w języku polskim brakuje dokładnego odpowiednika dla tych terminów. Stosuje się określenia takie jak: szykanowanie, zastraszanie, gnębienie, prześladowanie, znęcanie się lub używa pojęć opisowych – przemoc szkolna, agresja szkolna. Żaden z tych terminów nie odpowiada właściwemu zakresowi zjawiska, choć każdy dotyka jakiegoś istotnego aspektu. W niniejszym artykule, żeby sprecyzować przedmiot zainteresowania, używam terminu „dręczenie szkolne”.

Dan Olweus przyjmuje, że o dręczeniu można mówić wówczas, „gdy ofiara jest w dłuższym okresie wielokrotnie narażona na negatywne działania ze strony innej osoby lub innych osób” (Olweus, 2007: 21). Cechami charakterystycznymi tego rodzaju agresji są:

- instrumentalny charakter,
- intencja krzywdzenia,
- grupowy charakter,
- nieproporcjonalny układ siły,
- zagrożenie ponownymi atakami agresji,
- terroryzowanie oraz eskalacja form i intensywności dręczenia.

Warto zaznaczyć, że instrumentalny charakter dręczenia oraz intencja krzywdzenia świadczą o tym, że przemoc tego rodzaju można określić jako przejaw agresji proaktywnej (Kirwil, 2004). Ten rodzaj agresji charakteryzuje się wysokim stopniem kalkulacji, planowania, oceny konsekwencji działania przez napastnika oraz niskim natężeniem emocji odczuwanych przez napastnika. Jest to agresja „na zimno”, inicjowana przez napastnika świadomego konsekwencji swoich działań. Tak też można opisać zachowanie typowe dla szkolnych dręczycieli. Typem przeciwnym w stosunku do agresji proaktywnej jest agresja reaktywna, emocjonalna, która może pojawić się na przykład, kiedy ofiara w przypływie emocji postanawia zaatakować swojego prześladowcę, nawet jeśli nie ma szans na pokonanie go.

Dręczyciel szkolny wie, że krzywdzi ofiarę, ma taki zamiar i rozmyślnie wprowadza swój plan w życie. Jest to działanie samowolne, wykonywane bez nacisku innych osób. Jak pisze Kirwil (Kirwil, 2004: 11), „ofiara nie cierpi z powodu przypadku, przez pomyłkę, przez to, że ktoś dokucza jej dla zabawy, że komuś wymknęło się coś, czego nie chciał powiedzieć, że potknęła się o nieświadomie wystawioną nogę czy dlatego, że została wykluczona z zabawy nieumyślnie. Wszystko, co jej się przydarza, jest umyślnym zachowaniem celowo wywołującym w niej cierpienie, na które ani nie zasłużyła, ani go nie sprowokowała”. Tak więc cierpienie ofiary jest zamierzonym skutkiem działania agresora. Jednak nie jest jego głównym celem.

Instrumentalny charakter dręczenia przejawia się tym, że krzywda ofiary, choć zamierzona, jest tylko środkiem do osiągnięcia innego celu. „Celem agresji tego rodzaju jest zdobywanie i utrzymywanie dominacji nad innymi oraz kontrolowanie ich zachowania” (Kirwil, 2004: 10), a więc uzyskanie władzy, a co za tym idzie – prestiżu. Celem napastników jest sprawowanie efektywnej kontroli nad innymi. Nie chodzi tu wyłącznie o ofiarę, ale też o całą grupę. Dan Olweus (Olweus, 1993, 2007) podkreśla, że dręczenie szkolne nie jest sposobem kompensacji doświadczanego przez napastników poczucia niższości, a w charakterystyce psychologicznej napastników dominują takie cechy, jak pewność siebie, nieustępliwość oraz brak lęku, tym samym przeciwstawiając się potocznym opiniom o szkolnych dręczycielach. Groźby, planowanie ataków, zastraszanie, „dozowanie” agresji oraz eskalacja form zachowań agresywnych przypominają raczej ściśle zaplanowaną taktykę wojenną osłabiania przeciwnika i pozyskiwania kontroli, niż gorący wybuch gniewu sprowokowany przez ofiarę.

W dręczeniu szkolnym występują również czysto materialne cele agresji. Napastnik może wybierać ofiarę ze względu na jej pozycję materialną i chęć posiadania przedmiotów należących do ofiary. Jest to jednak motywacja podrzędna w stosunku do głównego celu – zyskania kontroli. Co ważne jednak, kontrola i poczucie władzy w grupie nie muszą koniecznie oznaczać, że napastnik jest bardziej lubiany. Tak więc agresor zyskując możliwość wpływania na zachowanie innych, nie zawsze zyskuje popularność w oczach kolegów i koleżanek (Salmivalli *et al.*, 1996). Może jednak subiektywnie odczuwać, że jest przez klasę szanowany i podziwiany. „Nawet ignorowanie tego, co dzieje się między dręczycielem/dręczycielką a jego/jej ofiarą może być interpretowane przez niego jako aprobata dla jego/jej zachowania” (Salmivalli *et al.*, 1996: 2). Należy zauważyć, że zależność między miejscem w społecznej hierarchii a rolą w procesie dręczenia nie jest prosta. Na status społeczny ucznia składa się bowiem nie tylko popularność (mierzona socjometrycznie na podstawie chęci spędzania z kimś czasu), ale również bycie swoistym autorytetem (np. chęć noszenia ubrań podobnych do ubrań liderki danej klasy) lub reguła pierwszeństwa (np. kiedy wiadomo, że agresor zawsze wybiera skład drużyny piłkarskiej). Tym, czego szuka napastnik, nie jest sympatia otoczenia, ale miejsce w hierarchii. A jak zauważa Ferguson (2007: 411), „dręczenie i inne zachowania agresywne mogą w wielu przypadkach być efektywną strategią wspinania się po dziecięcej drabinie społecznej hierarchii dominacji kosztem innych dzieci”. Do tego zaś potrzebna jest wiedza uczniów o sukcesach dręczyciela w konfrontacji z ofiarą, a więc trybuny, przed którymi rozgrywa się cały proces.

Z potrzebą kontroli wiąże się zatem kolejna, bardzo istotna, konieczna cecha dręczenia szkolnego: jej grupowy charakter. Biorąc pod uwagę główny cel napastnika, a więc uzyskanie władzy i prestiżu, oczywiście jest, że ciche, niezauważone przez nikogo akty agresji są dla niego – ogólnie rzecz ujmując – nieprzydatne. W zjawisko uwikłane są za-

tem całe grupy osób, nie tylko jednostki. Trzy główne grupy uwikłanych to: dręczyciele, ofiary i obserwatorzy. Obserwatorzy celowo otrzymali taką, a nie inną nazwę, jako że nie są oni dla napastnika i ofiary jedynie kolegami z klasy czy szkoły, nieistotnymi w grze. Dręczenie szkolne cechuje to, że wiedzą o nim nie tylko napastnicy i ofiary. Według badań Craig i Pepler (1995) aż 85% aktów przemocy tego rodzaju zachodzi w obecności innych członków grupy. Obserwatorzy wiedzą, co się dzieje. Mogą udawać, że niczego nie dostrzegają, ale to właśnie dla nich zaaranżowane jest przedstawienie, w którym, jeśli zgodzimy się na pewne przejawienie problemu, „przywódca grupy cieszą się ze swojej pozycji, przeciętni jej członkowie są zadowoleni, że od czasu do czasu mogą wziąć udział w zabawie, sami unikając prześladowań, ofiary zaś są zbyt słabe, aby móc przekształcić strukturę grupy” (Dambach, 2003: 18). To właśnie audytorium, przed którym rozgrywa się gra napastników i ofiar, poświęcony jest niniejszy artykuł.

Kolejną cechą wyróżniającą dręczenie szkolne na tle innych aktów agresji i przemocy jest dysproporcja między agresorem lub agresorami a ofiarą lub ofiarami. Często ma ona charakter fizyczny – napastnik jest silniejszy niż ofiara lub też napastnicy działają w grupie (Olweus, 2007). W przypadku agresji pośredniej wystarczy, że dręczycielka może być bardziej „wygadana”, mieć większe zdolności interpersonalne i lepiej orientować się w nieformalnych regułach panujących w grupie. Może też sama dyktować te reguły, określać, jakie zachowanie jest pożądane, a jakie wymaga wyśmiania. Ważniejsza jest tu jednak dysproporcja psychologiczna, jak pisze Coloroso – niemożność zamiany ról (Coloroso, 2002).

Właśnie ta cecha pomaga odróżniać dręczenie szkolne od innych zachowań agresywnych występujących w szkole. Koledzy mogą wdać się w bójkę, a koleżanki mogą sobie dogryzać i nie jest to szkolne dręczenie, o ile tylko działania agresywne są odwzajemniane. To dysproporcja władzy świadczy o tym, że jedna osoba jest dręczycielem, a druga ofiarą. W przyjacielskich żartach, przepychankach słownych między uczniami z różnych klas czy też w bójkach równego z równym zawsze można powiedzieć drugiej stronie „stop”, a w każdym razie podjąć walkę. Szkolny dręczyciel natomiast, nawet jeśli usłyszy prośbę o zaprzestanie ataku, nie posłucha. Najczęściej jednak nie słyszy takich próśb, bo ofiara wie o tym, że nie zostaną wysłuchane.

Szkolne dręczenie cechuje również to, że nigdy nie jest aktem jednorazowym, ale długotrwałym procesem (Olweus, 2007). „Wszyscy – napastnicy, ofiary i uwikłani w agresję szkolną członkowie grup – wiedzą, że akt ośmieszania, dręczenia czy pobicia nie jest ani jednorazowym zachowaniem, ani też nie zdarza się sporadycznie” (Kirwil, 2004: 12). Jest powtarzalny. W związku z tym wytwarza atmosferę zagrożenia. Często nawet groźby nie są potrzebne, by ofiara ciągle czekała na kolejny atak. Formy agresji natomiast nasilają się z czasem, są coraz bardziej okrutne i wyrafinowane, podczas gdy coraz bardziej osłabiona ofiara odczuwa je coraz dotkliwiej.

Ciągle zagrożenie atakami oraz ich powtarzalność i eskalacja form (o czym wiedzą zarówno dręczyciel, jak i ofiara oraz obserwatorzy) tworzą atmosferę terroru w grupie. Terror służy podtrzymaniu zdobytej już dominacji. W tworzenie atmosfery zastraszenia uwikłani są obserwatorzy, którzy wspierając napastnika lub też po prostu powstrzymując się od działania w celu obrony ofiary, sprawiają, że czuje się ona opuszczona. Ataki stają się coraz częstsze, bardziej dotkliwe, a dręczony znikąd nie może oczekiwać ratunku. Ta atmosfera dotyka również samych obserwatorów, którzy będąc świadkami nasilenia przemocy, mogą sami odczuwać strach przed agresorem.

Dręczenie szkolne przybiera różne formy: od przemocy fizycznej, poprzez werbalną aż po najbardziej złożoną agresję pośrednią (relacyjną). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że występują tu istotne różnice płciowe. Dla chłopców bardziej typowa jest przemoc fizyczna, używanie bezpośredniego przymusu, siły. Dla dziewcząt tymczasem bardziej charakterystyczne są pośrednie formy agresji (Salmivalli, Voeten, 2004). Wśród grup dziewcząt, jak zauważa Goodwin (2006: 211), „nieustannie toczą się negocjacje, które dotyczą tego, kto się z kim przyjaźni, a kto jest z tych przyjaźni wyłączony”. W ramach tych negocjacji pojawiają się ofiary nieustannie wyłączone z grupy, wyśmiewane, izolowane. Również skala przemocy nie jest taka sama wśród chłopców i dziewcząt. Wśród grupy szkolnych dręczycieli chłopcy stanowią większość. Natomiast wśród ofiar można znaleźć równie wielu chłopców, jak i dziewcząt (Salmivalli, Voeten, 2004). Warto jednak zauważyć, że formy przemocy charakterystyczne dla dziewcząt są znacznie trudniejsze do zidentyfikowania, co może zaniżać realną częstość zachowań o charakterze agresywnym.

Należy w tym miejscu podkreślić, że różnorodne formy agresji są w różnym stopniu akceptowalne przez uczniów, co również przekłada się na prestiż dręczycieli i dręczycielek. Dziewczęta, których zachowania opisywane przez koleżanki i kolegów można określić jako dręczenie, są bardziej popularne niż inni uczniowie w klasie (Salmivalli, Voeten, 2004), natomiast chłopcy, których można zakwalifikować do grupy dręczycieli, są średnio mniej popularni niż przeciętni uczniowie, choć nie tak niepopularni jak ofiary dręczenia. Należy jednak podkreślić, że pod względem statusu społecznego² dręczyciele ogólnie stoją w hierarchii znacznie wyżej niż ofiary. Trzeba też brać pod uwagę różnicę między popularnością a władzą. Choć szkolny dręczyciel może nie być lubiany, jest w stanie wyegzekwować swoje oczekiwania od innych uczniów i kontrolować dostęp do istotnych zasobów (jak boisko szkolne, najlepsze miejsce do skakania na skakance itp.).

² W cytowanych badaniach status społeczny był przypisywany na podstawie analizy danych socjometrycznych, a role w procesie dręczenia przypisano na podstawie opisu zachowań uczniów przez ich szkolnych kolegów i koleżanki. Warto dodać, że chociaż istniała zależność między rolą w procesie określaną samodzielnie a rolą określoną na podstawie opisu rówieśników, to zauważono niechęć do określania siebie w kategoriach skrajnych. Uczniowie nie dostrzegali swoich działań agresywnych, jak też nie dostrzegali, że grają rolę ofiary.

Podsumowując – dręczenie szkolne to długotrwały proces, w którym agresor wykorzystując swoją przewagę nad ofiarą, dręczy ją, przy czym jego głównym celem jest uzyskanie określonej pozycji w klasie, przejęcie i utrzymanie kontroli nad zachowaniem grupy. Obraz zjawiska dopełniają zatem dopiero obserwatorzy, na oczach których rozwija się proces przemocy, nabierając rozpędu i przybierając coraz bardziej intensywne formy. Biorąc pod uwagę tak wąską definicję zjawiska, można by się spodziewać, że jest ono marginalne. Tymczasem według badań Olweusa z 1983 r., które przyczyniły się w dużym stopniu do rozwoju refleksji naukowej nad tym problemem, około 15% uczniów gra w procesie dręczenia rolę napastnika lub ofiary, a bardziej drastyczne formy dręczenia dotyczą bezpośrednio co dwudziestego ucznia. Dane z innych państw i późniejszych badań potwierdzają w dużym stopniu szacunki Olweusa z lat osiemdziesiątych i późniejszych.

Można zadać sobie pytanie, czy warto przeciwdziałać procesom dręczenia szkolnego, skoro najprawdopodobniej towarzyszą one uczniom od momentu pojawienia się instytucji szkoły (Olweus, 2007). Być może warto przyjąć, że dręczenie jest dla szkoły typowe, naturalne, wynikające być może z samej struktury instytucji jako tworzącej grupy o wysokich barierach wyjścia, w których powstają nieformalne hierarchie i w których odbywają się różnorodne gry o władzę. Takie spojrzenie na szkołę pomaga w uniknięciu analizowania zjawiska wyłącznie w kontekście patologii szkolnych. Warto jednak podkreślić, że nieuniknione w szkole gry o władzę nie zawsze muszą odbywać się poprzez przemoc, upokarzanie i prześladowanie ofiar.

Istotnym powodem dla prowadzenia działań profilaktyczno-interwencyjnych są nie tylko konsekwencje bezpośrednie przemocy, a więc to, że ofiary powinny się ratować „tu i teraz”, ale również konsekwencje długofalowe dotyczące obu głównych aktorów zjawiska (np. depresja, działania aspołeczne lub w skrajnych przypadkach samobójstwa lub zaangażowanie w działalność przestępczą) oraz jego obserwatorów (erozja poczucia odpowiedzialności, brak umiejętności współpracy i rozwiązywania konfliktów). Te pośrednie konsekwencje nazywane są zamaskowanymi efektami przemocy (Flannery, 1997). A zatem zarówno ze względu na moralny obowiązek obrony ofiar, jak i na chęć zapobiegania negatywnemu wpływowi, jaki ma dręczenie na całe środowisko klasy i szkoły, problem ten wymaga reakcji, zwłaszcza że sam z siebie jest skazany raczej na eskalację i tragiczny finał niż na rozwiązanie. W niniejszym opracowaniu koncentruję się na obserwatorach przemocy szkolnej, którzy wprawdzie są drugoplanowymi aktorami zjawiska, jednak mogą odegrać pierwszoplanową rolę w jego profilaktyce (Salmivalli *et al.*, 1996).

