

3 (98) 2019
Kwartalnik Edukacyjny



**OBLICZA
PRZEMOCY**



Kwartalnik Edukacyjny

czasopismo naukowe

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:

mgr inż. Izabela Pyra (dyrektor PCEN)
dr Mariusz Kalandyk (red. nac.)
dr Dorota Szumna (z-ca red. nac.)
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg –
przewodniczący
prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres
dr hab., prof. UR Marek Stanis
prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd
dr hab., prof. UR Beata Szluz
dr hab. Anna Szylar
dr Zofia Frączek
dr Urszula Gruca-Miąsik
dr Wiesława Walc
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Projekt okładki, skład i łamanie:

Andrzej Iskrzycki

Wydawca:

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli
w Rzeszowie

35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2

tel. 17 85 340 97 w. 40

e-mail: kwartalnik@pcen.pl; ke.pcen.pl

Druk i oprawa: NOT FSN-T Rada w Rzeszowie

Nakład: 1000 egz.

Czy perfekcjonizm jest (bywa) formą przemocy? W jaki sposób nastolatki ulegają, ale również kreują zjawisko cyberprzemocy? Czym jest hejt w przestrzeni internetowej? Czym jest mowa nienawiści? Odpowiedzi na te i inne pytania, związane z patologicznymi formami istnienia Sieci, znajdziecie Państwo na łamach jesiennego numeru kwartalnika. Artykuły są owocem ogólnopolskiej interdyscyplinarnej konferencji naukowej „Oblicza przemocy. Diagnoza – charakterystyka – profilaktyka”, która odbyła się 16 maja 2019 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Organizatorzy zaprosili nie tylko specjalistów z wielu dziedzin nauki, zajmujących się zjawiskiem przemocy, ale również reprezentantów zawodowej *praxis*. Będziemy mieli więc okazję przeczytać artykuły odnoszące się także do przemocy w rodzinie oraz sposobów jej zapobiegania oraz zwalczania. Możemy również przemyśleć omawiane zjawisko ze względu na jego kulturowe i społeczne znaczenie korygujące. Jak się bowiem odnieść do takiego na przykład pytania: „co będzie, jeśli sprawca, nie mając intencji zrobienia krzywdy przemaganemu, narusza prawa i/lub dobra osobiste ofiary dla żartów lub jakiejś nauczki? Albo usuwa z kolejki po wino sąsiada znanego z nadużywania alkoholu w celu zapobiegania jego krzywdzie?”.

Czytanie materiałów dotyczących przemocy ujawnia wielość jej form i potęgujące się społeczne oraz psychologiczne skomplikowanie zjawiska. Autorzy tekstów podkreślają w opisach jego niezwykłą moc sprawczą oraz coraz większy społeczny oraz kulturowy zasięg. Przemoc dotyczy bowiem wszystkich grup społecznych, nie przynależy do środowisk uważanych za patologiczne lub kryminalne. Pojawia się wszędzie.

Polecam także recenzję bardzo ciekawej książki Marka Pieniżka pt. *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów* oraz lekturę nagrodzonego w konkursie *Nauczyciel Niepodległej* tekstu wspomnieniowego o Jadwidze Grzybowskiej.

Zapraszam do lektury.

Mariusz Kalandyk

25 Kwartalnik Edukacyjny

Prezentowane materiały z działów *W kręgu nowych idei, Warsztatu badawczego. Innowacje* oraz *Dyskusje objęto recenzją naukową.*

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2019

Kwartalnik Edukacyjny

3 (98) jesień 2019

OBLICZA PRZEMOCY - CHARAKTERYSTYKA - PROFILAKTYKA

Magdalena Marzec-Jóźwicka, Do czego jest zdolny uczeń zdolny?	3
Mariola Kowalczyk, Zjawisko cyberprzemocy z wykorzystaniem wyników badań Nastolatki 3.0, przeprowadzonych przez NASK PIB	14
Joanna Majewska-Zarychta, Mowa nienawiści we współczesnych mediach	26
Paulina Dawidek, Hejt w Internecie – analiza zjawiska, odmiany i sposoby walki z hejtem	44
Tomasz Korczyński, Sprawca przemocy w rodzinie – karać czy pomagać? Refleksje praktyka i wnioski z badań	54
Zofia Kończewska-Murdzek, Przemoc w rodzinie: formy, sposoby reagowania, działania profilaktyczne	66
Andrzej Biliński, O przemocy inaczej	78
Adrianna Pierepienko, Perfekcjonizm jako forma (auto)przemocy	84

RECENZJE

Mariusz Kalandyk, Marek Piątek, Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów	89
---	----

„NAUCZYCIEL NIEPODLEGŁEJ”

Barbara Rusinek, Jadwiga Grzybowska – Pedagog z powołania, z przymusu Sybirak	102
Nowości wydawnicze	120

SPRAWOZDANIA

XIII międzynarodowa konferencja „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie” ...	123
To lubię!, Mariusz Kalandyk, Przeczytawszy...	129

Magdalena Marzec-Jóźwicka

Do czego jest zdolny uczeń zdolny?

Skutki fascynacji przemocą w powieści Stephen Kinga

Charakterystyka ucznia zdolnego

Uczeń zdolny to, jak pisał Wincenty Okoń, osoba dobrze się ucząca i zachowująca, uczciwa oraz cechująca się wysokimi osiągnięciami z przedmiotów szkolnych¹. Mirosława Partyka zaś, autorka książki *Zdolni, utalentowani, twórczy*, dodawała, że ucznia zdolnego charakteryzują: wysoki iloraz inteligencji i wysoki poziom twórczy, uwidaczniający się tzw. niepokojem poznawczym, poszukiwanie własnych rozwiązań problemów, odnajdywanie się w nietypowych sytuacjach, a ponadto nieodczuwanie strachu przed podejmowaniem nowych wyzwań². Warto zauważyć, że leksemowi „zdolny” przypisywane są w literaturze przedmiotu zarówno określenia afirmatywne, tj. utalentowany, ambitny, jak i pejoratywne, tj. trudny, wymagający, nadpobudliwy³.

Erika Landau, autorka publikacji *Twoje dziecko jest zdolne*, tworząc definicję ucznia zdolnego, podkreśliła znaczenie trzech aspektów: szybkości uczenia się, stosunku do nauki oraz pomysłowości⁴. Według niej uczeń zdolny to osoba:

- o nad wiek rozwiniętej dojrzałości i zdolnościach; nauka przychodzi jej z łatwością,
- żądna wiedzy, motywowana od wewnątrz, obsesyjnie wręcz zainteresowana wybranymi zagadnieniami, a przy tym zdolna do maksymalnej koncentracji,
- kreatywna, ucząca się zgodnie z własnymi pomysłami, wykraczająca nimi poza sztywne szkolne schematy przyswajania wiedzy,

¹ Zob.: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

² Zob.: M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa 1999.

³ Zob. też: J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, tłum. R. Waliś, Warszawa 2005.

⁴ Zob.: E. Landau, *Twoje dziecko jest zdolne*, tłum. T. Szafrński, Warszawa 2003.

- dostrzegająca problemy i przystępująca do ich rozwiązywania w sposób najbardziej logiczny i skuteczny.