Świadkowie agresji

W rozważaniach dotyczących problemu szkolnego dręczenia często podkreśla się rolę bierności obserwatorów. Dlaczego uczniowie nie reagują na to, że ktoś bije, upokarza, wyśmiewa ich kolegę lub koleżankę z klasy? Istnieje wiele odpowiedzi na to pytanie. Zacznę od ukazania zjawiska w szerszej perspektywie procesu podejmowania decyzji w obliczu sytuacji przemocy lub wypadku. W procesie tym świadek agresji ma tylko dwa działania do wyboru – zareagować lub nie. Jednak czynników, które wpływają na wybór działania, jest bardzo wiele, przy czym moralne kwalifikacje obserwatorów zdarzenia nie muszą być tu najistotniejsze. Psychologowie społeczni dość dawno już zauważyli, że nawet ci świadkowie agresji, którzy nie chcą, by ofiara cierpiała i są głęboko przekonani, że powinno się zareagować, niekoniecznie muszą to zrobić.

Do rozwoju refleksji nad zachowaniem świadków przemocy przyczyniła się szeroko nagłośniona historia zabójstwa Kitty Genovese, którego świadkami było 38 osób, z których żadna nie zawiadomiła policji ani w inny społecznie akceptowalny sposób nie zareagowała na wydarzenie. Obecnie sama historia jest krytykowana jako niemająca oparcia w faktach (Manning *et al.*, 2007: 555), jednak nadal porusza ona wyobraźnię psychologów społecznych czy socjologów i przyczynia się do popularyzacji wiedzy o zjawisku nazywanym efektem widza (*bystander effect*), czyli negatywnej zależności między liczbą świadków a prawdopodobieństwem reakcji (Aronson *et al.*, 2006). Zjawisko to zostało po raz pierwszy systematycznie zbadane przez Darleya i Latane (Darley, Latane, 1968: 377-383)³. Oni też zaproponowali schemat, który usystematyzował analizę zachowania obserwatorów wypadków lub przemocy.

Według schematu każdy świadek agresji przechodzi przez pięć etapów, które mogą doprowadzić do reakcji lub jej braku. Należy tu podkreślić, że schemat ukazuje raczej warunki podjęcia działania, a nie etapy podejmowania decyzji w ścisłym znaczeniu tego słowa. Zatem obserwator musi zdarzenie zauważyć, w czym może przeszkadzać np. pośpiech. Kolejnym warunkiem reakcji jest właściwa interpretacja zdarzenia. Jeśli zdarzenie zostanie zinterpretowane jako wymagające reakcji, świadek musi zdecydować, czy przyjąć na siebie odpowiedzialność za interwencję. Jeśli uzna, że to właśnie on powinien zareagować, musi odpowiedzieć sobie na pytanie, czy wie, co zrobić. Jeśli tak, ostatnim etapem jest wzięcie pod uwagę kosztów pomocy. Dopiero kiedy potencjalny świadek zdarzenia je zauważy, właściwie zinterpretuje, przyjmie odpowiedzialność, uzna, że wie, jak zareagować i że koszty reakcji nie są zbyt wysokie, ruszy on na pomoc.

³ Eksperyment Darleya i Latane wykazał, że wraz ze wzrostem liczby świadków zdarzenia malało prawdopodobieństwo pomocy, jak również wydłużał się czas reakcji. Badani byli zamknięci w oddzielnych kabinach i nie widzieli siebie nawzajem, znali jedynie liczbę pozostałych uczestników, również zamkniętych w kabinach. Sytuacja została zaaranżowana tak, żeby badani sądzili, że słyszą, jak jedna z uczestniczek dostaje ataku padaczki i woła o pomoc. Nie wiedzieli oni jednak, czy któryś z pozostałych uczestników badania zdążył już zareagować.

Warto podkreślić, że dzięki takiemu spojrzeniu na problem reakcji obserwatorów na wypadek lub przemoc można odejść od łatwych, ale nieprawdziwych wyjaśnień opierających się na psychologicznych cechach milczących świadków różnorodnych wymagających interwencji zdarzeń. Jak piszą Darley i Latane o swoich badaniach (1968: 106), „wyniki badań stanowią poważne wyzwanie dla tej klasy często dawanych wyjaśnień (...), które opierają się na apatii i obojętności [świadków zdarzenia]. Wyjaśnienia te zasadniczo zakładają, że ludzie, którzy nie zareagowali, różnią się w jakiś sposób od nas, że są „wyalienowani przez uprzemysłowienie”, „odczłowieczeni przez urbanizację”, „zdepersonalizowani przez życie w zimnym społeczeństwie” albo że są psychopatami”. Kiedy w 2006 roku gimnazjalistka z Gdańska popełniła samobójstwo po dość drastycznym akcie dręczenia, w mediach można było przeczytać opinie nawiązujące do tego stylu myślenia zarówno o uczniach dręczących ofiarę, jak i o obserwatorach zajścia: „To stało się w szkole, na oczach wszystkich z klasy! W dodatku zajście zostało sfilmowane. Czy to była zabawa? Tym ludziom zło odebrało zdolność rozumowania i kontrolę” („Fakt”, 27.10.2006, wywiad z abp. Gocłowskim).

Chociaż sytuacja przemocy może mieć podobny charakter w szkole i poza nią, to jednak należy zauważyć, że szkoła to środowisko specyficzne. Charakteryzują ją gęste, powtarzalne interakcje między znanymi sobie osobami, co z pewnością odróżnia ją od anonimowego tłumu, grupy sąsiadów obserwujących zabójstwo przez okno czy odizolowanych od siebie uczestników eksperymentu, słuchających krzyków osoby, którą dopiero co poznali. Dlatego też schemat Darleya i Latane należy potraktować raczej jako inspirację do wyjaśniania zjawiska braku reakcji na dręczenie szkolne niż jako jego gotowe wyjaśnienie. Specyfika środowiska społecznego szkoły, a tym bardziej klasy szkolnej, może więcej powiedzieć o świadkach dręczenia niż prawidłowości związane z pięcioetapowym procesem decyzyjnym Darleya i Latane.

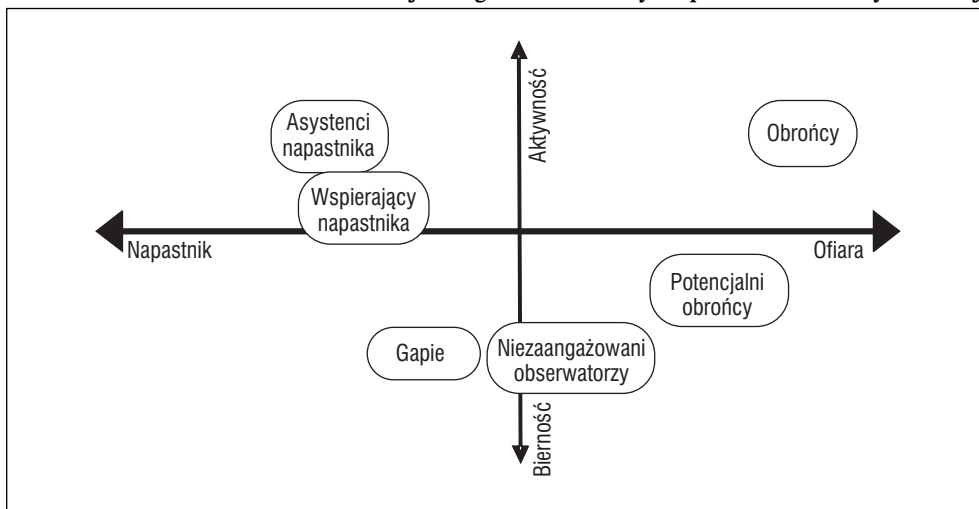
Przede wszystkim w anonimowym tłumie prestiż nie ma znaczenia, a wystarczającą reakcją świadków wypadków jest często wykonanie telefonu na pogotowie czy policję. W szkole reakcja nie zależy od fizycznych kosztów reakcji (jak czas poświęcony na wykonanie jakiegoś działania), ale raczej od czynników społecznych, poczucia bycia w grupie lub poza nią, tego, czy działanie w oczach grupy jest słuszne, czy skazane na porażkę. Ponadto reakcja na przemoc może wymagać zdolności interpersonalnych, poczucia humoru albo siły fizycznej, którymi obserwator dysponuje w mniejszym lub większym stopniu.

Świadkowie dręczenia szkolnego

Zacznę od tego, jakie działania do wyboru mają obserwatorzy dręczenia i jakich wyborów zazwyczaj dokonują. Świadkowie dręczenia mają do wyboru znacznie wię-

cej działań niż sam brak reakcji lub obronę ofiary. Dan Olweus wyodrębnił szereg różnorodnych ról, jakie mogą odgrywać obserwatorzy w procesie dręczenia. Role zaproponowane przez Olweusa można scharakteryzować na dwóch wymiarach: aktywności oraz relacji z dwoma głównymi aktorami dręczenia: napastnikiem i ofiarą.

Schemat 1. Role obserwatorów w relacji do agresorów i ofiary⁴ w przestrzeni dwuwymiarowej



Trzy role obserwatorów są najbliższe agresorowi. Asystenci to osoby czynnie wspierające napastnika, na przykład pilnujące, żeby nauczyciel nie wszedł w dany korytarz. Wspierający zagrzewają werbalnie do agresji, jednak ich aktywność na rzecz napastnika jest mniejsza niż asystentów agresora. Gapie czerpią radość z obserwowania przemocy, choć bezpośrednio nie zachęcają do dręczenia ofiary. Są zatem mało aktywni, ale sympatyzują raczej z agresorem niż ofiarą. Bliższe ofierze są dwie role. Potencjalni obroncy współczują ofierze, ale sami nie zainicjują żadnego działania, żeby jej pomóc. Są natomiast gotowi do pomocy, jeśli ktoś zainicjuje „akcję ratunkową”. Dlatego też w skali aktywności zajmują nieco wyższą pozycję niż gapie. Obrońcy natomiast czynnie bronią ofiary. Należy podkreślić, że nie w każdej sytuacji pojawiają się wszystkie wymienione powyżej działania. Jeśli nie ma obrońców, potencjalnych obrońców nie można odróżnić od niezaangażowanych obserwatorów. Granica między wspieraniem i asystowaniem jest dość płynna, zwłaszcza gdy sam napastnik nie ucieka się do przemocy fizycznej. Warto jednak mieć na uwadze, że z punktu widzenia roli społecznej pełnionej w procesie dręczenia można wyodrębnić powyższe grupy.

Bardzo interesującą z punktu widzenia procesu dręczenia grupą są niezaangażowani obserwatorzy. Są to osoby, które uważają, że cała sprawa ich nie dotyczy. Są

⁴ Źródło: schemat własny na podstawie „Koła przemocy” (Olweus, 1993); tłumaczenie nazw ról – własne.

oczywiście w błędzie, ponieważ stworzona przez agresora atmosfera zastraszenia wpływa na nich na różne sposoby. Ogranicza ich działania, może pogarszać jakość kształcenia, a także sprzyja biernym postawom społecznym. Milczenie tej grupy obserwatorów sprawia ofierze ból taki sam, jak brak reakcji potencjalnych obrońców czy uśmieški gapiów. Bierność świadków można zatem oceniać negatywnie z dwóch perspektyw. Z jednej strony sami obserwatorzy mogą być nieświadomi negatywnego wpływu, jaki ma na nich proces dręczenia ofiary – tak więc sami sobie szkodzą. Z drugiej strony można podkreślać, że ich niezaangażowanie jest działaniem, świadomym zaniechaniem w obliczu, gdy ktoś cierpi. Jak pisze Olweus, „zaniechanie walki z problemem jest w gruncie rzeczy cichym przyzwoleniem” (Olweus, 2007: 62).

Upraszczaając schemat sześciu ról Olweusa poprzez pozbawienie go analizy intencji obserwatorów, można opisać zachowanie jako jedną z trzech czynności: przyłączenie do agresora, zignorowanie agresji oraz obronę ofiary. W dalszej części artykułu celowo będę pomijał pierwszą z tych kategorii. Tym samym nie będę rozróżniał między agresorem-inicjatorem a grupą czynnie wspierających go świadków, niezależnie czy wspierają go oni fizycznie, czy werbalnie. Takich świadków traktuję jako napastników. Przedmiotem zainteresowania jest tu zatem dynamika, jaka zachodzi między ignorowaniem przemocy a czynnym opowiedzeniem się po stronie ofiary. Gapiów traktuję również jako obserwatorów ignorujących przemoc.

Jak już zostało to wcześniej opisane, agresorom zależy nie tylko na kontroli zachowania ofiary, ale też na podporządkowaniu sobie całej grupy. Z różnorodnych badań wynika, że im się to w dużym stopniu udaje. „Kiedy dochodzi do szkolnego dręczenia, większość uczniów nie robi nic, żeby interweniować lub wesprzeć ofiarę” (Salmivalli, Voeten, 2004: 246).

Z badań badaczy skandynawskich (Salmivalli *et al.*, 1996, Salmivalli, 1999, Salmivalli, Voeten, 2004) wynika, że ofiary stanowią zdecydowaną mniejszość wśród uczniów (6-12%⁵), podobnie jak dręczyciele (nie więcej niż 10%). Część uczniów w cytowanych badaniach nie pełniła jasno określonej roli (około 10%). Zdecydowaną większość stanowią obserwatorzy, z których spora część staje po stronie agresora: czynnie uczestnicząc w dręczeniu (asystenci – około 10%) lub go wspierając (około 15%). Około 15% uczniów staje w obronie ofiary. Największą grupą, stanowiącą około jednej czwartej wszystkich uczniów, są niezaangażowani obserwatorzy, którzy stojąc obok, są jednak uwikłani w proces przemocy. Nieco bardziej pesymistyczne wyniki uzyskały Pepler i Craig (1995), według których aż w 81% przypadków obserwatorzy wspierali w jakiś sposób napastników, a w 48% brali czynny udział w agresji

⁵ Badacze określali rolę ucznia w procesie dręczenia na podstawie zachowań opisywanych przez jego szkolnych kolegów i koleżanki. Szacunki odnoszą się do różnych badań lub grup badanych różniących się pod względem wieku.

(można jednak zauważyć, że w jednym przypadku podstawą szacunku były osoby, a w drugim akty agresji). Należy podkreślić, że szacunki rozkładu ról zależne są w dużym stopniu od wyboru wskaźników. Badacze zawsze zmuszeni są tu do różnorodnych upraszczających założeń i ścisłych kategoryzacji, którym zachowanie świadków może się wymykać. Trudno na przykład ocenić, gdzie kończy się żart, który ma na celu rozładowanie sytuacji, a zaczyna wyśmiewanie ofiary.

Dlaczego jednak obserwatorzy w ogóle wspierają agresorów i tak rzadko bronią ofiar? Kim Zarzour (Zarzour, 2006: 47) zauważa, że „niezmiennie pojawiają się dodatkowo uczestnicy zabawy: publiczność zachęcająca gnębiiciela do większej brutalności, a także oportunistyczni współdręczyciele, czekający na możliwość przyłączenia się i dodania paru kopniaków od siebie”. Jednym z możliwych i dość powszechnych wyjaśnień dołączania do agresora lub braku reakcji jest strach. Warto jednak podkreślić, że strach nie jest jedynym czynnikiem, który skłania obserwatorów do wspierania napastnika. To, że często spotyka się otwarte deklaracje szacunku lub sympatii w stosunku do agresora i niechęci do ofiary, nie jest przypadkowe. Agresorzy są często szanowani w klasie i szkole, mają wysoką pozycję społeczną lub są liderami grup rówieśniczych (Dambach, 2003). Zarzour zauważa przede wszystkim, że przyłączanie się do „szkolnego tyrana” jest przejawem instynktu samozachowawczego. Ponadto samo przyglądanie się agresji może wyzwalać agresję w obserwatorach. Przyłączaniu się może sprzyjać również efektywność agresora – za gnębienie ofiar nie spotyka go żadna kara.

Najprostszym wyjaśnieniem zachowania uczniów wspierających napastnika byłoby uznanie, że popierają agresję, nie współczują ofierze i właściwie tylko przypadek sprawił, że to nie oni zainicjowali atak. Podobnie milczenie biernych obserwatorów można by wyjaśnić ich brakiem moralności. Jednak przypisywanie uczniom takich postaw wobec przemocy byłoby nadużyciem. Badacze (Salmivalli, Voeten, 2004; Menesini *et al.*, 1997) podkreślają, że większość uczniów ma negatywną postawę wobec dręczenia szkolnego, uważają, że jest to zachowanie niewłaściwe. Nawet jeśli część uczniów jedynie deklaruje negatywną postawę wobec dręczenia, jako że jest ona społecznie pożądana, warto założyć, że normą podzielaną przez uczniów jest sprzeciw wobec przemocy, po to, aby pokazać, że nawet wobec podzielenia takiej normy, pojawienie się zachowania, które jest z nią zgodne, może być trudne. Badania Salmivalli (1999: 453-459) wskazują co więcej, że między deklarowaną postawą wobec szkolnego dręczenia a zachowaniami opisywanymi przez kolegów szkolnych (*peer-reported*) nie ma związku. Innymi słowy, mamy znaczące powody, żeby przypuszczać, że na zachowanie świadków wobec ofiary agresji mają wpływ istotne czynniki środowiskowe, silniejsze niż zinternalizowane normy. Tym samym prospołeczne postawy uczniów można przyjąć jako dane i postarać się odpowiedzieć na pytanie, gdzie tkwi społeczne źródło „grzechu zaniechania”.