Wymienione cechy należałoby uzupełnić o erudycję, rozbudowaną wiedzę ogólną i wyjątkową pamięć szczegółów. Uczeń rozpoznany jako zdolny powinien podlegać edukacji dostosowanej do jego indywidualnych potrzeb⁵ oraz rozwijającej jego talenty, tym bardziej że – jak podkreślał wiele lat temu W. Okoń – uczeń taki „osiąga lepsze wyniki od swoich rówieśników w przypadku, gdy zachowane zostały jednakowe dla wszystkich warunki pracy”⁶. W zakresie postępowania z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których zaliczani są zdolni, wymagane jest więc odpowiednie przygotowanie dydaktyczno-psychologiczne nauczyciela⁷. Pedagog powinien nauczyć się rozpoznawać potrzeby uczniów zdolnych⁸. Realizacji tego zadania służą następujące działania nauczyciela:

- kierowanie ucznia na testy badające poziom umiejętności przedmiotowych lub mierzące iloraz inteligencji,
- analiza wyników samodzielnej pracy na lekcji a następnie porównywanie osiągnięć ucznia zdolnego z osiągnięciami pozostałych podopiecznych,
- organizowanie konkursów przedmiotowych,
- rejestrowanie postępów w nauce uczniów zdolnych, m.in. odnotowywanie sukcesów edukacyjnych oraz zapisywanie celów, które tacy uczniowie przed sobą stawiają,
- przeprowadzanie wywiadów z rodzicami, opiekunami lub innymi nauczycielami,
- prowadzenie rozmów z rówieśnikami na temat ucznia zdolnego,
- korzystanie z pomocy specjalistów, np. psychologa szkolnego⁹.

⁵ Zob.: B. Zimmerman, *Zdolny uczeń: metody planowania samodzielnej nauki: poczucie własnej skuteczności ucznia*, przekł. M. Polaszewska, Gdańsk 2008.

⁶ W. Okoń, *op. cit.* (*Nowy słownik...*), s. 124. Zob. też: J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10; A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2001; A. Salcher, *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, tłum. M. Siemiński, Rzeszów 2009.

⁷ Zob.: J. Thompson, *Specjalne potrzeby edukacyjne: wskazówki dla nauczycieli*, przekł. J. Bartosik, Warszawa 2013; A. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2, s. 37-52; A. Tanajewska, R. Naprawa, J. Stawska, *Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2014.

⁸ Zob.: E. Bernacka, *Nie przegap uzdolnień*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1, s. 99-108; M. Boraczyńska [i in.], *Uczeń zdolny – metody pracy*, Warszawa 2012; *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Kraków 2012; *Uczeń zdolny i jego edukacja: koncepcje, badania, praktyka*, red. M. Jabłonowska, Warszawa 2013; M. Marzec, *Indywidualizacja kształcenia uczniów zdolnych na poziomie ponadgimnazjalnym. Wybrane zagadnienia*, red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, Kielce 2013, s. 92-102; M. Marzec-Jóźwicka, *Dostosowanie*, [w:] *Indywidualizacja kształcenia literackiego w szkole średniej. Model zadaniowy*, Lublin 2018, s. 137-147.

⁹ Zob. więcej na ten temat: *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa

Najważniejsze są jednak dokładna obserwacja ucznia oraz rozmowy z nim na temat stosunku do nauki szkolnej, planów na przyszłość, budowania relacji społecznych w klasie¹⁰ itd. Istotna jest bowiem kwestia zapewnienia uczniowi zdolnemu w równym stopniu rozwoju społecznego, co intelektualnego i emocjonalnego. Dla osiągnięcia tego celu niezbędna jest obecność naturalnej grupy rówieśniczej, dzięki której nauczy się bycia z innymi. Poważnym zagrożeniem w przypadku ucznia zdolnego jest bowiem lekceważenie jego kontaktów z osobami w podobnym wieku. Za szczególnie przykre odbierane mogą być: izolacja, selekcja czy tworzenie specjalnych klas składających się z samych „geniuszy”, czego skutkiem może być odrzucenie. Oczywiście zdarzają się wśród zdolnych uczniów przypadki celowego i zamierzonego oddzielania się od rówieśników przy jednoczesnym podkreślaniu własnej wyjątkowości i nieprzeciętności. Bywa też tak, że uczniowie zdolni upodobią się do swoich kolegów pod różnymi względami, zwłaszcza zaniżając samoocenę lub pomijając swoją niewątpliwą przewagę intelektualną nad nimi. Rówieśnicy odbierają ich wtedy jako skromnych, koleżeńskich czy wręcz, co zaskakujące, „normalnych”¹¹.

Ucznia zdolnego wyróżniają liczne predyspozycje związane z przyswajaniem nowych informacji i nabywaniem przedmiotowych umiejętności a także określające ich zdolności twórcze i zachowania w grupie. Dotyczą one czterech obszarów funkcjonowania; wymienia się:

1. Myślenie: prawidłowe kojarzenie i rozumowanie; skłonność do złożonych procesów myślowych; umiejętność abstrakcyjnego myślenia; zainteresowanie problemami filozoficznymi, takimi jak: natura człowieka, świat; zdolność łączenia abstrakcyjnych pojęć; trafność sądów; wysoki poziom rozumienia treści i dostrzegania wzajemnych zależności pomiędzy jej elementami; ponadprzeciętne zdolności analizowania i syntetyzowania; niezależna postawa, obrona swoich poglądów i pomysłów; „hedonizm intelektualny” – uczenie się dla przyjemności, czerpanie przyjemności z uczenia się.
2. Pamięć: znakomitą, wierną i trafną, połączoną z umiejętnością wykorzystywania przechowywanych informacji; opanowywanie szerszego zakresu materiału; szybkie i poprawne kojarzenie.

2000; F. Mönks, I. Ypenburg, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko: poradnik dla rodziców*, przekł. M. Sochacka, Warszawa 2007; A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010.

¹⁰ Zob. też: M. Braun, M. Mach, *Inny – czyli jaki? Kłopoty z życiem społecznym*, [w:] eadem, *Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa [b.r.w.], s. 39-49.

¹¹ Zob.: M. Marzec, *Dlaczego geniusze mają słabe stopnie?*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3, s. 101-110.

3. Wyobraźnię: dar bystrej obserwacji otoczenia; niezwykłą zdolność utrzymywania koncentracji, zwłaszcza w przypadku wyjątkowo interesującego tematu; łatwość skupiania uwagi przez dłuższy czas na danym przedmiocie nauczania; docieklivość, zadawanie dużej liczby pytań; umiejętność prowadzenia twórczej, krytycznej dyskusji, połączonej z doborem trafnych argumentów.
4. Cechy charakteru: specyficzne poczucie humoru; dojrzałość, zrównoważenie i odporność emocjonalną; spontaniczność w wyrażaniu własnych przeżyć; odpowiedzialny stosunek do podejmowanych zadań z jednoczesnym preferowaniem pracy indywidualnej; samowystarczalność, niezależność; zdolności przywódcze, a nawet skłonność do dominacji; upór oraz chęć postawienia na swoim, wytrwałość; nieumiejętność radzenia sobie z porażkami; drażliwe reagowanie na wszelkie ograniczenia; nieuznawanie autorytetów, w tym niezrządkiem autorytetu nauczyciela¹².