Czy powinno się zareagować: od zauważenia zdarzenia do interpretacji sytuacji

Postaram się ukazać decyzję podejmowaną przez ucznia oraz jej uwarunkowania w kontekście schematu Darleya i Latane. Przedmiotem zainteresowania jest tu decyzja obserwatora dręczenia, czy pomóc ofierze, czy też nie. Jak już wcześniej wspomniano, świadek zdarzenia musi je najpierw zauważyć. W przypadku dręczenia szkolnego warunek ten jest właściwie wpisany w charakter zjawiska. Napastnik chce, by jego działania były obserwowane, wtedy bowiem osiąga swój cel, jakim jest kontrola innych. Według wspomnianych wcześniej badań Peplera i Craiga (Pepler, Craig, 1995) aż 85% aktów agresji w szkole odbywa się w obliczu świadków.

Kolejnym krokiem do podjęcia interwencji jest właściwa interpretacja zjawiska. Świadek, czy widzi akt przemocy, czy też nieszczęśliwy wypadek, musi zinterpretować go jako wydarzenie wymagające interwencji. Pod tym kątem analizowano na przykład znany w Wielkiej Brytanii przypadek zabójstwa dwulatka Jamesa Bulgera przez dwóch dziesięcioletków, którzy porwali wcześniej chłopca i przez kilka godzin szli z nim przez miasto, gdzie widziało ich wielu świadków. Mimo krzyków chłopca sytuacja była przez obserwatorów zdarzenia interpretowana jako wewnątrzrodzinna, a chłopcy uznawani byli przez nich za starszych braci ofiary (Levine, 1999). Pozytywna zależność między liczbą obserwatorów a prawdopodobieństwem interpretacji zdarzenia jako niegroźnego czy też niewymagającego interwencji jest określana jako ignorancja pluralistyczna.

Czy w przypadku dręczenia szkolnego można wyjaśniać brak reakcji w ten sposób? Sami uczniowie będący biernymi obserwatorami agresji czasami tak właśnie się tłumaczą (Coloroso, 2002: 68-69). Niektórzy na przykład obwiniają ofiarę, uważają, że zasłużyła na to, co ją spotkało („To ofiara, frajer [loser]”, „Sam się o to prosił”, „Należało jej się”), lub twierdzą, że dręczenie dobrze zrobi ofierze, wzmocni ją. Tym samym interpretują zdarzenie jako niewymagające ich reakcji. Wprawdzie można przyjąć, że są to raczej racjonalizacje niż faktyczne przyczyny braku reakcji, ale warto zatrzymać się nad tą intuicją chwilę dłużej.

Czy dręczenie szkolne zawsze jest łatwe do zdefiniowania dla uczestników zjawiska? Skoro badacze mają problemy interpretacyjne w wyławianiu agresji, to być może również w ocenie uczniów nie istnieje jasna granica między żartem a złośliwością, flirtem a molestowaniem, niegroźnym szturchnięciem a przemocą. Koleżanki Ani z Gdańska, ofiary dręczenia, która popełniła samobójstwo⁶, tłumacząc swój brak re-

⁶ Samobójstwa ofiar dręczenia szkolnego są w języku angielskim określane terminem *bullycide*. Termin został utworzony przez dziennikarza Neila Marra, autora *Bullycide: Death at Playtime – An Expose of Child Suicide Caused by Bullying* (2001, opublikowana przez Success Unlimited).

akcji, zauważyły: „Oni (napastnicy) zawsze ją zaczepiali, myśleliśmy, że się już przyzwyczaiła” („Dziennik”, 27.10.2006 r.). To, co obserwatorom zajścia mogło wydawać się niegroźną zaczepką, dla ofiary było na tyle trudne do zniesienia, że postanowiła odebrać sobie życie. W dodatku może pojawiać się rozumowanie, że „jeśli nikt z całej klasy nie reaguje, to chyba wszystko jest w porządku?”, a więc z tworzeniem się normy zachowania na podstawie jego częstotliwości (Bany, Johnson, 2004). Zgodnie z zasadą pluralistycznej ignorancji można spodziewać się, że akty przemocy szkolnej, zwłaszcza werbalnej lub relacyjnej (jako trudniejsze do odróżnienia od niewinnych zabaw i drobnych złośliwości), mogą być tym częściej interpretowane jako niegroźne, zasłużone czy korzystne dla ofiary, im więcej osób obserwuje daną sytuację.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na związek pluralistycznej ignorancji z koncepcją wiedzy wspólnej⁷. Wiedza taka to podzielenie wiedzy zarówno o konkretnym przedmiocie (w tym przypadku dręczeniu szkolnym), jak też o wiedzy innych obserwatorów o wiedzy o tym przedmiocie. Innymi słowy, wiedza wspólna występuje, kiedy każdy obserwator może powiedzieć, że wie, że x, wie, że inni wiedzą, że x, wie, że inni wiedzą, że on wie, że x i tak do nieskończoności. Żeby zrozumieć, dlaczego uczniowie w większej grupie będą bardziej skłonni interpretować zjawisko jako niegroźne warto zastanowić się, co jest przedmiotem wiedzy podzielanej przez nich. Uczniowie wiedzą, że widzą dręczenie, jednak nie wiedzą, czy jest to zjawisko groźne, czy też nie. Każdy uczeń przy tym, interpretując zdarzenie, wnioskuje o interpretacjach, jakie przyjęli inni świadkowie, na podstawie ich zachowania, a właściwie powstrzymania się od niego. Jednocześnie inni uczniowie podejmują takie same decyzje. Interesującym pytaniem jest, czy pojawiają się tu elementy wiedzy wyższego stopnia. To znaczy, czy uczeń wie, że inni uczniowie są tak samo niepewni jak on co do reakcji na dane zdarzenie? Czy wie, że inni przyglądają mu się i oceniają wagę zdarzenia na podstawie reakcji lub jej braku? Jeśli tej wiedzy wyższego stopnia brakuje, jako że brak reakcji jest punktem wyjścia dla wszystkich obserwatorów, możemy spodziewać się, że każdy z uczniów może w efekcie być w grupie bardziej skłonny interpretować zdarzenie jako niegroźne. Możemy przypuszczać, że skoro wpływ informacyjny konformizmu przynajmniej do pewnego stopnia zależy od liczby innych uczestników zjawiska, zależność między liczbą obserwatorów a interpretacją zdarzenia może się pojawić. Poniżej opisuję model wpływu informacyjnego, który pokazuje tę zależność.

⁷ O pojęciu wiedzy wspólnej można przeczytać więcej np. w pracy Izabelli Anuszewskiej: „Wiedza wspólna: intuicje potoczne i ujęcia formalne” („Decyzje”, 2007/8: 5-26).

Model wpływu informacyjnego

Klasa szkolna to środowisko gęste od interakcji. Uczniowie znają się, wiedzą o sobie prawie wszystko, o ile nie wszystko. Koszt zdobycia informacji o innych jest niski, mało co umyka uwadze koleżanek i kolegów z klasy. Można powiedzieć, że w przypadkach wielu zjawisk społecznych modelowanych poprzez gry założenie o wspólnej wiedzy na temat preferencji i dostępnych strategii nie jest trafne – trudno na przykład się spodziewać, że w negocjacjach między pracownikiem i pracodawcą dzielili się oni pełną wiedzą na swój temat. Informacja zazwyczaj jest elementem gry i osiągnięcie stanu, w którym gracze wiedzą tyle samo, a także wiedzą, że inni to wiedzą, jest dość trudne. Pozyskanie informacji może również wiązać się z pewnym kosztem. Jednak w klasie szkolnej założenie o dość szerokiej bazie wspólnej wiedzy jest w wielu aspektach bardzo dobrze uzasadnione. Jeśli jeden z uczniów zabiera drugiemu kanapkę, inni o tym wiedzą. Ofiara wie, że inni wiedzą, a inni wiedzą, że ofiara to wie. Tak więc koszt uzyskania informacji jest niski.

Z drugiej strony w przypadku reakcji na przemoc uczniowie, choć wiedzą, że dzieje się coś niewłaściwego, potencjalnie wymagającego reakcji, mogą nie wiedzieć na przykład o niepewności innych. „Jeśli czujemy się przestraszeni i zagrożeni, nie mając pewności, co robić, to jest całkiem naturalne, że obserwujemy reakcje innych i zachowujemy się podobnie. Niestety, ludzie, których naśladujemy, mogą się również czuć przestraszeni i zagrożeni, i zachowywać się nieracjonalnie” (Aronson, Wilson, Akert, 2006: 216). Należy też pamiętać, że okazanie słabości i braku wiedzy nie jest tym, co uczniowie najchętniej pokazaliby kolegom i koleżankom. Wszyscy zatem pracują nad tworzeniem wizerunku osób pewnych siebie i słuszności swoich działań i w efekcie wpadają w pułapkę wynikającą z tego, że niepewność nie jest przedmiotem wiedzy podzielanej. Każdy wie, że sam nie wie, co robić, ale jednocześnie uważa, że inni to wiedzą.

Model wpływu informacyjnego pokazuje konsekwencje konformistycznych zachowań obserwatorów dręczenia szkolnego. Konformizm to „skłonność ludzi do przyjmowania zachowań i opinii prezentowanych przez członków grupy” (Gerrig, Zimbardo, 2009: 567). Do pojawienia się tego zjawiska przyczyniają się dwa mechanizmy: wpływu informacyjnego właśnie oraz wpływu normatywnego. Pierwszy mechanizm będący przedmiotem niniejszego modelu jest związany z pragnieniem, żeby mieć słuszność – inni członkowie grupy stają się źródłem wiedzy. Drugi mechanizm związany jest z potrzebą akceptacji, bycia lubianym – inni są tu osobami, na których sympatii nam zależy. W modelu przyjmuję, że mamy do czynienia z sytuacją, w której brak reakcji na przemoc ze strony innych uczniów może być sygnałem, że „tak trzeba”, „nie wypada się wtrącać”, „ofiara nie potrzebuje naszej pomocy”, jest zatem związany z problemem definicji sytuacji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że celem mode-

lu nie jest pełne wyjaśnienie zjawiska pluralistycznej ignorancji, ale ukazanie, jak może ono wpływać na problem bierności świadków dręczenia. Chodzi tu zatem nie tyle o wyczerpanie tematu, co zarysowanie go w kontekście rozważań o wpływie wielkości klasy, postaw wobec agresji oraz stopnia konformizmu na problem dręczenia.

Zjawisko konformizmu jest niezwykle ważnym czynnikiem, który modyfikuje zachowania społeczne. Swistak (Swistak, 2004: 11-35) dowiódł, że jest ono jednym z trzech typów instytucji społecznych, które są warunkami stabilności normy społecznej, czego odpowiednikiem jest zaistnienie stabilnej równowagi ewolucyjnej. Innymi alternatywnymi warunkami jej zaistnienia są sankcje wobec osób trzecich i internalizacja norm. Twierdzenie Swistaka opierało się na analizie równowag w grach ewolucyjnych, w których różnorodne strategie, interpretowane jako normy społeczne, były konfrontowane ze sobą. Dynamika reprodukcji zakładała, że jeśli w momencie gry t jakaś strategia radziła sobie lepiej niż inne, w momencie $t + 1$ strategia ta powiększała swój udział w populacji. Można interpretować to zarówno jako wymieranie pokoleń graczy, którzy radzą sobie gorzej w sensie *fitness* (zdolność przeżycia) i zastępowanie ich przez typy graczy, którzy dzięki wyższej zdolności przeżycia bardziej skutecznie się rozmnażały. Bardziej społeczna interpretacja ewolucyjnych gier opisuje międzyiteracyjne zmiany jako wynik zmiany zachowania graczy, którzy dostrzegają, że inne normy są korzystniejsze.

Swistak interpretuje konformizm jako czerpanie dodatkowej użyteczności z faktu, że inni gracze wyznają tę samą normę, co dany gracz. „Fakt, że dzieli on [gracz] tę samą normę z kimś innym, stanowi dla niego dodatkowe źródło użyteczności” (Swistak, 2004: 29). W modelu przyjmuję taką właśnie interpretację konformizmu.

Rozważane jest tu zachowanie klasy szkolnej, a właściwie tej części klasy, którą można określić jako obserwatorów przemocy. Dla uproszczenia przyjmuję, że z rozważań wyłączeni są agresor, osoby wspierające go oraz ofiara. Analizuję zatem zachowanie świadków agresji postawionych niejako przed faktem dokonanym – widzą oni akt dręczenia szkolnego i mogą zdecydować, czy zignorować go, czy też pomóc ofierze. Również dla uproszczenia zakładam całkowitą homogeniczność klasy, czy raczej interesującej mnie grupy świadków. Założenie to jest niezwykle istotne, a jednocześnie bardzo upraszczające. W rzeczywistości uczniowie różnią się zarówno pod względem stopnia akceptacji dla różnych form agresji, jak i relacjami z prześladowanymi kolegami oraz ich prześladowcami (m. in. Salmivalli, Voeten, 2004). Tymczasem w prezentowanym modelu wszyscy obserwatorzy mają taki sam neutralny stosunek do agresora lub agresorów i ofiar, jak również taką samą postawę wobec zachowań agresywnych (jej stopień będzie podlegał analizie, ale w ramach jednej grupy zakładany jest taki sam jej poziom). Uproszczenie służy ukazaniu wpływu wielkości grupy obserwatorów oraz dominującej postawy wobec dręczenia i stopnia konformizmu na problem definicji sytuacji.

W modelu wpływu informacyjnego liczba graczy będzie oznaczana jako N . Obserwatorzy mają do wyboru dwie akcje: pomóc (P) i zignorować ofiarę (Z). Żeby wyłowić wpływ konformizmu informacyjnego na etap interpretacji sytuacji przyjmują, że efekt działania obserwatora, który decyduje się na pomoc ofierze, nie jest dla obserwatora istotny. Na tym etapie nie liczy się dla niego efektywność, ale to, czy działa słusznie, czy nie. W myśl takiego założenia uczeń zaangażowałby się nawet w „beznadziejną sprawę”, jeśli tylko będzie uważał, że tak trzeba, że jest to właściwe, o czym może świadczyć zaangażowanie innych.

Przyjmują też, zgodnie z wynikami badań Salmivalli (Salmivalli, Voeten, 2004), że postawą podzielaną przez obserwatorów jest nakaz pomocy. Każdy gracz zinternalizował normę, która nakazuje bronić ofiar. Internalizacja jest tu rozumiana jako dodatkowa użyteczność (α) płynąca z zachowania zgodnego z normą (Bendor, Swistak, 1998: 127–171). Parametr α interpretuję jako stopień internalizacji normy, która nakazuje reakcję na przemoc. Rozważana grupa graczy jest homogeniczna pod względem stopnia zinternalizowania normy i każdy gracz, reagując na przemoc, otrzymuje α , przy czym $\alpha > 0$. Warto podkreślić, że jeśli obserwator byłby jedynym świadkiem przemocy i nie miałby skąd czerpać wskazówek na temat interpretacji sytuacji, przy takich założeniach z pewnością by zareagował.

W grze jednak oprócz obserwatora jest $N - 1$ graczy, których działania obserwator traktuje jako wskazówki interpretacyjne. Inaczej mówiąc, dla każdej z akcji, jaką ma do wyboru, jest przekonany co do jej słuszności proporcjonalnie do liczby osób, które wybrały podobne rozwiązanie. Gracz czerpie więc dodatkową użyteczność β z tego, że postępuje podobnie do innych. Taką parametryzację konformizmu można opisać jako potwierdzenie behawioralne (Janky, Takacs, 2000: 5). Model jest uproszczony i zakłada liniowe przyrosty użyteczności w zależności od liczby osób wybierających tę samą akcję. Warto zauważyć, że model można rozbudować, określając sieciowe powiązania pomiędzy graczami i wyodrębniając wsparcie behawioralne od przyjaciół i od osób dalszych niezwiązanych z danym graczem, jak również wsparcie masowe (uzależnione od liczby osób wybierających tę samą akcję) oraz proporcjonalne, biorące pod uwagę, jaka część danej grupy graczy wybiera daną akcję. Dzięki takim rozwinięciom gry można wyodrębnić wpływ charakterystyk sieciowych klasy oraz np. jedynomyślności klik w klasie na zjawisko pluralistycznej ignorancji. Taka modyfikacja wykracza jednak poza cele niniejszego opracowania.