W rozwoju ucznia zdolnego, co warto dodać, występują różnego rodzaju indywidualności, określane inaczej nadpobudliwościami, o których winni pamiętać zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Elżbieta Supryn, powołując się na badania Kathleen Kardaros z University Illinois, wymieniła pięć typów nadpobudliwości:

- intelektualną (mnogość zadawanych pytań),
- wyobrażeniową (tworzenie sobie wewnętrznego świata, wymagowanego przyjaciela),
- emocjonalną (widoczny rozdźwięk pomiędzy rozwojem intelektualnym a emocjonalnym),
- zmysłowo-sensoryczną (niezdyscyplinowanie, niesubordynacja),
- psychomotoryczną (brak skupienia i uwagi, szybka dekoncentracja, zamyślenie się)¹³.

Po przedstawieniu sylwetki ucznia zdolnego przejdę do scharakteryzowania głównego bohatera powieści Stephena Kinga *Zdolny uczeń*, wskazując te cechy Todda Bowdena, które pozwalają określić go mianem zdolnego, oraz opisując, w jaki sposób edukacja prowadzona przez „nieodpowiedniego” – z perspektywy aksjologicznej – nauczyciela wpłynęła na jego zachowanie i wybory życiowe.

¹² Zob. też: M. Stańczak, *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*, Olsztyn, 2009; M. Marzec, *Uczeń zdolny... niespecjalnej troski*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 1, s. 45-54.

¹³ E. Supryn, *Aspekty przygotowania rodziny do pracy z dzieckiem zdolnym*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa 2000, s. 58-62. Zob. też: A. Mróz, *Rola wzmożonej nadpobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Warszawa 2011, s. 19-24.

Todd Bowden jako uczeń zdolny

Powieść Kinga wchodzi w skład tetralogii *Cztery pory roku*, wydanej w 1982 roku. Cykl ten tworzą ponadto:

- *Skazani na Shawshank* – jedna z najśłynniejszych powieści Kinga o niesłusznie skazanym za podwójne morderstwo bankierze, który obmyślił i z powodzeniem zrealizował misterny plan ucieczki,
- *Ciało* – utwór opowiadający o nastolatkach postanawiających skorzystać z okazji zobaczenia po raz pierwszy w życiu zwłok człowieka, ich rówieśnika,
- *Metoda oddychania* – historia makabrycznego porodu, który pewien lekarz (z talentem do snucia makabrycznych opowieści) odebrał w wigilijny wieczór.

King umieścił akcję *Zdolnego ucznia* w latach siedemdziesiątych XX wieku, w podmiejskim Santo Donato, pokazując, że niebezpieczeństwo może czyhać wszędzie. Najpotworniejsze postacie czają się w szkole, na ulicy, w autobusie, w sąsiedztwie. Oprawcą okazuje się zarówno starszy schorowany mężczyzna, jak i nastolatek z dobrego domu. Bohaterowie Kinga poruszają się w świecie, w którym nic nie jest pewne, pozory mogą zmylić, a role potrafią się odwrócić: nie wiadomo, kto jest uczniem, a kto mistrzem; kto ofiarą, a kto katem¹⁴. Odbiorca utworu ma do czynienia z – jak to określił jeden z czytelników-bloggerów – „historią zaklinowaną pod zeskorupiałą warstwą brudu: ludzie są źli, a wszystko przychodzi na myśl bestialstwo, nienawiść i przemoc”¹⁵.

Todd Bowden, jak czytamy na początku powieści, to spokojny amerykański nastolatek, syn architekta i romanistki. Chłopiec ten, jak na zdolnego ucznia przystało, zainteresował się jednak szczególnie, wręcz obsesyjnie, pewnym zagadnieniem związanym z historią II wojny światowej, a mianowicie funkcjonowaniem obozów koncentracyjnych. Początkowo, powoli i dokładnie zgłębiając temat, z przerażeniem odkrywał kolejne treści i coraz bardziej oburzał postawami hitlerowskich zbrodniarzy. Chęć odkrycia prawdy powodowała, że wypożyczał publikacje o wojnie z działu dla dorosłych, śledził artykuły, jakie ukazywały się w czasopismach trzymanych przez ojca jego kolegi w garażu, kilkakrotnie z uwagą studiował te same fragmenty przerażających książek i artykułów, napisał na ten temat referat, założył album z wycinkami z gazet. Co szczególnie niepokojące, coraz częściej z nieukrywaniem entuzjazmem powtarzał: „Naprawdę fajowe są te kawałki o obozach koncentracyjnych”¹⁶ (s. 117).

¹⁴ M. Walusiak, *Biografia Stephena Kinga*, <http://stephenking.pl/biografia/> [dostęp: 29.04.2019].

¹⁵ *Pojętny uczeń – koszmarna lekcja historii*, <https://www.tramwajnr4.pl/2015/09/zakurzonej-polki-pojety-uczen-koszmarna-lekcja-historii.html> [dostęp: 01.05.2019].

¹⁶ Wszystkie cytaty z powieści pochodzą z wydania: S. King, *Zdolny uczeń*, [w:] *eadem*, *Cztery*

Pewnego dnia odkrył, że może dowiedzieć się jeszcze więcej z tzw. pierwszej ręki. Oto bowiem – dzięki kolejnym cechom, czyli wyjątkowemu sprytowi, zdolności logicznego myślenia i analizy oraz umiejętnościom detektywistycznym – powiązał fakty, przeprowadził badania odcisków palców i potwierdził, że nieopodal, w niewielkim domku otoczonym starannie przystrzyżonym żywopłotem, mieszka były nazistowski zbrodniarz, Kurt Dussander, ukrywający się pod nazwiskiem Arthur Denker. Przyszedł więc pewnego dnia do sąsiada i zdradził mu, że wie, kim jest i czym zajmował się w przeszłości. W kontakcie ze starym człowiekiem był nieustępliwy i pewny swego. Ten szybko zrozumiał, że ma do czynienia z inteligentnym, bystrym i zdesperowanym młodzieńcem, który nie ukrywał zainteresowania najbardziej makabrycznymi szczegółami i chciał słuchać nowych opowieści o obozach. Zagłębiał się w nie z wyjątkową uwagą, uśmiechając się od czasu do czasu oraz zadając szczegółowe pytania. Nie pozwalał staremu ani na chwilę odejść od tematu. Chłonał niczym gąbka każde jego słowo, komentując: „Po prostu wam odbiło, wie pan?” (s. 121). Z drugiej zaś strony historie o nieludzkim traktowaniu jeńców tak go fascynowały, że chciał ich słuchać na okrągło, wymagając od swojego nauczyciela umiejętnego posługiwania się wykładem jako metodą przekazywania wiedzy.