Parametr β określa zatem, w jakim stopniu uczniowie biorą pod uwagę to, jak ich koledzy i koleżanki interpretują sytuację dręczenia. Można porównać to do sytuacji, w której idziemy ze znajomymi do nieznanego nam restauracji, przy czym uważamy, że przyjęte jest dawanie napiwku. Jednak gdy przychodzi do płacenia, widzimy, że wszyscy wyliczają swoje rachunki co do grosza. Zaczynamy zatem zastanawiać się, czy

na pewno powinniśmy dać napiwek, rozważamy, czy być może restauracja nie należy do grupy tych, gdzie nie wypada dawać napiwków, o czym wiedzą inni, a my nie. Im bardziej uważamy, że znajomi dysponują wiedzą na temat zwyczajów w tej konkretnej restauracji, tym bardziej zrezygnujemy z własnego przyzwyczajenia. Dlatego w efekcie rozliczymy się tak jak inni, ale wychodząc z restauracji, będziemy mieć poczucie, że jednak zachowaliśmy się trochę nie w porządku.

Tabela 1. Interpretacja parametrów i oznaczeń modelu wpływu informacyjnego

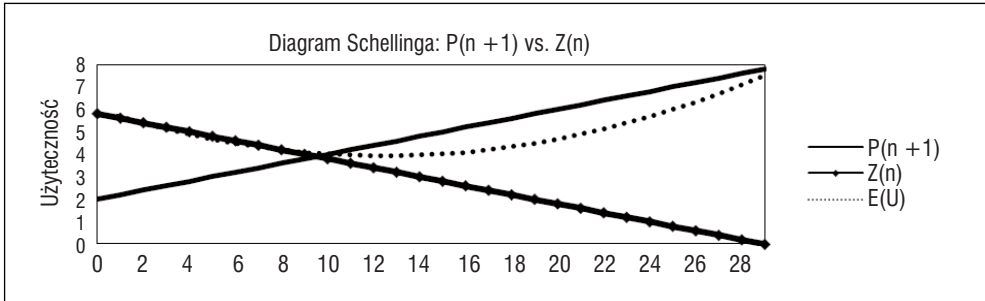
Parametr	Interpretacja	Uwagi
N	Liczba graczy (obserwatorów)	Populacja homogeniczna. Gra jest rozpatrywana dla $N - 1$ graczy, z punktu widzenia jednego z obserwatorów.
P	Pomoc ofierze	Akcje, które ma do wyboru każdy obserwator
Z	Zignorowanie agresji	
n	Liczba osób, które pomagają ofierze	$n = 0$ oznacza, że nikt spośród graczy nie pomaga ofierze, $n = N$ oznacza, że wszyscy pomagają ofierze
α	Stopień internalizacji normy pomocy	$\alpha > 0$
β	Współczynnik „konformizmu”	$\beta > 0$

Jako n oznaczono w modelu liczbę osób pomagających w danym momencie ofierze. Rozważamy grę z punktu widzenia jednego gracza obserwującego wybór, jaki poczyniło $N - 1$ pozostałych graczy. Tak więc osoba, podejmująca decyzję co do pomocy lub zignorowania ofiary, określa swoją użyteczność w zależności od liczby osób wybierających P lub Z . Dla zobrazowania zależności między parametrami można korzystać z diagramów Schellinga (1978). Użyteczność P oraz użyteczność Z będą reprezentowane przez funkcje uzależnione od liczby osób do tej pory pomagających ofierze. Funkcje te są oznaczone $P(n + 1)$ i $Z(n)$ i opisane dokładniej w tabeli 2.

Tabela 2. Funkcje użyteczności w zależności od liczby osób wybierających to samo działanie, co gracz i

Akcja	Użyteczność „surowa” bez konformizmu	„Dodatek” za konformizm	Ostateczna postać funkcji
Pomóc P	α	$K_p(n + 1) = \beta_n$	$P(n + 1) = \alpha + \beta_n$
Zignorować Z	0	$K_z(n) = \beta(N - n - 1)$	$Z(n) = \beta(N - n - 1)$

Gra w tej postaci ma trzy równowagi, w tym dwie równowagi stabilne (wszyscy ignorują ofiarę lub wszyscy włączają się w pomoc ofierze) oraz jeden punkt krytyczny, który oznaczam jako n_0 . Równowagą optymalną jest ta, w której wszyscy pomagają ofierze. Każdy gracz cieszy się użytecznością równą $a + (N - 1)b$. Użyteczność w równowadze niesprzyjającej ofierze przemocy wynika jedynie z wartości behawioralnego potwierdzenia i wielkości klasy. Wynika to z przyjętego założenia, że wszyscy uczniowie podzielają normę nakazu pomocy i dla każdego z nich $a > 0$. Na wykresie 1. przedstawiony jest diagram Schellinga dla gry w 30-osobowej klasie. Widać na nim 3 równowagi – dla $n = 0$, $n = n_0$ oraz $n = N$.

Wykres 1. Diagram Schellinga dla gry o parametrach: $\alpha = 2$, $\beta = 0,2$; $N = 30$ 

* $EU(n)$ oznacza średnią użyteczność przypadającą na ucznia. $EU(n) = Z(n)(N - n) + P(n)n$.

Osobną kwestią jest tu określenie, jak decyzje obserwatorów podejmowane są w czasie. Z jednej strony już w pierwszej sekundzie każdy gracz musi albo zareagować, albo nie, i w tym sensie decyzje podejmowane są tu jednocześnie. Jednak po tej pierwszej sekundzie następuje druga, w której znów wszyscy gracze podejmują decyzje o przyłączeniu się do reagujących lub wycofaniu z reakcji, jeśli tylko inni jej nie poprą. Najwłaściwszym opisem byłyby tu zatem seria gier symultanicznych albo inaczej mówiąc – gra rozgrywana iteracyjnie. Chociaż wszystko rozgrywa się szybko, można by pokusić się o analizę złożonych strategii opierających się na wiedzy o przeszłych iteracjach. Jednak na potrzeby niniejszego artykułu analizuję grę, nie odwołując się do formalnie opisanych strategii.

Warto zaznaczyć, że taka analiza modelu wskazuje jedynie na pierwsze intuicje z niego wypływające. Model warto by rozwinąć o analizę opartych na wiedzy o przeszłości strategii w grze iterowanej. Można by na przykład przyjąć, że każdy gracz ma pewną prostą strategię mówiącą o nakazie reakcji, jeśli tylko n_x osób zareaguje, podobnie jak w przypadku opisywanych przez Schellinga sytuacji, w których każda osoba rozważająca uczestnictwo w danym wydarzeniu społecznym ma pewną określoną opinię na temat tego, ile osób „wystarczy”, żeby opłacało się w takim wydarzeniu uczestniczyć (Schelling, 1978: 103). Warto by również dopuścić zróżnicowanie parametru n_x . Rozwinięcie to wykracza jednak poza cele niniejszego opracowania.

Tak więc przyjmuję tu, bez odwoływania się do konkretnych, formalnie sformułowanych strategii, że kolejni gracze podejmują decyzję co do swojego działania, biorąc pod uwagę to, jakie decyzje podjęli poprzedni gracze. Pierwsza osoba, która reaguje, jest w innej sytuacji niż osoby dołączające do niej. Ten pierwszy chronologicznie obrońca nie zaczyna działać ze względu na to, że inni przekonali go, że reakcja jest słuszna, ale dlatego, że uważa ją za taką, mimo iż większość jest przeciwko niemu. Chwilę później jego lub jej sytuacja może ulec poprawie, gdy kilka osób dołączy do obrońcy i utwierdzi go w słuszności decyzji. W momencie podejmowania decyzji

jednak nie wie, czy ktoś do niego dołączy. Jednak w przypadku, gdy grupa jest homogeniczna, nie można liczyć na to, że taka osoba się pojawi. Tak więc bez zawieszania założenia o homogeniczności grupy nie można spodziewać się, że nastąpi reakcja na przemoc, jeśli pierwsza osoba musiałaby działać niejako wbrew większości.

Niemniej jednak analiza równowag w grze może powiedzieć nieco więcej o zjawisku interpretacji zachowań agresywnych w kontekście zachowania grupy. Równowagi są w modelu takimi punktami w procesie podejmowania decyzji przez różne osoby, w których nikomu nie opłaca się zmieniać swojego zachowania. Punkt przecięcia (n_0) jest formalnie równowagą niestabilną, jednak w modelu nie pełni on właściwie roli równowagi, ale służy jako wskaźnik do interpretacji. Jeśli liczba osób pomagających ofierze przekroczy tę z punktu przecięcia, dynamika racjonalnych działań indywidualnych doprowadzi do równowagi optymalnej i korzystnej dla ofiary. Można powiedzieć, że punkt taki wyraża stopień stabilności równowagi suboptymalnej. Im wyższe n_0 , tym trudniej jest doprowadzić do powszechnej mobilizacji. Drugim istotnym punktem wartym rozważenia jest minimalna koalicja wygrywająca k . Jeśli k obrońców skoordynuje swoje działania, mogą oni zapewnić sobie co najmniej taką użyteczność, jaką by mieli, gdyby nie pomagali.

Stosując się do powyższych założeń można prześledzić zależność między parametrami modelu: α -stopniem internalizacji normy pomocy, β -stopniem konformizmu oraz N -wielkością klasy a dwoma parametrami opisującymi grę: n_0 i k . Zależność tę obrazuje tabela 3. Warto dodać, że jeśli $n_0 \leq 0$, to już pierwszej osobie opłaca się zareagować.

Tabela 3. Punkty interpretacyjne dla gry o parametrach α, β, N

Parametr	Wzór	Interpretacja	Źródło wzoru
n_0	$\frac{N-1}{2} - \frac{\alpha}{2\beta}$	Krytyczna liczba obrońców: minimalna liczba osób pomagających, która zapewnia dynamikę zmierzającą do optymalnej równowagi, czyli powszechnego sprzeciwu wobec przemocy.	Indyferencja między pomaganiem a ignorowaniem przemocy $P(n_0 + 1) = Z(n_0)$
k	$N - \frac{\alpha}{\beta}$	Minimalna koalicja pomagających, która jest w stanie zapewnić sobie użyteczność wyższą, niż przy powszechnym braku reakcji.	Użyteczność z przyłączenia się do grupy pomagających ofierze jest wyższa niż użyteczność w równowadze nieoptymalnej $P(k) > Z(0)$

Krytyczna liczba obrońców (n_0) rośnie wraz ze wzrostem wielkości grupy (N) oraz ze wzrostem współczynnika konformizmu β . Maleje zaś wraz ze wzrostem stopnia internalizacji normy pomocy α . Parametr k jest w taki sam sposób uzależniony od innych parametrów, warto również zauważyć, że nigdy nie przekroczy on N , co oznacza, że zawsze można znaleźć taką koalicję, której opłaca się pomóc ofierze.

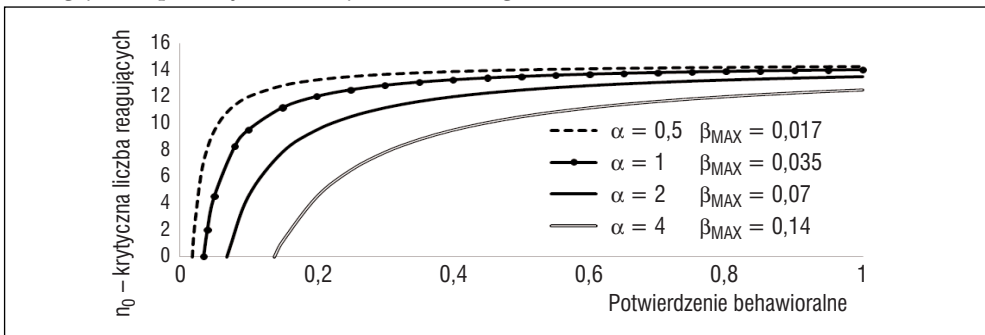
Choć wnioski te nie wydają się być rewolucyjne, należy jednak podkreślić, że są one wydedukowane z modelu, w którym zakładamy, że postawa wszystkich graczy sprzyja pomocy ofierze. Wydaje się, że w związku z tym założeniem, im więcej potencjalnych obrońców, tym większa powinna być szansa na obronę ofiary (inaczej mówiąc, tym mniej stabilna powinna być równowaga, w której nikt nie reaguje). Jest natomiast odwrotnie. Jako że $n_0 = \frac{N-1}{2} - \frac{\alpha}{2\beta}$, to $n_0(N) = 0,5$. Tak więc zwiększenie

liczby graczy o jeden prowadzi do powiększenia krytycznej liczby graczy, więc ustabilizowania nieoptymalnej równowagi o 0,5. Im więcej obserwatorów, tym stabilniejsza jest równowaga, w której nikt nie pomaga i wszyscy uważają, że jest to słuszne. W ten sposób model potwierdza potencjał dla występowania zjawiska pluralistycznej ignorancji w środowisku klasy szkolnej. Im większa klasa, tym trudniej o powszechną mobilizację. Z drugiej jednak strony, im większa klasa, tym trudniej silnie się zintegrować, a integracja sprzyja konformizmowi (Bany, Johnson, 1964: 134).

Model pokazuje również, że silna integracja klasy, jeśli oznacza zwiększenie konformizmu, prowadzi do „zablokowania” gry w martwym punkcie, gdzie ofiara jest pozostawiona sama sobie, choć każdy z osobna czuje, że powinno się coś zrobić, lecz sądzi, że wszyscy inni myślą inaczej. Na wykresie 2 przedstawione są krytyczne liczby obrońców w zależności od stopnia konformizmu oraz od stopnia internalizacji normy dla 30-osobowej grupy obserwatorów. Wykres przedstawia cztery grupy obserwatorów różniące się stopniem internalizacji normy – od $\alpha = 0,5$ do $\alpha = 4$. Dla każdej z takich grup pokazano n_0 w zależności od wielkości potwierdzenia behawioralnego β . Wartości $n_0 \leq 0$ nie pokazano na wykresie. Dla każdego stopnia internalizacji normy w grupie o danej wielkości maksymalny stopień konformizmu, przy którym już pierwszej osobie opłaca się zareagować wynosi $\beta_{MAX} = \frac{\alpha}{N-1}$.

Model pokazuje również, że silna integracja klasy, jeśli oznacza zwiększenie konformizmu, prowadzi do „zablokowania” gry w martwym punkcie, gdzie ofiara jest pozostawiona sama sobie, choć każdy z osobna czuje, że powinno się coś zrobić, lecz sądzi, że wszyscy inni myślą inaczej. Na wykresie 2 przedstawione są krytyczne liczby obrońców w zależności od stopnia konformizmu oraz od stopnia internalizacji normy dla 30-osobowej grupy obserwatorów. Wykres przedstawia cztery grupy obserwatorów różniące się stopniem internalizacji normy – od $\alpha = 0,5$ do $\alpha = 4$. Dla każdej z takich grup pokazano n_0 w zależności od wielkości potwierdzenia behawioralnego β . Wartości $n_0 \leq 0$ nie pokazano na wykresie. Dla każdego stopnia internalizacji normy w grupie o danej wielkości maksymalny stopień konformizmu, przy którym już pierwszej osobie opłaca się zareagować wynosi $\beta_{MAX} = \frac{\alpha}{N-1}$.

Wykres 2. Zależność krytycznej liczby obrońców (n_0) od stopnia konformizmu w przekroju ze względu na postawy wobec dręczenia szkolnego



Wnioski z modelu są na pierwszy rzut oka niekorzystne zarówno z punktu widzenia społeczeństwa, jak i ofiary. Po pierwsze, należy zauważyć, że gra zaczyna się w punkcie $n = 0$, jest to status quo, będące jednocześnie stabilną równowagą. Innymi słowy, zanim ktokolwiek podejmie decyzję, ofiara jest pozostawiona sama sobie, a wszyscy bierni obserwatorzy odczuwają korzyści z potwierdzenia behawioralnego dostarczanego im przez resztę klasy. Wszyscy uważają, że postępują słusznie, ignorując sytuację przemocy.

Przy wystarczająco dużej klasie, dużym stopniu konformizmu oraz niskim stopniu internalizacji normy pomocy, kiedy nikt nie pomaga, nie opłaca się być pierwszym obrońcą ofiary. Jeśli więc uczniowie zastanawiają się nad tym, co robią inni i nie chcą „wychodzić przed szereg”, nikomu indywidualnie nie opłaca się reagować. Grupa milczących świadków agresji tkwi zatem w nieoptymalnej równowadze, nie wspominając już o sytuacji, w jakiej znajduje się ofiara.