Można odnieść wrażenie, że ten zdolny chłopak albo nie rozumiał, o czym mówił stary (przecież przywołane przez niego wydarzenia rozegrały się naprawdę kilkadziesiąt lat wcześniej!), albo opowieści o okrucieństwie nie wywierały na nim żadnego wrażenia. Czyżby brakowało mu wrażliwości, jaką przypisuje się jednostkom uzdolnionym? Czyżby potrzebował tego rodzaju odmiany w swoim spokojnym, uporządkowanym i bezpiecznym świecie, w którym uchodził za „najnormalniejszego dzieciaka, jakiego znała” (s. 135) jego matka? Może Todd po prostu się nudził w towarzystwie bezgranicznie ufających mu rodziców, z którymi łączyły go jednak powierzchowne relacje, niedojrzałych rówieśników oraz nauczycieli doceniających jedynie jego wiedzę.

Być może, paradoksalnie, dopiero krwawe historie Dussandera ożywiły egzystencję nastolatka, przemówiły do jego wyobraźni. Dzięki nim, jak to w przypadku zdolnego bywa, stworzył sobie wewnętrzny świat. W swoim pokoju, w samotności i ciemności, przeżuwał każdy zapamiętany szczegół, przeżywając za każdym razem niezwykle silne podniecenie. Kreacją dla jego myśli stały się sny, odzwierciedlające z jednej strony głęboko skrywane pragnienia o zabijaniu, dominacji, z drugiej zaś obawy przed zdemaskowaniem i karą.

pory roku, z ang. przeł. Z. Królicki, Warszawa 2007, s. 109-292.

W snach niejako testował swoją wytrzymałość, siłę, opanowanie, zachowania w dwóch skrajnych sytuacjach: gdy jest ofiarą eksperymentów medycznych oraz gdy to on zabija. Budził się zdyszany, „ściskając w rękę pomiętą pościel” (s. 212). Bogactwo przeżyć, jakich doświadczał w sferze wyobraźniowej, stało się źródłem jego kryzysu emocjonalnego. Chłopak zrobił się niespokojny, nerwowy, nadpobudliwy, nie potrafił skoncentrować się na nauce. Z drugiej strony projekcje senne niejako motywowały go do działania, wzmagaly w nim poczucie siły, panowania nad sytuacją. Podobało mu się to, że miał starego w garści. Dzięki temu czuł się mocny, odważny, wtajemniczony, taki dorosły. Oto posiadał wiedzę, do której dostęp mieli tylko wybrani, nieliczni. Oto podjął działania, na które jego rówieśnicy być może nie powazyliby się: szantażował człowieka, podrobił świadectwo, by rodzice się nie dowiedzieli, że może nie zdać, oszukiwał z rozmysłem, zgadzając się na to, by Dussander udawał przed szkolnym pedagogiem jego dziadka. Zachowania zdolnego nastolatka można wytłumaczyć motywacją hubrystyczną, która obejmuje – jak pisała Wiesława Limont – dążenia do potwierdzania i podnoszenia własnej ważności jako osoby¹⁷. Podejmując działania wykraczające poza jego dotychczasowe możliwości, chłopak poświadczał niejako swoją siłę i ważność, potwierdzał własną wartość i znaczenie przede wszystkim przed samym sobą.

W powieści Todd został porównany do ucznia czarnoksiężnika, który „tchnął życie w miotły, lecz nie potrafi nad nimi zapanować” (s. 142). Nastolatek uważał, że ma przewagę nad Dussanderem, mimo upływu lat panicznie bojącym się następstw zdemaskowania. Na początku znajomości układ pomiędzy młodym Bowdenem a jego nauczycielem był prosty: Dussander dzielił się z chłopakiem swoją wiedzą i wspomnieniami, a ten, w zamian za te informacje, nie zawiadamiał odpowiednich służb o prawdziwej tożsamości sąsiada. Znajomość szybko jednak przekształciła się we wzajemną grę, w której obaj bohaterowie czuli się coraz bardziej zagrożeni i nie ufali sobie. Stary okrutnik zyskał na tej relacji dużo więcej niż Todd: znalazł w końcu godnego siebie słuchacza, powiernika i pojętnego ucznia, któremu udzielił lekcji zła. Doświadczenie rozmów z młodym Bowdenem „pozytywnie” – jeśli można w ogóle użyć takiego określenia – wpłynęło na psychikę zbrodniarza: uspokoił się, oswoił się z przeszłością, wróciła ta część jego osobowości, którą latami wypierał. Nie zaprzeczał teraz jej istnieniu, ale coraz częściej ją kontemplował, sypiając w mundurze esesmana i delektując się ponowną możliwością popełnienia zbrodni.

¹⁷ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Gdańsk 2005, s. 95. Zob. też: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004.

Todd tymczasem stracił wszystko, poddając się toksycznej edukacji „krwawej bestii z Patin” – jak określano Dussandera w ówczesnej prasie. Inteligentny chłopak upodobił się do swojego nauczyciela, stosując zdobytą podczas „korepetycji” wiedzę w praktyce.

Poddając postawę i zachowania Bowdena głębszej analizie, można wysnuć wniosek, że ten młody człowiek potrafił umiejętnie łączyć spełnianie oczekiwań, jakie pokładali w nim bliscy z realizacją własnych, choćby najpodlejszych potrzeb. W swoim otoczeniu był odnoszącym sukcesy młodzieńcem, sportowcem roku, „dobrą partią” – jak go określali znajomi ojca. Jednocześnie stał się myśliwym, traktującym ludzi jak zwierzynę łowną. Nawet na rodziców w pewnym momencie zaczął spoglądać z nienawiścią, myśląc o tym, że byłby zdolny ich zabić. Mimo wykazywania się licznymi „zdolnościami”, do których bez wątplenia należy zaliczyć maskowanie się, wywieranie dobrego wrażenia, a przy tym okłamywanie innych, główny bohater powieści Kinga stał się osobą zimną i niezdolną do miłości, niepotrafiącą budować normalnych relacji z drugą osobą, czego przykładem może być jego stosunek do kobiet.

Todd uwierzył, że jest tak sprytny, iż może postępować, jak chce, spełniając swoje najbrzydlwsze zachcianki, a rodzice i śledczy nie domyślą się, jaki jest naprawdę. Tymczasem został zdemaskowany przez przypadkowego pijacynę. Śledczy rozpoznali w nim mordercę bezdomnych i współnika Dussandera. Ten opętany żądzą zabijania „król świata” – jak powiedział o sobie tuż przed śmiercią – skończył marnie, choć nie poddał się bez walki, do końca będąc przekonanym, że z pomocą karabinu wygra z każdym przeciwnikiem.

Podsumowanie

Todd Bowden był uczniem zdolnym, dobrze wpisującym się w przywołane na wstępie artykułu definicje. Odznaczał się wszak wysokimi osiągnięciami z przedmiotów szkolnych, był inteligentny i twórczy, nie odczuwał strachu przed nowymi wyzwaniem. Cechowały go odczytanie i wyjątkowa pamięć. Był żądny wiedzy, obsesyjnie zgłębiał temat, który go zainteresował. Bohatera powieści Kinga wyróżniały też liczne dyspozycje odnoszące się do czterech wskazanych wcześniej obszarów jego funkcjonowania. Potrafił prawidłowo kojarzyć fakty, dlatego bez trudu zdemaskował Dussandera. Rozumiał treści i dostrzegał wzajemne zależności pomiędzy jej elementami, dlatego wykorzystał w praktyce wiedzę, jaką otrzymał od starego zbrodniarza. Potrafił stanąć w obronie własnych poglądów i działań, dlatego nie miał wyrzutów sumienia po

dokonywaniu kolejnych morderstw. Cechowała go introwertyczność oraz skłonność do dominacji nad ofiarami. Drażliwie reagował na wszelkie ograniczenia i zakazy: kiedy Dussander kazał mu się uczyć i zaliczyć wszystkie przedmioty, chłopak zaczął myśleć o pozbyciu się antagonisty. Nie uznawał autorytetów: rodziców i szkolnego pedagoga uważał za ludzi naiwnych i głupich, których można okłamywać.