Z drugiej jednak strony można zwrócić uwagę na fakt, że minimalna koalicja, jaka wystarcza do zapewnienia optymalności koalicjantom, nigdy nie jest wyższa niż wielkość klasy. Oznacza to, że zawsze, niezależnie od siły konformizmu i słabości normy pomocy, istnieje taka liczba osób, którym opłaca się skoordynować swoje działania i pomóc ofierze. Pytanie tylko, na ile realna jest perspektywa skoordynowania 28 osób z 30-osobowej klasy (np. dla $\alpha = 0,2$; $\beta = 0,1$).

Problem profilaktyki z punktu widzenia modelu wpływu informacyjnego jest następujący:

- jak skłonić minimalnie więcej niż n_0 osób do zachowania zgodnego z ich sumieniem, ale nie potwierdzonego przez zachowanie innych?
- jak uświadomić koalicji k , że istnieje?
- jak wpłynąć na parametry modelu tak, żeby już dla $n = 0$ bardziej się opłacało pomagać ofierze, niż ją zignorować?

W pierwszym przypadku, kiedy więcej niż krytyczna liczba pomoże ofierze, całej klasie będzie się opłacało dołączyć, wyśmiać agresora lub zaatakować go, tak, aby odczuć korzyści zarówno z potwierdzenia behawioralnego, jak również z poczucia słuszności, bycia w zgodzie z zinternalizowaną normą. Dręczenie szkolne w takim środowisku nie będzie miało sensu. Problem może rozwiązać się sam, jeśli dopuścimy heterogeniczność klasy. Na przykład dla jednej lub dwóch osób stopień zinternalizowania normy może być wyższy niż przeciętna. Są to bezimienni bohaterowie, którzy mogą swoim zachowaniem, jakkolwiek patetycznie to brzmi, dać przykład swoim bardziej konformistycznym kolegom i koleżankom. Mogą to być osoby wyjątkowo wyczu-

lone na przemoc (może same były ofiarami) albo o silnych zasadach moralnych. Ich działanie pociągnie za sobą działanie innych, zwłaszcza jeśli dodatkowo będą one szanowane w grupie bardziej niż przeciętnie (bycie podobnym do nich daje więcej niż β).

Jak jednak spróbować „przeciwną” równowagę w stronę tej optymalnej, jeśli nie ma pozytywnych liderów? Można by nałożyć na kilka wybranych osób dodatkowy koszt, jeśli nie obronią ofiary. Oczywiście wiązałoby się to z pewnymi kosztami, na przykład kontrolą przez nauczyciela wypełniania roli obrońcy przez „dyżurnych obrońców”. Koszt mógłby być symboliczny. Nauczyciel mógłby wybrać z klasy kilka osób, o których wiedziałby, że są pewne siebie, ale nie są agresorami, i powierzyć im specjalne zadanie „obrońcy uciśnionych” oraz odpowiednio zmotywować do działania. Przy czym obrona nie mogłaby tu oznaczać donosu, ale rolę rozjemcy. Gdyby tacy dyżurni mieli donosić do nauczyciela, nikt nie chciałby być do nich podobny i cały plan byłby niewykonalny. Trening rozjemców jest jednym z głównych elementów nowojorskiego Resolving Conflicts Creatively Program (RCCP) – najpierw szkoleni są nauczyciele, a następnie uczniowie-mediatorzy (Flannery, 1997 oraz www.ncrel.org, strona oficjalna organizacji North Central Regional Educational Laboratory). Warto zauważyć, że wprowadzając instytucję dyżurnych obrońców, wprowadza się dodatkowy element do modelu, który pozwala na zróżnicowanie motywacji uczniów. Inaczej mówiąc, w tym przypadku również klasa jest heterogeniczna, z tym że zróżnicowanie nie dotyczy samych pierwotnych parametrów modelu, ale parametru dodatkowego, jakim może być np. użyteczność płynąca z pełnienia określonej funkcji.

Powyższy pomysł wydaje się na pierwszy rzut oka dość trudny do wykonania, zwłaszcza wśród młodszych dzieci. Warto więc zastanowić się, jak inaczej można przełamać pułapkę, w której znajdują się uczniowie. Kluczem może być wspomniane wcześniej uwspólnienie wiedzy dzięki komunikacji. Drogą do osiągnięcia tego celu mogą być zarówno dyskusje i debaty, ale również różnorodne integracyjne techniki grupowe (Aronson, 2002). Dyskusja na temat dręczenia może ustalić standardy, normy oraz granice ułatwiające określenie, co jest dręczeniem, a co nim nie jest. Taka wiedza eliminuje problem niepewności i „ogłądania się” na kolegów w poszukiwaniu wskazówek, jak się zachować. Rozmowa może również uświadomić klasie, że nawet w sytuacji, gdy większość myśli inaczej, mogą istnieć koalicje wsparcia, potencjalni obrońcy, a jedynym problemem jest ich koordynacja.

Warto tu przede wszystkim wykorzystać sprawdzone wzorce z programów przeciwdziałania przemocy w szkole (m.in. Dambach, 2003; Flannery, 1997; Olweus, 1993). Jednym z ważnych elementów różnorodnych programów jest rozmowa, publiczna dyskusja na temat problemu. Według Olweusa, żeby program był efektywny, „bardzo istotne są dyskusje o mobbingu podczas godzin wychowawczych oraz ustalenie reguł mających zapobiec dyskryminacji niektórych uczniów. (Są to elemen-

ty całościowego programu zaradczego proponowanego przez tego autora, przy czym ustalenie reguł odbywa się na drodze dyskusji na forum klasy.) Zostało stwierdzone statystycznie, że w klasach, w których korzystano z tych sposobów, odnotowano szybszy spadek przypadków mobbingu” (2007: 136). Można spodziewać się, że w toku takich rozmów na forum klasy uczniowie dowiadują się nawzajem o swoich postawach wobec dręczenia szkolnego. Z modelu natomiast wynika, że wystarczyłaby wspólna wiedza na temat warunku $\alpha > 0$ zachowanego u k osób oraz koordynacja tych k osób, żeby ofiara nie została sam na sam z agresorem przed milczącym audytorium.

W jaki sposób można natomiast wpływać na same parametry modelu? Na pewno wielkość klas ma z tego punktu widzenia niebagatelne znaczenie. Niektórzy badacze problemu (np. Flannery, 1997) wskazują, że liczne klasy sprzyjają rozwojowi dręczenia szkolnego. Tak więc zapewnianie, by klasy nie były zbyt duże, może być drogą do rozwiązania problemu. Inni jednak (m. in. Olweus) zauważają, że nie wykryto dotychczas istotnej zależności między wielkością klasy a skalą dręczenia. Trzeba tu jednak wziąć pod uwagę fakt, że wpływ informacyjny jest tylko jednym z elementów hamujących reakcję obserwatorów na przemoc, a nie jedynym czynnikiem decydującym o skali problemu.

Kolejnym sposobem na stymulowanie reakcji jest motywowanie uczniów i pokazywanie im korzyści płynących z moralnego działania (α). Ten kierunek działania jest podkreślany w programach profilaktycznych. Coloroso nazywa go sprawianiem, by dzieci „chciały dobrze” (Coloroso, 2002: 165). Autorka ta podkreśla też, że jeśli ktoś prezentuje pozytywne postawy, nie należy go za nie bezpośrednio nagradzać, jako że nagroda ma płynąć niejako od wewnątrz, ma być związana z działaniem zgodnym z normami moralnymi. Przekładając te rozważania na język opisanego powyżej modelu, jeśli ktoś wybrał obronę ofiary, to znaczy, że tak wysokie jest dla niego α , że nie potrzebuje on dodatkowych bodźców do działania.

Warto zauważyć, że drogą do rozwiązania problemu jest również rozwijanie niezależnego myślenia, promowanie decyzji, które niekoniecznie uzyskają poklask kolegów i koleżanek z klasy. Pytanie brzmi, jak trening nonkonformizmu przeprowadzić w instytucji, gdzie wartością promowaną jest właśnie bycie grzecznym, posłusznym, a dyscyplina to pojęcie kluczowe. Tyle tylko, że „środowiska, w których konformizm i posłuszeństwo są wysoko cenionymi normami, ulegają niekiedy manipulacji. (...) Struktura podporządkowania bywa nadużywana” (Aronson, Wilson, Akert, 2006: 209) Taki trening z nonkonformizmu tym bardziej wydaje się więc potrzebny. Mógłby on przełamać problem i sprawić, że potencjalni obrońcy ujawnią się, mimo że nie wiedzą, czy inni też interpretują problem jako wymagający interwencji. Narażą się na wyśmianie (sankcja nieuwzględniona w modelu, ale włączenie do modelu ujemnego potwierdzenia behawioralnego miałyby ten sam efekt), ale postąpią zgodnie z własnym sumieniem.

Podsumowując, powyższy model zarysowuje, w sposób uproszczony i w konsekwencji dość odległy od rzeczywistości, problem interpretacji zachowań agresywnych przez uczniów w zależności od wielkości grupy, stopnia internalizacji nakazu reakcji na przemoc oraz siły wpływu informacyjnego. Istotnym ograniczeniem modelu jest założenie o homogeniczności klasy i rozwinięcie go o dopuszczenie zróżnicowania, zarówno w kwestii postaw, jak też skłonności do zachowań konformistycznych wydaje się naturalną drogą do zbliżenia abstrakcji do konkretnych sytuacji, jakie rozgrywają się na korytarzu lub boisku szkolnym. W dalszym horyzoncie badawczym model można by poszerzyć również o analizę sytuacji decydenta instytucjonalnego, który ocenia korzyści i koszty alternatywnych sposobów przeciwdziałania przemocy. Kolejnym pomysłem na rozwinięcie modelu jest dopuszczenie możliwości stosowania strategii mieszanych oraz możliwości odwoływania się w swoich decyzjach do przewidywanego przez gracza wpływu, jaki wywrze on swoim zachowaniem na innych uczestników gry. W tym kontekście opisany powyżej model można traktować jako bazę i zachętę do rozwijania tej drogi analizy zachowań obserwatorów przemocy.

Kto zareaguje: od przyjęcia odpowiedzialności do szacowania kosztów

Kolejną decyzją, jaką musi podjąć świadek zdarzenia, jeśli już uzna, że wydarzenie wymaga interwencji, jest przyjęcie na siebie odpowiedzialności. Innymi słowy, kiedy już wiemy, że powinno się zareagować, musimy odpowiedzieć na pytanie, kto dokładnie powinien to zrobić. Na tym właśnie etapie mamy do czynienia ze zjawiskiem rozproszenia czy też dyfuzji odpowiedzialności, z którym powiązana jest reguła nazywana efektem widza, a więc negatywna zależność między liczbą potencjalnych ratowników oraz prawdopodobieństwem reakcji.

Prosty model ukazujący tę interesującą zależność zaproponowali Palfrey i Rosenthal (Palfrey, Rosenthal, 1984: 171-193). Autorzy ci opisali problem jako n -osobową grę, w której gracze podejmują decyzję symultanicznie i przyjęli założenie, że każdy ze świadków chciałby, żeby ofiara została uratowana, oraz że wystarczy interwencja jednej osoby do jej uratowania. Uratowanie ofiary jest zatem dobrem publicznym cennym jednakowo przez wszystkich graczy na wartość b . Do produkcji dobra wystarczy zaangażowanie jednego gracza. Istotnym pomysłem jest tu potraktowanie uratowania ofiary jako dobra publicznego – które wszyscy cenią i mogą się nim cieszyć, niezależnie od tego, czy biorą udział w jego tworzeniu, czy też nie. Modele gier o dobro publiczne są związane z problemami wspólnego działania⁸. Opisują one sytuacje,

⁸ Modele wspólnego działania (*collective-action games*) dotyczą często działań wielu graczy prowadzących do uzyskania wspólnej korzyści, przy czym z korzyści tej nie można wykluczyć osób niepodjęających pożą-

w których „cele całego społeczeństwa lub wspólne cele grupy są możliwe do osiągnięcia, jeśli członkowie społeczeństwa lub grupy podejmują określone działania lub działania, jednak działania te nie są najbardziej opłacalne z indywidualnego punktu widzenia członków społeczeństwa” (Dixit, Skeath, 1999: 382). Tak więc racjonalność indywidualna kłóci się tu zazwyczaj z optymalnością zbiorową.

W modelu Palfreya i Rosenthala (opisywanym na podstawie Dixit, Skeath, 1999: 415) interwencja wiąże się z kosztem c , przy czym założona jest wyższość jednostkowego zysku nad kosztem ($b > c$). Zatem gdyby tylko jedna osoba była świadkiem zdarzenia lub gdyby świadkowie nie wiedzieli o obecności innych obserwatorów zdarzenia, reakcja nastąpiłaby na pewno. W takiej sytuacji istnieją dwa typy równowag. Po pierwsze, w przypadku reakcji jednej osoby i braku reakcji pozostałych nikomu nie kalkuluje się zmiana zachowania. Takiej sytuacji odpowiada tyle różnych równowag gry, ilu jest obserwatorów zajścia. We wszystkich takich równowagach tylko jedna osoba ponosi koszt, a reszta cieszy się powstałym dobrem – poczuciem, że ofiara przemocy została uratowana.

Jednak w przypadku braku komunikacji między graczami, który jest istotnym założeniem modelu, można rozważyć również równowagę w strategiach mieszanych, a więc taką, w której każdy gracz z pewnym prawdopodobieństwem podejmuje różne akcje spośród tych, które ma do wyboru. Prawdopodobieństwo zignorowania ofiary przez jednego gracza oznaczane jest w modelu Palfreya i Rosenthala jako p i wynosi

$$p = \left(\frac{c}{b}\right)^{\frac{1}{N-1}},$$

gdzie N oznacza liczbę obserwatorów. Dla $b > c$ prawdopodobieństwo

indywidualnego zignorowania ofiary rośnie wraz ze wzrostem N . Wydaje się dość intuicyjne, że im więcej osób ma szansę zareagować, tym częściej w sensie prawdopodobieństwa dany obserwator może sobie pozwolić na ignorowanie ofiary. Mniej intuicyjna część twierdzenia o efekcie widza głosi, że wraz ze wzrostem liczby obserwatorów nie tylko ta indywidualna szansa, ale również prawdopodobieństwo powszechnego braku reakcji rośnie. W modelu Palfreya i Rosenthala taka zależność występuje. W przypadku graczy niezależnie podejmujących decyzje szansa, że nikt nie zareaguje

wynosi $P(N) = \left(\frac{c}{b}\right)^{\frac{1}{N-1}}$. Warto zauważyć, że dla $N : 0 \rightarrow \infty$ $P(N) = \left(\frac{c}{b}\right)^2 \rightarrow \frac{c}{b}$.

W grze o takiej strukturze istnieje zatem pozytywna zależność między prawdopodobieństwem powszechnego braku reakcji $P(N)$ a liczbą graczy N . Patrząc na sytuację

danego działania. W związku z tym pojawia się pokusa zostania pieczeniarem (*freerider*) Racjonalność indywidualna jest w tych grach sprzeczna ze społeczną optymalnością, podobnie jak w Dylemacie Więżnia, w którym każdemu z dwóch graczy opłaca się zdradzić drugiego i jedyną równowagą jest właśnie obopólna zdrada, choć obu graczom bardziej odpowiada wynik, do którego doprowadzić może obopólna współpraca.

z punktu widzenia jednego gracza można powiedzieć, że im więcej osób obserwuje to samo zdarzenie, tym większą ma on szansę na to, że ktoś zareaguje, a dany gracz już nie będzie musiał.

Model ukazuje, jak mało warunków sytuacyjnych jest potrzebnych, aby wystąpił efekt widza. Wystarczy, żeby świadkowie zdarzenia podejmowali decyzje jednocześnie, nie komunikowali się wzajemnie i nie mogli obserwować nawzajem swoich reakcji. Pokazuje on zarazem, zgodnie z intuicją, że na podwyższenie szans na interwencję może wpływać zarówno obniżanie kosztów reakcji, jak też zwiększanie wartości dobra publicznego. Innymi słowy, można zwiększać prawdopodobieństwo reakcji poprzez ułatwienie podjęcia działania, np. poprzez stworzenie i promocję bezpłatnej linii telefonicznej dla nagłych przypadków, jak również poprzez wzmacnianie normy pomocy lub wskazywanie na korzyści dla wszystkich mieszkańców okolicy z tego, że reaguje się na każdy najdrobniejszy przypadek przemocy.