Rozwój chłopaka miał – jak to niestety bywa w przypadku uczniów zdolnych – charakter jednostronny, niepełny, czego konsekwencją był chociażby niedojrzały sposób wykorzystywania zdolności, przejawiający się manipulowaniem otoczeniem oraz przyjmowaniem postawy arbitralnej w stosunku do Dussandera. Odznaczał się nadpobudliwością emocjonalną, manifestowaną za pomocą wielu negatywnych uczuć, takich jak nienawiść, pogarda, furia, wściekłość, szal, zniecierpliwienie, uwidaczniających się zwłaszcza w sytuacjach, gdy zabijał. Następstwami wzmożonego życia emocjonalnego Todda okazały się zaburzenia psychosomatyczne oraz problemy w relacjach z otoczeniem¹⁸, co można uznać za przejaw jego asynchronii rozwojowej. Pod względem intelektualnym rozwinął się znakomicie, etycznym – niestety słabo: brakowało mu empatii, wrażliwości moralnej, nie posiadał poczucia sprawiedliwości¹⁹. Młody Bowden bez wątplenia był zdolnym uczniem, ale nie takim, jakiego chciałby mieć rozumiejący swoje powołanie nauczyciel i nie takim, jak myślała o nim matka.

Todd nie był pierwszym ani jedynym mordercą-nastolatkiem w twórczości Kinga²⁰. W 1977 roku pisarz, pod pseudonimem Richard Bachman, wydał powieść *Rage* (*Wściekłość*). Jej bohaterem i narratorem jest Charlie Decker, uczeń szkoły średniej, który w pewnym momencie zaczyna dopuszczać się aktów przemocy, aby dać wyraz narastającej frustracji wobec dorosłych. Najpierw uderzył jednego z nauczycieli kluczem nasadowym, potem wrócił do szkoły z pistoletem i strzelił do swojej matematyczki, biorąc siedzących w ławkach uczniów za zakładników. Jak się okazało, historia opisana w *Rage* stała się negatywną inspiracją dla wielu młodych Amerykanów, zwłaszcza w latach 90. XX wieku. Wtedy też zaniepokojony King podjął decyzję o jej

¹⁸ Zob.: S. Daniels, M. M. Piechowski, *Embracing Intensity: Overexcitability, Sensitivity, and the Developmental Potential of the Gifted*, [in:] *Living with intensity. Understanding the Sensitivity, Excitability, and the Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*, ed. by S. Daniels, M. M. Piechowski, Scottsdale 2009, s. 9-11.

¹⁹ Zob.: I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1979.

²⁰ Zob. więcej na ten temat: B. Paszyk, *Książki zakazane*, Warszawa – Bielsko-Biała 2009, s. 192-195.

wycofaniu ze sprzedaży. Postać ucznia-mordercy można też odnaleźć w opowiadaniu Kinga z tomu *Szkieletowa załoga*, zatytułowanym *Bunt Kaina*, w którym główny bohater, Curt Garrish, przemycza do akademika strzelbę i po jednym ze szkolnych egzaminów zaczyna strzelać do przechodniów z okna swojego pokoju.

Zanim autor *Zdolnego ucznia* został uznanym pisarzem, pracował przez kilka lat jako nauczyciel literatury angielskiej w szkole średniej. Dobrze znał środowisko uczniowskie. Może właśnie z tego powodu przepełnionych agresją, brutalnych nastolatków wybrał na bohaterów niektórych swoich utworów.

Analizując powieści Kinga, warto zwrócić uwagę właśnie na rolę edukacji i funkcję nauczyciela w życiu adolescenta. Do zadań pedagoga należą przecież m.in. przekazywanie wartości, na których młody człowiek ma budować życie oraz uczenie opartego na szacunku i empatii stosunku do bliźniego. Tymczasem Todd, poddany szkodliwej antyaksjologicznej i antyspołecznej edukacji, rozwinął i utrwalił w sobie skłonności psychopatyczne, opisane przez psychiatrę Harveya Cleckleya w książce *The Mask of Sanity* (2015), co można przetłumaczyć jako *Maska rozsądku*. Mimo że na pozór wyglądał normalnie i zachowywał się tak, jak inni, skrywał poważne zaburzenia. Stał się impulsywny i nerwowy. Bez trudu manipulował otoczeniem. Nie potrafił współodczuwać i wchodzić w relacje społeczne. Nie miał wyrzutów sumienia, poczucia winy, nie odczuwał lęku. W relacji z Dussanderem kreował się na ofiarę jego apodyktycznych skłonności. Postępowanie chłopaka dowodziło potrzeby ciągłego spełniania tylko własnych potrzeb i zaspokajania pragnień, a to, jak siebie nazywał (przyp. „król świata”), świadczyło o jego zawyżonej i nieadekwatnej samoocenie²¹. Powyższe wnioski niestety sugerują, że zdolności są darem, ale jednocześnie – zwłaszcza u osób młodych, podatnych na wpływy – implikują niebezpieczne zachowania, podobne do tych, jakie przejawiają psychopaci²².

Jak widać na przykładzie Todda Bowdena, przemoc fascynuje, pociąga, rozbudza wyobraźnię, przez chwilę daje nawet poczucie mocy, ale też – a może przede wszystkim – niszczy. Pozostający pod jej wpływem zdolny chłopak, gwiazdor szkolnej drużyny strzelniczej stał się ponurą bestią o twarzy bez wyrazu, pozbawionej kolorów, życia i energii jak twarz manekina z wystawy. „To,

²¹ Na temat cech psychopaty zob. więcej: <https://zdrowie.radiozet.pl/Psychologia/Zaburzenia-osobowosci/Psychopata-czlowiek-o-wielu-twarzach.-Jak-go-rozpoznac> [dostęp: 01.05.2019].