Należy jednak zauważyć, że choć model Palfreya i Rosenthala doskonale opisuje problem paradoksu związanego z dyfuzją odpowiedzialności, jest nieadekwatny do opisu sytuacji świadków dręczenia szkolnego. Jak już podkreślono, świadkowie ci mogą ciągle obserwować swoje reakcje na przemoc, co zresztą stało się podstawą dla opisywanego powyżej modelu ukazującego problem pluralistycznej ignorancji. Tak więc nie można powiedzieć, żeby rozproszenie odpowiedzialności wynikało z braku wiedzy co do reakcji innych świadków zdarzenia. Zjawisko to w formie opisywanej przez Dixita i Skeath może dotyczyć specyficznych rodzajów dręczenia szkolnego i specyficznych rodzajów reakcji (np. donos do pedagoga szkolnego, nieobserwowalny dla innych uczniów), jednak nie dotyka bazowego problemu, jakim jest brak natychmiastowej reakcji na dręczenie. Warto natomiast podkreślić, że również w przypadku dręczenia szkolnego problemem jest nie tylko to, że uczniowie łatwo mogą uznać, że „skoro inni nie reagują, to chyba nie ma co się przejmować”, ale również określenie, kto powinien obronić ofiarę, jeśli już uznają, że warto byłoby ją obronić.

Warto również przeanalizować czynniki, które wpływają na problem rozproszenia odpowiedzialności w klasie szkolnej. W przypadku reakcji na dręczenie szkolne trudno oddzielić od siebie problem wzięcia na siebie odpowiedzialności, wiedzy o możliwych reakcjach oraz rozważania kosztów reakcji. Pytanie „czy właśnie ja powinnam zareagować?” jest ściśle powiązane z pytaniem „jak powinnam to zrobić?”, jak również z pytaniem o to, czy dysponuję zasobami wystarczającymi do skutecznej reakcji, a to z kolei zależy od przewidywalnych kosztów, jakie poniosę, gdy stanę w obronie ofiary. Poniżej opisuję model masy krytycznej, który koncentruje się na przyjęciu odpowiedzialności przez obserwatorów przy jednoczesnym rozważaniu szansy na jej powodzenie, a więc niejako potencjalnego zysku w odniesieniu do poniesionych kosztów.

Model masy krytycznej

Model ukazujący decyzję obserwatora opiera się na grze o dobro publiczne opisywanej przez Pamelę Oliver, Geralda Marwella i Ruy Teixeirę (Oliver *et al.*, 1985: 522-556). Zakładam tu, że pokonanie dręczyciela oraz przyklaskujących mu asystentów i przezwyciężenie atmosfery zastraszenia, jaką agresor lub grupa agresorów stwarza w klasie, jest dobrem, na którym zależy wszystkim uczniom. W modelu zakładam również, że uczniowie wiedzą, co robić. Każdy uczeń dysponuje tu także mniejszymi lub większymi możliwościami walki z agresorem lub agresorami – w zależności od rodzaju agresji mogą tu się liczyć zasoby werbalno-społeczne (wygadanie, śmiałość, poczucie humoru, zdolności interpersonalne), jak też zwykła siła czy też sprawność fizyczna. Uczniowie mogą zaangażować się w walkę z agresorem w mniejszym lub większym stopniu. Znowu więc rozważam grupę obserwatorów, którzy są potencjalnymi obrońcami ofiary. Liczba obserwatorów przyłączających się do napastnika jest traktowana jako wyłączona z analizy gry w tym sensie, że ich decyzja jest dana w momencie, gdy pozostali obserwatorzy podejmują swoje decyzje. Jednak ci, którzy wspierają agresora, są włączeni do analizy w tym znaczeniu, że ich liczba jest jednym z czynników wpływających na siłę dręczyciela i trudność w pokonaniu go.

Model zawdzięcza swoją nazwę analogii krytycznej masy materiału rozszczepialnego potrzebnej do zajścia reakcji łańcuchowej. Jednak, jako że poruszamy się w obrębie mniej ściśle zdefiniowanych nauk społecznych, nawiązuję tu do Schellinga, który proponuje: „możemy myśleć o masie krytycznej jako o skrócie myślowym dla krytycznej liczby, krytycznego zagęszczenia, krytycznej proporcji (...). To, co jest wspólne dla wszystkich modeli masy krytycznej, to jakieś działanie, które samo się podtrzymuje, jeśli tylko miara tego działania przekroczy pewien minimalny poziom” (1978: 95). W tym przypadku działaniem tym jest obrona ofiary⁹.

Przyjmuję tu, że obserwatorzy dręczenia podejmują decyzje sekwencyjnie. Model jest w stanie dzięki temu uchwycić dość intuicyjne założenie, że często „najtrudniejszy jest pierwszy krok” i że kolejne osoby przyłączające się do akcji pomocy podejmują już inne decyzje niż te, które zareagowały jako pierwsze. Jednocześnie sekwencja nie jest tu dana z góry. Każdy może być pierwszym reagującym, jeśli tylko zechce. Dzięki wynikom uzyskanym przez Oliver, Marwella i Teixeirę wskażę, jakie osoby mają szansę być tymi pierwszymi bohaterami i jakie to ma konsekwencje dla szans na pełną mobilizację.

Celem modelu jest pokazanie złożoności decyzji, jakie podejmują obserwatorzy w obliczu agresji oraz dynamiki towarzyszącej tym decyzjom w zależności od postrze-

⁹ Warto zauważyć, że model wpływu informacyjnego również spełniał warunek zaproponowany przez Schellinga. Jednak, jako że dotyczył on ściśle zdefiniowanego zjawiska z zakresu psychologii społecznej, otrzymał właściwą temu zjawisku nazwę.

ganej przez świadków siły napastników. Żeby zilustrować istotę modelu, można wyobrazić sobie dwie skrajne sytuacje. W jednej najsłabszy z chłopców w klasie widzi, że kilku najsilniejszych kolegów z klasy znęca się nad jego koleżanką. W drugiej jedna z najpopularniejszych dziewczyn widzi, jak kilka jej koleżanek wyśmiewa bezbronną ofiarę, np. rzucając sobie jej okulary tak, że ta nie może ich złapać. Oboje są obserwatorami agresji, ale decyzje, jakie mają do podjęcia, są skrajnie różne. W pierwszym przypadku obserwator dysponuje bardzo niewielkimi zasobami w walce z agresorami, którzy z kolei stanowią zwartą, silną grupę. Jego indywidualna inicjatywa ma niewielkie szanse na zmianę sytuacji. W drugim wystarczyłoby, żeby popularna, wygadana obserwatorka spojrziała z dezaprobatą na koleżanki, dorzucając ewentualnie krytyczną uwagę na temat zabawy, a grupa dręczycielek zaprzestanie swoich działań. Pojawiają się tu następujące kryteria opisu sytuacji: moc agresorów, zasoby obserwatorów, percepcja potencjalnej efektywności działania.

W przypadku ucznia, który chce przerwać dręczenie koleżanki, ale sam nie ma siły wystarczającej do pokonania agresorów, być może przyłączyłby się on do akcji wymierzonej przeciwko nim, gdyby tylko rozpoczęło ją kilku chłopców silniejszych od niego. Sam jednak nic nie zdołał. Im większa moc agresorów, tym większe zasoby obserwatorów muszą być zużyte do wypracowania wspólnego dobra i tym wyższe muszą być indywidualne zasoby konkretnego obserwatora, aby miał poczucie, że może coś zmienić, że jego interwencja ma sens. Moc agresora lub agresorów będzie określana jako R . W najprostszym przypadku można by traktować R jako liczbę osób, które muszą zareagować, żeby interwencja się powiodła. Jednak z opisanych powyżej przykładów wynika, że uczniowie różnią się pod względem potencjału w konfrontacji z napastnikami. W związku z tym R symbolizuje tu minimalną wielkość zasobów konfrontacyjnych, przy której dostarczeniu napastnicy zostaną z pewnością pokonani. Przy czym uczeń angażując swoje zasoby w konfrontację z ofiarą, ponosi koszt w wysokości tych zasobów. Obrońcy ofiary wdając się w rozmowę z agresorami, nie może w tym czasie rozmawiać ze swoimi koleżankami. Innymi słowy R oznacza sumaryczny koszt, jaki musi ponieść klasa, żeby pokonać napastników i zakończyć proces dręczenia.

Uczniowie są zróżnicowani nie tylko pod względem „mocy” czy też siły w konfrontacji z dręczycielami, ale również pod względem doceniania dobra wspólnego. Parametr V określa, jak cenione jest dobro publiczne, w tym przypadku spokój i dobra atmosfera w klasie. Na wstępie przyjmę homogeniczność grupy obserwatorów pod względem V . Zróżnicowanie parametru V można interpretować zarówno jako wrażliwość na atmosferę zastraszenia (im wyższa wrażliwość, tym wyżej ceniony jest spokój), jak również jako zróżnicowanie pod względem sympatii do ofiary (im bardziej lubię ofiarę, tym bardziej zależy mi na przerwaniu dręczenia). Z założenia suma parametrów V przekracza R – gdyby było inaczej, ratowanie ofiary nie byłoby dobrem

publicznym. Jeśli mamy do czynienia z niezwykle silną grupą agresorów (wysokie R) i mało wrażliwą na atmosferę zastraszenia klasą – ratowanie ofiary może nie być dobrem publicznym. Inaczej mówiąc, w takiej klasie cierpienie ofiary może być ceną, jaką świadkowie agresji są skłonni zaakceptować – reakcja byłaby w ich odczuciu zbyt kosztowna w stosunku do potencjalnych zysków. Model dotyczy więc jedynie sytuacji, kiedy klasie jako całości (obserwatorom z klasy – grupa ta będzie oznaczana jako N)

zależy na pokonaniu dręczycieli, a więc takiej, gdzie $\sum_{i \in N} V_i > R$.

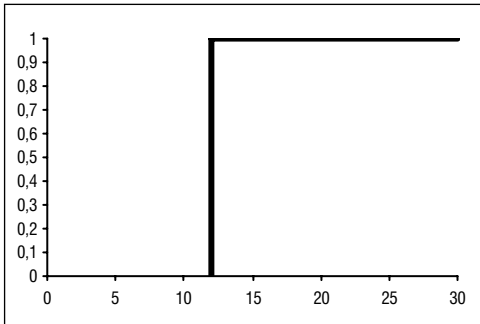
Każdy obserwator w momencie podejmowania decyzji rozważa, jak prawdopodobny jest sukces interwencji w zależności od tego, ile zasobów r przeznaczy na walkę z agresorem. Prawdopodobieństwo oznaczone jest jako $P(r)$, zależne od stopnia zaangażowania w reakcję. Gdyby obserwator był tylko jeden i miał do dyspozycji r_i zasobów, to jego decyzja opierałaby się na porównaniu oczekiwanej użyteczności z reakcji: $U(r) = VP(r) - r$ ze stanem początkowym (status quo), dla którego przyjmuję $U(0) = 0$. Ten pojedynczy obserwator może zaangażować w reakcję $r \leq r_i$ zasobów. Np. popularna uczennica wspomiana powyżej, jeśli jest jedynym świadkiem dręczenia, musi jedynie rozważyć, na ile zaangażować się w reakcję. Czy wystarczy ironiczny uśmiech, może uwaga „Ech, dzieci...”, a może powinna podejść, zabrać okulary, oddać ofierze i wyśmiać nieudolne dręczycielki. Dla jakiego r użyteczność obrońcy jest najwyższa¹⁰? Maksimum funkcja $U(r)$ osiąga, gdy

$$P'(r) = \frac{1}{V}.$$

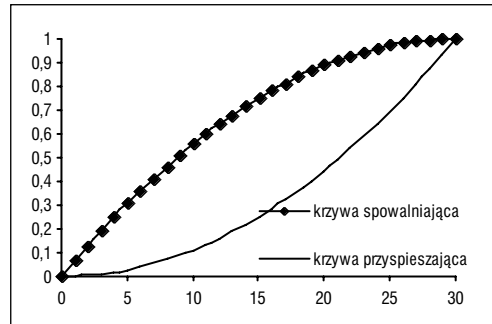
$P(r)$ to funkcja, która opisuje prawdopodobieństwo sukcesu w zależności od zasobów zaangażowanych w obronę ofiary. Mówiąc językiem technicznym – jest to krzywa produkcji dobra publicznego. Opisuje ona, jaka jest szansa na osiągnięcie dobra przy danych zasobach zaangażowanych w jego produkcję. W przypadku dręczenia szkolnego najistotniejszy jest nie tyle faktyczny kształt funkcji produkcji, a więc realne prawdopodobieństwo, że napastnik zaprzestanie dręczenia, gdy zostanie skrytykowany, ale krzywa subiektywna – taka, jaką widzą ją obserwatorzy. Na wykresach 3. i 4. znajdują się trzy typy krzywych, które obrazują różne typy sytuacji, z jakimi mogą się zetknąć obserwatorzy agresji.

¹⁰ Model, z którego korzystam, jest nieznacznie zmodyfikowaną wersją modelu opisanego szczegółowo w Oliver, Maxwell i Teixeira, (1985). Tam też Czytelnik może znaleźć szczegóły matematycznej strony modelu.

Wykres 3. Krzywa skokowa



Wykres 4. Krzywa spowalniająca i przyspieszająca



1. Krzywa skokowa – słaby, niepewny agresor

Zatem obserwatorzy mogą mieć do czynienia z sytuacją skokowej krzywej produkcji dobra, a więc istnieje graniczna „masa” zasobów, która, jeśli przekroczona, gwarantuje sukces interwencji. Przyłączenie się każdej kolejnej osoby nie ma sensu, a zebranie zasobów niemalże równych granicznej wartości jest z pewnością skazane na porażkę. Na wykresie graniczna wartość jest ustalona na 12 (dla przejrzystości wykresu), ale w gruncie rzeczy jedynym przypadkiem, który można traktować tak ściśle dychotomicznie, jest sytuacja, gdy agresor z pewnością zaprzestanie swoich działań przy najmniejszej negatywnej reakcji ze strony otoczenia. Taki niepewny siebie napastnik skończy dręczyć ofiarę, jeśli tylko jedna osoba zareaguje. Być może jest to osoba aspirująca do podwyższenia prestiżu, ale niepewna, czy uda się jej to uzyskać poprzez przemoc. Wystarczy jedna osoba reagująca, by wyprowadzić takiego ucznia z błędu. Jeśli tylko prawdą jest to, że agresja nie przyczyni się do wzrostu prestiżu,

a więc jeśli $\sum_{i \in N} V_i > R$, to przy bardzo niskim R oraz skokowej krzywej produkcji już

pierwszej osobie opłaca się zareagować negatywnie na dręczenie. Nikt więcej nie musi reagować, bo pokonanie agresora przez pierwszą osobę reagującą jest i tak pewne. Kwestią osobną jest przewidywanie, kto zareaguje. Jeśli wszystko dzieje się szybko, może dojść do sytuacji, gdy wyprodukowana zostanie nadwyżka pomocy (*surplus*). Kilka osób zaangażuje po r_i zasobów, podczas gdy wystarczyłaby jedna osoba. Niemniej jednak z punktu widzenia profilaktyki przemocy kwestia ta jest nieistotna, jako że w sytuacji tej każdemu opłaca się zareagować. Agresor, o którym wiadomo, że łatwo go pokonać i jest niepewny swoich działań, bądź taki, który niezbyt mądrze porwał się na popularną i lubianą ofiarę (dla której wiele osób ma wysokie V), szybko zostanie przywołany do porządku.

2. Krzywa spowalniająca – agresor, którego łatwo wytrącić z równowagi

W przypadku gdy reakcja agresora(ów) ma kształt krzywej spowalniającej, podobnie jak w przypadku niepewnego agresora, największą wagę ma reakcja pierwszego obserwatora lub kilku pierwszych obserwatorów, którzy zdecydują się pomóc ofierze. Prawdopodobieństwo, że napastnicy zaprzestaną agresji, najsilniej wtedy rośnie. Można zauważyć, że odpowiada temu najwyższa wartość nachylenia krzywej, a więc $P'(r)$. W przypadku spowalniającej krzywej produkcji, jeśli zakładamy grupę homogeniczną zarówno pod względem zasobów, jak i stopnia wrażliwości na dobro publiczne, gracze powinni dołączać się do akcji pomocy, dopóki nie dotrą do punktu, gdzie

$P'(r) = \frac{1}{V}$. W tym punkcie nikomu już nie opłaca się dołączać do akcji pomocy ofierze.

Zatem kilku uczniów poniesie koszt (r) związany z obroną ofiary, a wszyscy będą cieszyć się dobrem publicznym w postaci pokonania agresora. Im bardziej uczniom zależy na pokonaniu agresora (im wyższe V), tym „dalej” dotrą na krzywej produkcji, tj. tym później nastąpi punkt, w którym nie opłaca się już przyłączać i pomagać.