²² Por.: J. K. Gierowski, M. Sariusz-Skąpska, *Kontrowersje wokół pojęcia psychopatii i jego użyteczność dla psychiatrii sądowej i psychologii sądowej*, „Palestra” 2007, nr 2-3, s. 102-116.

co w niej pozostało – jak napisał King – przerażało swą bezbrzeżną pustką” (s. 290). A wszystko zaczęło się, jak stwierdził jeden ze śledczych, niewinnie „od zainteresowania chłopca obozami. Zainteresowania, jakie każe chłopcom zbierać monety, znaczki albo czytać o rewolwerowcach z Dzikiego Zachodu. I poszedł do Dussandera, żeby uzyskać informacje prosto ze stawu” (s. 284).

dr hab. Magdalena Marzec-Józwicka *jest adiunktem w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL, dydaktykiem przygotowującym do zawodu przyszłych nauczycieli polonistów, autorką trzech książek (Miłość i gimnazjaliści. Praca z tekstem kulturowym na lekcjach języka polskiego w gimnazjum, Lublin 2009; Między partnerstwem a mistrzostwem. Nauczyciel polonista we współczesnej szkole, Lublin 2017; Indywidualizacja kształcenia literackiego w szkole średniej. Model zadaniowy, Lublin 2018) i około stu artykułów poświęconych edukacji polonistycznej. Jej zainteresowania badawcze to: indywidualizacja procesu kształcenia literackiego, rola mózgu w edukacji, metody uczenia (się) literatury. Od listopada 2017 roku kieruje projektem „Trudne tematy w edukacji”, zapraszając do współpracy literaturoznawców, językoznawców, psychologów, pedagogów i socjologów.*

Mariola Kowalczyk

Zjawisko cyberprzemocy z wykorzystaniem wyników badań Nastolatki 3.0, przeprowadzonych przez NASK PIB

Wprowadzenie do zjawiska cyberprzemocy

W dzisiejszych czasach jesteśmy świadkami ciągłego postępu technologicznego. To, co dosłownie kilkanaście lat temu uznawane było za wytwór technologicznych możliwości i zamykało się niejako w sferze *science fiction*, dziś jest namacalną rzeczywistością, bez której człowiek nie potrafi się obejść. Internet każdego dnia zmienia nasze życie codzienne i otaczającą nas rzeczywistość, kreuje nowe możliwości, ale też stawia coraz to nowsze wyzwania. Nikomu zapewne nie jest obce zjawisko ogólnoświatowej wymiany informacji, stosowanie elektronicznych podpisów, korzystanie z usług e-bankowości czy, najbardziej dziś popularne, korzystanie z portali społecznościowych i komunikatorów społecznych. Nie tylko te zjawiska, ale i wiele innych prowadzą współcześnie do wirtualizacji rzeczywistości, a co za tym idzie cyfryzacji życia ludzkiego¹. Internet jest zarówno głównym źródłem pozyskiwania wiedzy ogólnoświatowej, jak i źródłem przechowywania i przetwarzania niezliczonych ilości danych osobowych i prywatnych. Nieostrożne korzystanie z możliwości, jakie daje cyberprzestrzeń, wiąże się z ryzykiem naruszenia sfery prywatności i bezpieczeństwa. Jest to zjawisko na tyle często spotykane w sieci, że można je już uznać za powszechne.

Nie ulega wątpliwości, że wszystkie relacje interpersonalne są obarczone dużym ryzykiem wystąpienia zachowań agresywnych. Jest to wpisane w ogólny kontekst historyczno-kulturowy rozwoju ludzkości. Każda społeczność generuje prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań agresywnych, często w celu zaspokojenia potrzeb agresywności jednostki albo grupy. W literaturze

¹ J. Wasilewski, *Zarys definicyjny cyberprzestrzeni*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego”, wyd. Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Warszawa 2013, s. 225–235.

naukowej i publicystycznej dużą popularność zyskuje zagadnienie przemocy i agresji występującej wśród dzieci, młodzieży i dorosłych, w środowisku rodzinnym, szkolnym czy w pracy². W czasach szybkiego rozwoju technologii internetowej i komunikacyjnej pojawiają się nowe obszary aktywności ludzkiej, które tworzą nowe, dotychczas nieistniejące formy zachowań agresywnych lub przemocowych. Iwona Uflik-Jaworska pisze, że na polskim gruncie naukowym pojawia się wiele kontrowersji skupiających uwagę na ciągle nieostrej terminologii dotyczącej zjawiska cyberprzemocy oraz wyrazów semantycznie pokrewnych, między innymi takich jak: wirtualna przemoc, *cyberbullying*, *cybermobbing*, agresja wirtualna³. Natomiast Jacek Pyżalski podaje różne typy agresji elektronicznej, takich jak: *cybermobbing*, agresja uprzedzeniowa, agresja wobec nieznanym czy celebrytów⁴.

Cybermobbing jest najbardziej rozpowszechnioną formą przemocy internetowej, dodatkowo charakteryzuje się szczególnymi cechami, jak względna anonimowość (tego typu agresja zapośredniczona jest przez medium elektroniczne). Sprawca ma ograniczone możliwości dostrzegania efektów swoich działań, niewidoczna jest dla niego także reakcja ofiary, jej emocje i uczucia. Takie czynniki sprawiają, że agresor nie widzi przeszkód, nie ma też zahamowań, co pobudza go do posuwania się w zachowaniach agresywnych jeszcze dalej. Jednak co najważniejsze, agresja pojawiająca się w komunikacji zapośredniczonej nie ma barier czasowo przestrzennych i zawsze może osiągnąć większe rozmiary niż ma to miejsce w świecie realnym. Druga ważna cecha *cybermobbingu* to ciągłość. Często jednorazowy akt agresji jest początkiem znęcania się poprzez powielanie czynności przemocowych przez innych użytkowników Sieni. Ostatnia cecha to powszechność: technologia i jej możliwości związane z istnieniem Internetu, telefonu komórkowego oraz mediów elektronicznych i społecznościowych sprawiają, że ofiara agresji w wielu przypadkach nie ma możliwości ucieczki przed agresorem. Ofiara może być narażona na przesładowanie czy nękanie niezależnie od czasu oraz miejsca, w którym się znajduje⁵.

Formy przemocy, z jakimi najczęściej można się spotkać w Sieni, są przeróżne. Do internetowej przemocy można zaliczyć: przemoc werbalną (wulgaryzmy,

² B. Kałdon, *Cyberprzestrzeń jako zagrożenie dla człowieka XXI wieku*, t. 37, nr 2, wyd. UKSW, Warszawa 2016, s. 95–97.

³ I. Uflik-Jaworska, *Cyberprzemoc czy cybermobbing? Terminologiczne kontrowersje i charakterystyka zjawiska*, [w:] *Psychologiczne konteksty Internetu*, red. B. Szmigielska, wyd. WAM, Kraków 2009, s. 198–199.

⁴ Zob.: J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011.

⁵ *Ibidem*, s. 65–74.

ośmieszanie, ponizanie, wyzwiska, zastraszanie czy szantażowanie), nagrywanie filmów oraz robienie zdjęć bez zgody osoby, która jest nagrywana lub fotografowana, publikowanie prywatnych zdjęć i filmów bez wiedzy i zgody osoby, która się na nich znajduje (przede wszystkim filmików i zdjęć o charakterze wulgarnym, ośmieszającym, ponizającym itp.), a także podszywanie się pod innych⁶.

Zagadnienie cyberprzemocy jest bardzo rozległe, jednak w szczególności jest ono dotkliwe dla najmłodszej grupy użytkowników Sieci. To właśnie dzieci w głównej mierze narażone są na działanie negatywnych czynników cyberprzestrzeni przez swoją nieuwagę, brak kontroli rodziców/opiekunów, lekkomyślność i nieostrożność, czasem naiwność czy bez troskę. Jak duża skala zjawiska cyberprzemocy dotyczy nastolatków, pokazują ogólnopolskie badania przeprowadzone przez NASK PIB na przełomie 2018/2019 roku.

Opis metodologiczny badania

NASK od 2014 roku prowadzi cyklicznie, co dwa lata, badania dotyczące aktywności nastolatków w sieci. W roku 2018 miały miejsce najnowsze badania NASK PIB. Badaniami objęto 55 szkół z całej Polski, wzięli w nim udział uczniowie szkół podstawowych (N=531), gimnazjów (N=25), liceów (N=456), techników (N=161). W analizie wyników badań przyjęto podział uczniów na dwie grupy:

1. uczniowie siódmych klas szkół podstawowych i drugich klas szkół gimnazjalnych (takie połączenie występuje ze względu na niedawną reformę edukacji),
2. uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, czyli uczniowie drugich klas liceów i techników.

Do opracowania tabel wynikowych ze zbioru dotyczącego uczniów przyjęto metodę korekty za pomocą wag dla zebranych w badaniu obserwacji, stosując stratyfikację *ex post* ze względu na płeć oraz wiek respondentów. W celu naliczenia wag wykorzystano dane Bazy Demograficznej GUS. Korelacje ze zmiennymi metryczkowymi użyto w stosunku do zmiennych, dla których takie tabele krzyżowe miały uzasadnienie.

W zakres badania wchodziły następujące obszary:

1. Sposoby użytkowania Internetu: sprawdzono, jaka jest skala zjawiska, rodzaje aktywności, miejsca oraz godziny użytkowania Internetu, a także urządzenia służące do łączenia się z Siecią.

⁶ Ł. Wojtasik, *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska*, [w:] *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*, red. Ł. Wojtasik, wyd. Fundacja Dzieci Niczyje, s. 7-9, https://www.edukacja.fdds.pl/cb0428e3-c0d8-47cb-8508-1b865100a1f9/Extras/ksiazka-jak_reagowac_na_cyberprzemoc-FDDS-12042017.pdf [dostęp 26.06.2019].

2. Media społecznościowe: zbadano platformy, z jakich korzysta nastolatki oraz jakie treści najczęściej publikuje i udostępnia w Internecie.
3. Autokorzyści afiliacyjne: w jaki sposób Internet przyczynił się do powiększenia wiedzy; zbadano także opinię nastolatków o środowisku internetowym oraz poproszono o podanie plusów i minusów korzystania z Internetu.
4. Technologie informacyjno-komunikacyjne w szkole i samoedukacji: sprawdzono, jak wykorzystywane są TIK w szkołach oraz w procesie samorozwoju nastolatków.
5. Cyfrowa transformacja: zapytano młodych ludzi, jakie mają nadzieje, obawy i oczekiwania związane z rozwojem Internetu.
6. Prywatność w sieci: sprawdzono, jak młodzi ludzie chronią swoje dane w sieci oraz jaką mają świadomość zagrożeń wynikających z użytkowania Sieci.
7. Cyberbezpieczeństwo: zbadano, w jakim stopniu nastolatków dotyczy zjawisko cyberataków, przemocy słownej, *patostreamy* oraz jak sobie z tym radzą.
8. Świadomość prawna: zbadano, jak wygląda u nastolatków poziom wiedzy oraz opinia o funkcjonowaniu norm, zapytano o postulaty wobec norm i jakie podmioty powinny być odpowiedzialne za cyberbezpieczeństwo.
9. Problematyczne użytkowanie Internetu (PUI): sprawdzono, do jakich celów młodzi ludzie używają smartfonów i w jaki sposób rodzice/opiekunowie sprawują opiekę nad użytkowaniem przez dzieci Internetu.

W kontekście zagadnień cyberprzemocy, będących głównym przedmiotem artykułu, w sposób szczególny zaprezentowano obszar dotyczący cyberbezpieczeństwa.

Analiza obszaru cyberbezpieczeństwo

W przestrzeni wirtualnej każdy użytkownik może być zarówno nadawcą, jak i odbiorcą informacji. Treści zamieszczane w Internecie mogą rozprzestrzeniać się w sposób nieograniczony przez takie bariery jak czas czy odległość. Przekazywane informacje można ze sobą wiązać i przekazywać innym użytkownikom, co ułatwia nie tylko komunikowanie się, ale też stosowanie przemocy. Przemoc w literaturze definiowana jest jako intencjonalne oraz zamierzone działanie człowieka, mające na celu kontrolowanie i podporządkowanie ofiary⁷. Dokonuje się ona między innymi poprzez naruszenie praw osobistych drugiego człowieka, manipulowanie, nieliczenie się z dobrem ofiary przemocy, powodo-

⁷ J. Helios, W. Siedlecka, *Współczesne oblicza przemocy, zagadnienia wybrane*, wyd. E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 18.

waniem cierpienia⁸. Nękanie, realizowane za pomocą Internetu, związane jest z naruszeniem godności osobistej drugiego człowieka i oznacza powtarzające się manipulowanie, poniżanie dla własnych celów.

Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że zdecydowana większość badanych spotkała się z przejawami przemocy internetowej, kierowanej przeciwko znajomej osobie, a jedynie 23,5% badanych odpowiedziało, że nigdy nie było świadkami takich zdarzeń. Dodatkowo respondenci spotkali się z takimi przejawami przemocy jak: wyzywanie (44,6%), ośmieszanie (44,3%) i poniżanie (43,3%). Duża część badanych spotkała się również z rozprzestrzenianiem kompromitujących treści na czyjś temat (28,6%), podszywaniem się pod kogoś (32,1%), straszeniem (25,6%) czy nawet szantażowaniem kogoś za pomocą Internetu (19,8%). Z danych zamieszczonych w tabeli 1. wynika, że zdecydowanie częściej świadkami każdej wymienionej w pytaniu formy cyberprzemocy byli uczniowie szkół średnich niż uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów. W przypadku zależności ze zmienną płęć niedostrzegalne są statystycznie istotne różnice⁹.

Tabela 1. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy spotkałeś się z którymś z poniższych rodzajów przemocy internetowej?” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna); N=974.

Czy spotkałeś się z którymś z poniższych rodzajów przemocy internetowej?	Ogółem	P/G	P	K	M
Poniżania kogoś z Twoich znajomych	43,3%	36,9%	51,5%	40,8%	45,6%
Ośmieszania kogoś z Twoich znajomych	44,3%	34,9%	56,5%	46,6%	42,1%
Straszenia kogoś z Twoich znajomych	25,6%	20,8%	31,7%	23,8%	27,3%
Szantażowania kogoś z Twoich znajomych	19,8%	16,2%	24,4%	17,7%	21,7%
Wyzywania kogoś z Twoich znajomych	44,6%	38,6%	52,4%	45,3%	43,9%
Podszywania się pod kogoś z Twoich znajomych	32,1%	26,0%	40,1%	33,7%	30,7%
Rozpowszechnia. kompromitujących mat. na temat kogoś z Twoich znajomych	28,6%	20,4%	39,2%	30,8%	26,4%
Nie spotkałem/am się	23,5%	27,4%	18,4%	22,7%	24,3%
Trudno powiedzieć	13,6%	17,2%	8,8%	13,1%	14,0%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

⁸ J. Młyński, *Przemoc w rodzinie – skala zjawiska, ofiary przemocy i formy pomocy pracowników socjalnych*, „Studia Socialia Cracoviensia” 4 (2012), nr 2 (7), wyd. UKSW, Warszawa 2012, s. 143.