Jednocześnie należy podkreślić, że w przypadku, gdy każda kolejna osoba dołączająca do akcji pomocy zwiększa szanse na sukces przedsięwzięcia w coraz mniejszym stopniu, nie ma większych szans na pełną mobilizację, a więc powszechny sprzeciw wobec przemocy. Zazwyczaj znajdzie się kilka osób, które nie zareagują od razu, a potem będą miały poczucie, że już niewiele zmienią. Choć wydaje się to na pierwszy rzut oka nieszkodliwe, to jednak można zauważyć, że w takim przypadku rzadko można zgromadzić tyle zasobów, żeby osiągnąć pewność sukcesu. Ponadto te kilka osób, które nie sprzeciwiły się przemocy, może mieć znaczenie zarówno dla napastnika, który ujrzy w nich potencjalnych wspierających, jak też dla ofiary, która z pewnością zauważy ich zaniechanie.

Zróznicowanie wrażliwości na zastraszanie ma duży wpływ na to, w jaki sposób powstaje dobro publiczne, gdy agresora łatwo wytrącić z równowagi. Oliver i inni zwracają szczególną uwagę na to, że bardzo duże znaczenie ma tu efekt kolejności. Wskazują oni, że „ze względu na to, że stopniowo coraz wyższe poziomy chęci (V) są konieczne dla indywidualnych graczy, żeby chcieć się dołączyć wtedy, kiedy inni już się dołączyli, całkowity wynik jest maksymalizowany, gdy gracze są proszeni o dołączanie się do akcji, poczynając od tych, którzy są najmniej, a kończąc na tych, którzy są najbardziej zainteresowani” (Oliver, Marwell, Teixeira, 1985: 538). Inaczej mówiąc, najlepiej by było zarówno dla ofiary, jak i dla klasy, która nie chce być zastraszana, żeby reakcję na przemoc inicjowali ci, którym najmniej na tym zależy lub którzy najmniej lubią ofiarę. Tym właśnie, dla których V_i jest najniższe, wysoka stopa przyrostu to niejako rekompensuje. Dla każdego $r_x > r_y$ jest tak, że $P(r_x) > P(r_y)$, ale też

$P'(r_x) > P'(r_y)$. Pamiętajając, że reakcja jest opłacalna, o ile $P'(r) \geq \frac{1}{V}$, można zauwa-

żyć, że im więcej osób już się dołączyło przeznaczając większe zasoby, tym większy musi być stopień zainteresowania sprawą kolejnego ucznia, żeby dołączył do wspólnego działania mimo poczucia, że nie wpływa silnie na prawdopodobieństwo sukcesu.

Rzecz jasna trudno spodziewać się po uczniach takiej kolejności dołączania do akcji pomocy ofierze. Zdecydowanie bardziej prawdopodobne wydaje się to, że spontanicznie najszybciej zareagują ci, dla których V_i jest najwyższe. Dopiero potem tacy, którym nieco mniej zależy na zakończeniu dręczenia. Jaki jest jednak efekt? Ci, którzy być może chętnie by dołączyli w pierwszym etapie reakcji, kiedy jeszcze mieliby poczucie, że ich reakcja ma znaczenie, nie włączają się w etapach kolejnych. Nie są oni dostatecznie wewnętrznie zmotywowani, żeby wpłynąć na szansę sukcesu akcji „tylko troszkę”. W symulacjach opisywanych we wspomnianym wyżej artykule Pameli Oliver zmiana kolejności z optymalnej (najmniej zainteresowani na początku) na naturalną (najbardziej zainteresowani na początku) zmniejszyła ilość zgromadzonych zasobów o 20-30%. Tym samym, jeśli dynamika reakcji agresora na sprzeciw obserwatorów wobec przemocy odpowiada modelowi krzywej spowalniającej, wczesna reakcja najbardziej zainteresowanych paradoksalnie zmniejsza szanse na pełen sukces.

Prawdopodobieństwo pokonania agresora może również wzrosnąć, gdy zasoby są powiązane z wrażliwością na dobro. Innymi słowy, ofierze opłaca się mieć wpływowych przyjaciół. Im większymi zasobami dysponują osoby najbardziej zainteresowane reakcją, tym wyższy poziom sumaryczny zasobów zaangażowanych w pomoc można osiągnąć. Gorzej, jeśli osoby najsilniejsze lub najpopularniejsze w klasie są najmniej zainteresowane atmosferą w klasie. Wtedy te właśnie osoby mogą „trafić”

w bardziej płaski fragment krzywej, dla nich też $P'(r) < \frac{1}{V}$, w związku z czym nie

zareagują, chociaż ich zasoby mogłyby dużo wnieść w ogólny wynik. Czy w rzeczywistości możemy spodziewać się negatywnej zależności między V i r ? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie.

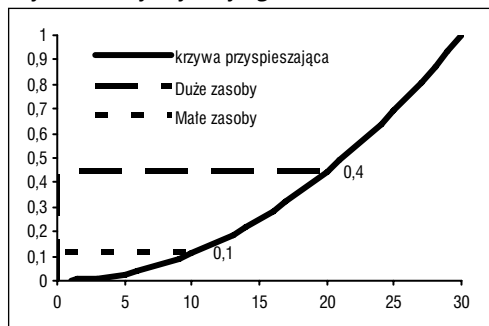
3. Krzywa przyspieszająca – wytrzymały agresor

Wróć do przykładu chłopca, który sam jest dość słaby i widzi, jak cała grupka silniejszych od niego chłopców znęca się nad jego koleżanką. Problem tego obserwatora polega na tym, że jest w pełni świadomy, że sam nic nie zdziała, że potrzeba kilku osób, żeby szansa na sukces przedsięwzięcia wzrosła w sposób znaczący. Tej intuicji

odpowiada kształt krzywej przyspieszającej. Zaznaczam tu, że krzywa ta opisuje jedynie część obrazu (jak się zaraz okaże, jej dopełnieniem jest krzywa spowalniająca), jednak warto na chwilę się przy niej zatrzymać. Pierwsze zasoby reakcji na przemoc trafiają tu niemal w próżnię. Jednak im więcej osób dołącza do grupy sprzeciwu, im więcej osób krzyczy, żeby dręczyciele przestali, tym większe są szanse na sukces. Dynamika opisywana krzywą przyspieszającą odpowiada następującej intuicji: jeśli kilka osób jest przeciwko mnie, to nie mogą się mylić. Agresorzy z każdą dołączającą do akcji osobą zauważają bardziej, że być może przesadzili, i tą akcją, w którą się zaangażowali, nie przysporzą sobie wielbicieli. Każdej kolejnej osobie opłaca się dołączyć, bo mniejsze zaangażowanie zasobów daje ten sam skutek. Pierwsze kilka osób musiało wstać i krzyknąć na agresorów. Kolejnym wystarczyło, że rzucili jakąś krótką uwagę popierającą pierwszych obrońców, a następnym wystarczy już potakiwać, żeby agresorzy wyhamowali i zostawili ofiarę w spokoju.

Chociaż dla pojedynczej osoby, w której gestii są wszystkie dostępne zasoby, krzywa taka oznacza, że zaangażuje je w całości, to „dla homogenicznej grupy drobnych inwestorów [tu: uczniów o niewielkich zasobach] przyspieszająca funkcja ma radykalnie przeciwne efekty – dobro publiczne nie zostanie dostarczone” (Oliver *et al.*, 1985: 535). Pierwotny poziom wpływu na szanse sukcesu jest tak niski, że nikomu nie opłaci się być pierwszym reagującym, a co za tym idzie, funkcja nigdy nie będzie miała okazji „przyspieszyć”. Tak więc jeśli w klasie wszyscy są równi, nie ma szans na pokonanie agresora odpornego na pierwsze ciosy.

Wykres 5. Wytrzymały agresor a siła obrońców



Warto zauważyć, że w przypadku krzywej przyspieszającej osoby o większych zasobach są niejako bardziej uprzywilejowane. Ilustruje to wykres 5., na którym zaprezentowane są zmiany, jakich jest w stanie dokonać osoba o zasobach $r_i = 10$ w porównaniu do osoby o dwukrotnie wyższych zasobach $r_i = 20$. W pierwszym przypadku spodziewana zmiana prawdopodobieństwa sukcesu jest czterokrotnie niższa

niż w drugim, co oznacza, że osoby o niższych zasobach, muszą być więcej niż proporcjonalnie bardziej zainteresowane osiągnięciem sukcesu, żeby uznały sprawę za wartą ich zaangażowania.

To, co może zwiększać szanse na pokonanie „wytrzymałego agresora”, to wiedza o pośrednich efektach działania. Jeśli chłopiec będący bohaterem naszej historyjki będzie w stanie przewidzieć, że jego reakcja sprawi, że komuś innemu zacznie się opła-

cać przyłączenie się do obrony ofiary, to ruszenie na ratunek może być dla niego opłacalne. Świadomość pośrednich efektów działania oznacza, że gracz może przewidzieć, że jego wpływ na sytuację to nie tylko jego bezpośredni wpływ na prawdopodobieństwo sukcesu, ale też wpływ na działania innych aktorów, które zwiększą szansę na sukces w sposób znaczący. Chłopiec może wtedy zdecydować się na podjęcie akcji pozornie z góry skazanej na porażkę, jeśli w istocie świadomy jest tego, że ma szansę wywołać „lawinę”. Żeby spełniony był ten warunek, potrzebna jest wiedza o preferencjach innych graczy, przede wszystkim o ich zasobach i wrażliwości na dobro publiczne, a właściwie na cierpienie ofiary.

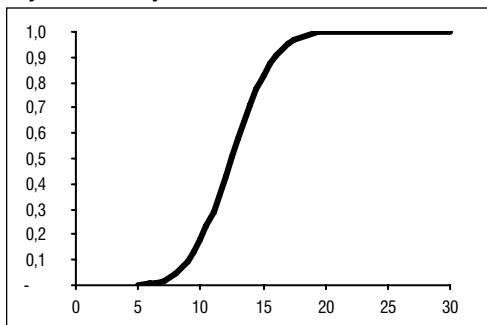
Kolejnym sposobem na osiągnięcie masy krytycznej, która może wywołać reakcję lawinową, są umowy i konwencje. Jeśli kilka osób o niskich zasobach skrzyknie się w grupę, to można dla uproszczenia pominąć element sekwencji i przyjąć, że mają szansę osiągnąć więcej, co może oznaczać, że jako grupie opłaca im się działać. W przykładzie z wykresu 5. dwie osoby o zasobach równych 10 każda, choć żadnej z nich indywidualnie nie opłaca się rozpocząć akcji pomocy, razem mogą zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesu czterokrotnie w stosunku do akcji indywidualnej. W związku z tym w parze może opłacać im się rozpoczęcie akcji pomocy. Jedynym problemem jest tu jak zwykle określenie sankcji za złamanie umowy lub inny sposób zapewnienia jej dotrzymania. W środowisku szkolnym wydaje się to o tyle łatwiejsze, że uczniowie rzadko funkcjonują jak „samotne wyspy”, ale myślą, działają i planują w klikach. Tak więc zebranie kliku chętniej do przezwyciężenia problemu nie musi być trudne. Wystarczy kilka spojrzeń i już zgromadzone zostaną zasoby wystarczające do pokonania pierwszego oporu agresorów.

4. Krzywa „S” – przeciętny agresor

Dynamikę zachowania agresora przeciętnego ilustruje krzywa „S”. Pierwsze zasoby przeznaczone na pomoc niewiele zmieniają. Kilka krytycznych uwag czy pozawerbalnych sygnałów dezaprobaty nie sprawi, że dręczyciel przerwie swoje działania. Musi zebrać się grupa obserwatorów lub musi nastąpić reakcja osoby silnej, czy to fizycznie, czy werbalnie, aby prawdopodobieństwo sukcesu wzrosło w sposób zauważalny. Jeśli ta bariera zostanie przełamana, kilka kolejnych osób chętnie dołączy do akcji. Potem jednak następuje przełamanie tendencji i każda kolejna osoba dołączająca do obrońców, każda kolejna krytyczna uwaga niewiele już zmienia, w związku z czym proces dołączania obrońców wygasa, podobnie jak dzieje się w przypadku krzywej spowalniającej.

Krzywą o kształcie „S” opisują zatem dwa momenty: masa krytyczna potrzebna do rozpoczęcia akcji pomocy oraz punkt wygasania, po którym nikomu już nie opła-

Wykres 6. Krzywa „S”



ca się włączyć we wspólne działanie. Można powiedzieć, że jeśli krzywa „S” właściwie opisuje zachowanie agresora, to akcja pomocy ma ten sam problem z wystartowaniem, co w przypadku krzywej przyspieszającej i ten sam problem ze zbyt wczesnym wygaszeniem, co w przypadku krzywej spowalniającej.

Podsumowując, dzięki modelowi masy krytycznej można zilustrować kilka in-

teresujących problemów związanych z reakcją na przemoc. Przede wszystkim, jako że krzywa produkcji nigdy nie jest dana, jest ona przedmiotem gry. Napastnik czy też napastnicy zawsze będą starać się sprawiać wrażenie, że R jest wysokie, (Coloroso, 2002: 164). Obserwatorzy boją się, że staną się kolejną ofiarą lub po prostu ucierpią podczas obrony ofiary. Duże znaczenie może też mieć strach przed tym, że pogorszy się sprawę. Ten strach może wynikać właśnie z tego, jak widzi się prawdopodobieństwo sukcesu, jak ocenia się swoje zasoby (r_i) w porównaniu z postrzeganą siłą agresora (R). Jednak nawet w przypadku silnego, odpornego na krytykę agresora może się okazać, że wystarczy zgromadzić kilka osób, aby przełamać barierę.

Część racjonalizacji podawanych przez uczniów, pytanych o brak reakcji, dotyczy problemów opisanych powyżej (Coloroso, 2002: 68-69). Niektórzy uczniowie wskazują na przyjaźń z agresorem i brak przyjaźni z ofiarą (niskie V). Inni boją się być zaliczonym do grupy „wyrzutków”, uważają, że reakcja byłaby zbyt obciążająca, kosztowna w stosunku do efektu – mówią: „Szkoda zachodu!” (niskie r , niskie $P'(r)$). Jeszcze inni twierdzą, że to nie ich problem (niskie V).

Co zatem wynika z modelu dla profilaktyki agresji? Co powinni robić nauczyciele i wychowawcy, żeby zwiększać stopień reagowania na przemoc. Przede wszystkim istotna jest tu znów komunikacja, praca nad wiedzą na temat przemocy. Jeśli uczniowie będą nawzajem wiedzieli, że wszystkim im w mniejszym lub większym stopniu zależy na pokonaniu agresora, mogą przewyciężyć problem związany z uzyskaniem masy krytycznej.

Kolejną drogą do rozwiązania problemu jest zwiększanie klasowych zasobów. Nie tyle chodzi tu o wysłanie wszystkich na kurs sztuki walki, ale o uczenie skutecznych reakcji. Gdyby popularna uczennica, chcąc uratować ofiarę, podeszła do złośliwych uczennic bawiących się jej okularami i powiedziała: „Oddajcie jej okulary, przecież ona bez nich nie widzi”, zapewne dręczycielki przyjęłyby ją do swojej grupy jako dowcipną asystentkę dręczenia, a ofiara poczułaby się jeszcze bardziej upokorzona. Wszelkie umiejętności społeczne służące do ułatwienia reakcji przyczyniają się do po-

większania zasobów, a w konsekwencji zwiększają szansę nie tylko na skuteczną reakcję, ale na reakcję w ogóle, ponieważ przekonanie o braku skuteczności i słabość zasobów skutecznie ją blokuje.

Podobnie jak w przypadku modelu wpływu informacyjnego norma głosząca nakaz reakcji na przemoc rozwiązuje problem, tak i według modelu masy krytycznej wpływanie na parametr V , a więc docenianie dobra publicznego, jakim jest wyeliminowanie przemocy, może prowadzić do polepszenia sytuacji.

Skandynawscy badacze zjawiska (Salmivalli *et al.*, 1996) wykryli, że dziewczęta chętniej niż chłopcy przyjmują na siebie rolę obrońcy ofiary. Jest to według nich związane z tym, że jest to „takie właśnie zachowanie, jakiego oczekuje się od dziewcząt” (Salmivalli *et al.*, 1996: 13). Tak więc dziewczęta są bardziej wrażliwe na przemoc, w modelu zatem miałyby wyższe V niż chłopcy. Tymczasem o chłopcach, którzy zostali zidentyfikowani jako obrońcy, wspomniani autorzy piszą, że „prawdopodobnie jedynie ci chłopcy, którzy mają wysoką pozycję w grupie rówieśniczej, mają odwagę stanąć po stronie ofiary, nawet jeśli jest to niezgodne z normą w grupie chłopców” (Salmivalli *et al.*, 1996: 13). Można powiedzieć, że chłopcy reagujący na przemoc cechowali się wyższymi zasobami (r) niż ci, którzy ignorowali ofiarę.

Kolejną drogą dla profilaktyki jest obniżanie kosztów reakcji, ułatwianie jej, danie możliwości reakcji niewymagających konfrontacji z napastnikami, a więc niejako ucieczka od niewróżącej sukcesu w pokonaniu agresora „krzywej produkcji”. Jednym ze sposobów jest obniżanie barier zapobiegających informowaniu o problemie nauczycieli czy rodziców. Jako że często norma „nie donosić” jest silnie zinternalizowana przez uczniów, można próbować albo osłabiać normę, albo stwarzać warunki, w których komunikowanie problemu przedstawicielom instytucji lub rodzicom uczniów jest łatwiejsze dla zainteresowanych, a przede wszystkim trudniejsze do zaobserwowania w środowisku szkolnym. Olweus (2007: 75) zwraca uwagę na to, że powinno się w rozmowach z uczniami podkreślać, że opowiedzenie rodzicom lub nauczycielom o tym, że ktoś jest ofiarą szkolnych dręczycieli, nie jest donoszeniem. Działaniem obniżającym koszty reakcji może być założenie linii zaufania i podanie uczniom numeru telefonu, pod który mogą dzwonić, żeby opowiedzieć o przemocy. Warto jednak podkreślić, że reakcja nastąpi wyłącznie, jeżeli będzie postrzegana jako potencjalnie wpływająca na zmianę sytuacji. Jeśli np. uruchomi się taką linię zaufania, a jednocześnie reakcja pedagoga szkolnego będzie występowała dopiero po dziesięciu zgłoszeniach, telefon szybko zamilknie. Nikt nie będzie uważał, że jego donos cokolwiek zmieni.

Kolejnym elementem wartym rozważenia jest ewolucja agresora lub grupy agresorów. Można spodziewać się, że jeśli niepewny agresor kilkakrotnie nie zostanie skrytykowany ani powstrzymany przez grupę, może zacząć czuć się pewniej i szanse na pokonanie go mogą zmaleć, jako że zmieni się w agresora, którego łatwo (ale już

trudniej) wytrącić z równowagi. Do wyciągania jakichkolwiek wniosków na ten temat sama postać dręczyciela wymagałaby jednak systematycznej refleksji, co wykracza nieco poza ramy niniejszego opracowania. Wróć zatem do głównych bohaterów, jakimi są obserwatorzy, którzy decydują, czy reagować, czy też zignorować przemoc.

Inne czynniki wpływające na reakcję obserwatorów

Już na podstawie opisanych powyżej modeli wydaje się, że niezwykle istotny wpływ na zachowanie obserwatorów dręczenia mają cechy sieci społecznej, jaką tworzy grupa. Wpływ konformizmu jest silniejszy, jeśli osoba, na której wzorujemy swoje zachowania, jest dla nas ważna. „Naciski normatywne są znacznie skuteczniejsze, gdy pochodzą od ludzi, którzy darzą nas przyjaźnią, miłością i szacunkiem, ponieważ nie chcemy stracić ich przychylności” (Aronson, Wilson, Akert, 2006: 229). Model wpływu informacyjnego można by zatem rozwinąć o wpływ normatywny, zróżnicowany według pozycji gracza w sieci towarzyskiej. Również w modelu gry o pokonanie napastnika wyraźnie widać, że zróżnicowanie zasobów oraz zróżnicowanie wrażliwości na cierpienie ofiary mają znaczenie dla prawdopodobieństwa sukcesu akcji ratunkowej. I te parametry warto byłoby rozmieścić w sieci powiązań i przeanalizować wpływ charakterystyk sieci (takich jak gęstość lub obecność izolatów) na szansę uratowania ofiary.

Dodatkowym argumentem na rzecz wprowadzenia perspektywy sieciowej do analizy zjawiska jest to, że jednym z czynników wymienianych jako źródło dręczenia szkolnego lub też jako element kultury przyczyniający się do nasilenia tego zjawiska, jest obecność hierarchicznej struktury grupiek rówieśniczych, „paczek”¹¹ w szkole. „Kultura szkolna, która wspomaga powstawanie klik i wynosi jedne grupy nad inne, przyczynia się również do dyskryminacji i dręczenia” (Coloroso, 2002: 26). Hierarchia klik przyczynia się do tworzenia atmosfery odrzucania i upokarzania. „Jeżeli dzieci ze szczytu piramidy zaczynają nazywać jakiegoś chłopca kujonem, uczniowie z kolejnej warstwy klik dołączają do nękania, bo jest to jeden ze sposobów pokazania przynależności do grupy, która ma władzę” (Aronson, 2000) za (Coloroso, 2002: 190).

Wyjaśnienie wpływu hierarchii klik na dręczenie szkolne wymaga szerszych analiz i zastosowania adekwatnych modeli uwzględniających różne poziomy hierarchii (wewnątrzgrupowa, międzygrupowa), jednak można jeszcze bez nich wyciągnąć pewne wstępne wnioski. Nawet bez stosowania modeli można zauważyć, że istnienie hierarchii „paczek” może bowiem wpływać na preferencje obserwatorów dręczenia.

¹¹ Grupki rówieśnicze w szkole są w literaturze anglojęzycznej określane jako „cliques”, jednak prosty polski odpowiednik: „kliki”, ma zdecydowaną konotację negatywną. Z tego względu używam zamiennie dwóch określeń: „grupki rówieśnicze” oraz „paczki” na określenie nieformalnych grup dzieci i młodzieży.

Dołączenie do dręczycieli, jeśli są z wyższej „kasty” może być sposobem na dostanie się do niej. Kiedy grupy rówieśnicze nie są ściśle zhierarchizowane, tej pokusy nie odczuwa żaden obserwator. Może jedynie zmienić paczkę, ale nie wiąże się to automatycznie ze wzrostem prestiżu. Jednak osoby przyłączające się do agresora nie są tu głównym przedmiotem analiz.

Hierarchizacja szkolnych paczek ma wpływ również na decyzje podejmowane przez obserwatorów, którzy nie mają chęci ani ambicji dołączać do najwyższej kasty. Jeśli jednak istnieje paczka, która stoi niżej w hierarchii i z niej rekrutuje się ofiara, przyłączenie się do niej może grozić społeczną degradacją. Tak więc może wiązać się z większym ryzykiem niż w sytuacji, gdy wszystkie paczki w szkole są równorzędne. Im bardziej ścisła hierarchia i im w większym stopniu przekłada się ona na zasoby dóbr dostępne dla członków poszczególnych grup (np. dostęp do boiska na przerwie, lepsze możliwości towarzyskie, możliwość uprawiania określonych rodzajów sportu itp.), tym bardziej interwencja w obliczu przemocy silniejszych nad słabszymi wiąże się z ryzykiem degradacji i jest mniej prawdopodobna. Jest to niejako dodatkowy element do wzięcia pod uwagę: jak moja decyzja wpłynie na moją pozycję w klasie i w szkole. Czy jeśli zacznę bronić ofiary, nie zostanę zaliczony do „kasty wyrzutków”? Potencjalni obrońcy mają zatem wyraźnie więcej do stracenia niż w przypadku braku hierarchii.

Wydaje się, że w przypadku jasnej hierarchii paczek najbardziej prawdopodobną obrończynią ofiary z grupki najniższej będzie osoba z tej samej grupy. Będąc na samym dnie hierarchii społecznej, nie ma wiele do stracenia, a awans w hierarchii jest mało prawdopodobny. Gdy struktura szkoły przypomina system kastowy, ofiara z najniższej kasty powinna zwracać się po pomoc do kogoś ze swojej paczki. W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę na to, że hierarchia paczek zmniejsza skłonność pomocy ofiarom, bo pojawia się strach włączenia do grupy niechcianej, grupy ofiar (Coloroso, 2002; Olweus, 2007). Programy profilaktyczno-interwencyjne, żeby przynieść efekt, muszą zmieniać klimat szkoły (Flannery, 1997). Jedną z takich zmian może być zmiana struktury społecznej w szkole z hierarchicznej na niehierarchiczną lub przynajmniej „mniej hierarchiczną”.

Powyższe przykłady związane z perspektywą sieciową wymagają zastosowania adekwatnych modeli (np. wzorowanych na Marwell *et al.*, 1988) oraz przeprowadzenia odpowiednich analiz i wykraczają poza cele niniejszego opracowania. Warto jednak zaznaczyć ten kierunek badań jako wart podjęcia.

Podsumowanie i wnioski

Dręczenie szkolne to interesujący przykład zjawiska, w którym przemoc jest obserwowana, a jej sprawcy nie są zazwyczaj przez nikogo powstrzymywani. Co więcej, agresja tego rodzaju celowo aranżowana jest na oczach świadków. Oni zaś, choć często chcieliby, żeby ofiara została uratowana, nie reagują. Istnieje bardzo wiele czynników, które sprawiają, że większość obserwatorów szkolnego dręczenia zachowuje się biernie. Nawet kiedy każdy z uczniów chciałby, żeby agresor przestał wykorzystywać ofiarę do swoich gier o władzę. Różnorodne pułapki czekają na świadków przemocy na każdym niemal etapie podejmowania decyzji o podjęciu działań mających na celu przełamanie atmosfery zastraszenia. Analiza dwóch modeli gier odpowiadających różnym etapom podejmowania tej decyzji wskazuje na kilka aspektów, które mogą być pomocne w zrozumieniu problemu.

Zatem świadkowie dręczenia mogą tkwić w pułapce ignorancji pluralistycznej. Nie wiedząc, jak się zachować, przyjmują jako słuszne zachowanie kolegów, a ci również nie reagują, czekając niejako, aż ktoś inny zadecyduje, czy powinno się coś zrobić. Im większa klasa i im w większym stopniu uczniowie czują się niepewni oraz polegają na wiedzy innych, tym mniej prawdopodobne, że uznają dręczenie za coś wymagającego interwencji. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy sami z siebie mają poczucie, że reakcja na przemoc jest czymś właściwym.

Kolejną pułapką jest przecenianie siły agresora i brak umiejętności reakcji. Im silniejszy wydaje się uczniom napastnik, nawet gdy w istocie nie jest tak silny, na jakiego wygląda, tym trudniej o „pierwszy krok”, przełamanie zmywy milczenia. Im mniej uczniowie wiedzą na temat przemocy szkolnej i o sobie nawzajem, tym niższe prawdopodobieństwo reakcji. Nawet gdy pierwszy krok w obalaniu napastników jest łatwy i skuteczny, problemem może się okazać doprowadzenie sprawy do końca, powszechna mobilizacja w obliczu dręczenia. Co więcej, im mniej uczniowie są ze sobą związani, im mniej się znają i im mniej im na sobie nawzajem zależy, tym większe prawdopodobieństwo, że ofiara zostanie pozostawiona sama sobie.

Jakie są zatem rekomendacje dla profilaktyki dręczenia, a właściwie dla wzmocnienia reakcji uczniów na przemoc? Na pierwszy plan wysuwa się potrzeba komunikacji, budowania wiedzy dotyczącej poglądów na temat przemocy, postaw wobec niej. Dzięki wspomaganemu komunikacji między uczniami można również wspomagać budowanie koalicji, które mogą odegrać niebagatelną rolę w przełamywaniu pułapek, jakie czekają na świadków agresji chętnych do wspólnego działania. Chodzi tu w szczególności o tworzenie wiedzy „pomostowej”, podzielanej przez członków różnych paczek, grup rówieśniczych, które wewnątrz są doskonale skomunikowane. Dobrym pomysłem na przełamywanie problemu bierności obserwatorów może być rów-

niez stymulowanie działań idących nieco na przekór, wbrew większości, eliminowanie ślepego wzorowania się na innych.

Rekomendacje płynące z prezentowanych powyżej modeli nie odbiegają od tych, jakie wypracowali już dawno praktycy. Niemniej jednak należy podkreślić, że to, co zostało dostrzeżone jako zależność empiryczna, to dopiero początek rozumienia zjawiska i że właśnie modelowanie procesu decyzyjnego może być tu kluczem do ich wyjaśnienia. Prezentowane wyżej modele mają bardzo niewiele założeń, a wnioski wypracowywane są dedukcyjnie. Inaczej mówiąc, jeśli założenia modelu są prawdziwe, uczniowie w istocie biorą pod uwagę czynniki wyszczególnione w modelu i podejmują decyzje w zbliżony do modelu sposób, to wnioski są prawdziwe, a rekomendacje na nich oparte mają dużą szansę przynieść oczekiwany efekt. A jeśli programy profilaktyczne dające podobne rekomendacje się sprawdzają, tym lepiej zarówno dla modelu, jak i dla uczniów poddawanych procesowi dręczenia.

Bibliografia

- Aronson, Elliot. 2000. *Nobody left to hate. Teaching compassion after Columbine*. New York: W.H. Freeman.
- Aronson, Elliot. 2002. *Building Empathy, Compassion and Achievement in the Jigsaw Classroom*. Emerald Group Publishing – Academic Press.
- Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert. 2006. *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Bany, M.A. i L.V. Johnson. 1964. *Classroom group behavior*. New York: Macmillan New York.
- Bendor, Jonathan i Piotr Swistak. 1998. *Ewolucyjna stabilność kooperacji*. „Studia Socjologiczne” 3: 127-171.
- Coleman, James S. 1986. *Social theory, social research, and a theory of action*. „American Journal of Sociology”: 1309-1335.
- Coloroso, Barbara. 2002. *The Bully, The Bullied, and the Bystander*. Quill. Harper Collins.
- Dambach, Karl E. 2003. *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Darley, J.M. i B. Latane. 1968. *Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility*. „Journal of Personality and Social Psychology” 8: 377-383.
- Dixit, Avinash K. i Susan Skeath. 1999. *Games of strategy*. Norton New York.
- Ferguson, C.J., C.S. Miguel, J.C. Kilburn i P. Sanchez. 2007. *The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review*. „Criminal Justice Review” 32: 401.
- Flannery, Daniel J. 1997. *School Violence: Risk, Preventive Intervention, and Policy*. Urban Diversity Series No. 109.
- Gerrig, Richard J. i Philip G. Zimbardo. 2009. *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janky, B. i Karoly Takacs. 2000. *Social Control, Participation in Collective Action and Network Stability*.
- Kamiński, Marek M. 2006. *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Kirwil, Lucyna. 2004. *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Latane, Bibb i John M. Darley. 1970. *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* Prentice Hall.
- Levine, M. 1999. *Rethinking Bystander Nonintervention: Social Categorization and the Evidence of Witnesses at the James Bulger Murder Trial*. „Human Relations” 52: 1133-1155.
- Manning, R., M. Levine i A. Collins. 2007. *The Kitty Genovese Murder and the Social Psychology of Helping: The Parable of the 38 Witnesses*. „American Psychologist” 62: 555.
- Marwell, Gerald, Pamela E. Oliver i R. Prahl. 1988. *Social networks and collective action: A theory of the critical mass. III*. „American Journal of Sociology” 94: 502-534.
- Menesini, E., M. Eslea, P.K. Smith, M.L. Genta, E. Giannetti, A. Fonzi i A. Costabile. 1997. *Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school*. „Aggressive Behavior” 23.
- Oliver, Pamela E., Gerald Marwell i Ruy Teixeira. 1985. *A Theory of the Critical Mass. I. Interdependence, Group Heterogeneity, and the Production of Collective Action*. „American Journal of Sociology” 91: 522-556.
- Oliver, Pamela E. 1993. *Formal models of collective action*. „Annual Review of Sociology” 19: 271-300.
- Olweus, Dan. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, Dan. 2007. *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Oyster, Carol K. 2002. *Grupy*. Poznań: Zys i S-ka.
- Palfrey, Thomas R. i Howard Rosenthal. 1984. *Participation and the provision of discrete public goods: A strategic analysis*. „Journal of Public Economics” 24: 171-193.
- Pepler, Debra J. i Wendy M. Craig. 1995. *A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*. „Developmental Psychology” 31: 548-553.
- Salmivalli, Christina, K. Lagerspetz, K. Bjorkqvist, K. Osterman i A. Kaukiainen. 1996. *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. „Aggressive Behavior” 22.
- Salmivalli, Christina. 1999. *Participant role approach to school bullying: Implications for interventions*. „Journal of Adolescence” 22: 453-459.
- Salmivalli, Christina i M. Voeten. 2004. *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations*. „International Journal of Behavioral Development” 28: 246.
- Schelling, Thomas C. 1978. *Micromotives and macrobehavior*. New York: Norton.
- Swistak, Piotr. 2004. *Ewolucyjne podstawy instytucji społecznych*. „Decyzje” 1: 11-35.
- Zarzour, Kim i M. Józwiak. 2006. *Gnębiciel ze szkolnego boiska*. Rebis.
- Zimbardo, Philip G. 2008. *Efekt Lucyfera*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.