⁹ M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Bezpośrednie doświadczenie przemocy internetowej (tabela 2) nie dotyczyło jedynie połowy badanych (51,2% udzieliło odpowiedzi „nie spotkałem/łam się”). Jednak prawie 41% nastolatków zadeklarowało, że doświadczyło bezpośrednio przemocy, która miała miejsce w Internecie w postaci: wyzywania (blisko 27%), ośmieszania (prawie 20%), poniżania (niecałe 16%), straszenia (13%), a także sytuacji podszywania się (ok. 12,1%). Ponadto prawie co dziesiąty respondent twierdził, że w przeszłości doświadczył rozpowszechniania kompromitujących materiałów na swój temat (9,2%) oraz był w Internecie szantażowany (9,1%).

Odnosząc się do bezpośredniego doświadczania przez nastolatków przemocy internetowej, można dostrzec, że jej ofiarami są uczniowie wszystkich poziomów szkół: podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Podobnie jak w pytaniu poprzednim, nie występuje istotna zależność ze względu na płeć badanych, przemoc internetowa dotyka nastolatków bez względu na ich cechy społeczno-demograficzne¹⁰.

Tabela 2. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy kiedykolwiek doświadczyłeś kogoś z poniższych rodzajów przemocy internetowej?” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna); N=951.

Czy kiedykolwiek doświadczyłeś kogoś z poniższych rodzajów przemocy internetowej?	Wszyscy	P/G	P	K	M
Poniżania Ciebie	15,9%	17,0%	14,6%	13,7%	18,2%
Ośmieszania Ciebie	19,5%	18,7%	20,6%	20,4%	18,5%
Straszenia Ciebie	13,0%	11,5%	14,9%	9,8%	16,2%
Szantażowania Ciebie	9,1%	8,4%	10,0%	8,4%	9,7%
Wyzywania Ciebie	26,8%	25,5%	28,5%	23,7%	29,8%
Podszywania się pod Ciebie	12,1%	10,2%	14,7%	12,8%	11,4%
Rozpowszechniania kompromitujących materiałów na Twój temat	9,2%	9,4%	8,9%	8,8%	9,6%
Nie spotkałem/am się	51,2%	52,9%	49,0%	53,9%	48,5%
Trudno powiedzieć	8,1%	9,1%	6,8%	6,8%	9,4%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Jak pokazują dalsze wyniki, niepokojące mogą być deklaracje największej części poszkodowanych respondentów, ponieważ blisko co trzeci pokrzywdzony w Internecie nie zgłasza problemu (32,5%). Nie podejmuje także żadnego innego działania, chociażby takiego jak rozmowy z bliskimi czy innymi osobami,

¹⁰ *Ibidem.*

które w takiej sytuacji mogłyby udzielić wsparcia. Z odpowiedzi respondentów wynika, że najczęstszą reakcją na cyberprzemoc jest zgłoszenie sytuacji administratorom stron lub portali, na których miało miejsce dane zdarzenie (twierdzi tak 27,3% badanych) oraz rozmowa z przyjaciółmi/znajomymi (24,3%) lub z rodziną (21,9%). Z badań wynika, że w sytuacjach, kiedy młodzi ludzie doświadczają przemocy w Internecie, niechętnie korzystają z pomocy instytucjonalnej (szkoła i inne powołane do tego instytucje). Na policję takie zdarzenie zgłasza zaledwie 5,2% badanych, niewiele więcej, bo jedynie 7,2%, zgłasza problem psychologom albo pedagogom szkolnym. W przypadku odpowiedzi „otwartych” (inne), dotyczących sposobów reakcji na agresję internetową skierowaną bezpośrednio w osoby badane, najczęściej pojawiały się deklaracje: „rozwiązuję problem sam/a”, bądź „porozmawiałem ze sprawcą” – częściej takie sytuacje dotyczyły chłopców niż dziewcząt (tabela 3)¹¹.

Tabela 3. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Jeśli doświadczyłeś/aś przemocy internetowej, to jak zareagowałeś/aś?” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna); N=442.

Jeśli doświadczyłeś/łaś przemocy internetowej, to jak zareagowałeś/łaś?	Wszyscy	P/G	P	K	M
Szukałem/łam pomocy u rodziny, opiekunów	21,9%	23,6%	19,8%	32,7%	12,3%
Szukałem/łam pomocy u przyjaciół i znajomych	24,3%	21,7%	27,5%	32,6%	16,8%
Zgłosiłem/łam problem nauczycielom	8,2%	8,0%	8,4%	13,2%	3,7%
Zgłosiłem/łam problem do psychologa lub pedagoga szkolnego	7,2%	8,4%	5,6%	4,5%	9,5%
Powiadomiłem/łam organy ścigania (np. policję, prokuraturę)	5,2%	6,2%	4,1%	5,0%	5,5%
Zgłosiłem/łam problem na stronie, portalu lub serwisie, na którym miało miejsce zdarzenie	27,3%	24,1%	31,3%	29,5%	25,4%
Zgłosiłem/łam to instytucji, która specjalizuje się w walce z tym zjawiskiem w Internecie	5,5%	5,5%	5,5%	3,2%	7,6%
Nic nie zrobiłem/łam, nikomu nic nie powiedziałem/łam	32,5%	32,3%	32,7%	25,4%	38,8%
Inne	13,6%	12,3%	15,2%	9,5%	17,3%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Odnosząc się do przemocy słownej obecnej w cyberprzestrzeni, warto zauważyć, że uczniowie najczęściej byli świadkami dyskryminacji ze względu

¹¹ *Ibidem*.

na wygląd fizyczny – aż 55,3% badanych, ubiór (styl, typ ubrań) – 43,8%, jak również preferencje seksualne – 40%. Spora część respondentów spotkała się także z obrażaniem ze względu na kolor skóry – 39,1%, a prawie co trzeci badany widzi problem w agresji słownej ze względu na religię i wyznanie – 31,1%. Jedynie 18,2% badanych twierdzi, że nie zaobserwowało takiego zjawiska w sieci. Stanowczo częściej według badań świadkami przemocy słownej w Internecie byli uczniowie ze szkół ponadgimnazjalnych niż młodsi uczniowie ze szkół podstawowych. W przypadku najczęściej obserwowanych motywów przemocy słownej w Internecie (dotyczącej wyglądu, ubioru, sytuacji materialnej) to dziewczęta częściej były świadkami takich wydarzeń niż chłopcy (tabela 4)¹².

Tabela 4. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy spotkałeś/aś się z obrażaniem w Internecie innych osób ze względu na...” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna); N=980.

Czy spotkałeś/aś się z obrażaniem w Internecie innych osób ze względu na:	Wszyscy	P/G	P	K	M
Wygląd fizyczny	55,3%	44,8%	69,0%	60,8%	49,8%
Ubiór (styl, typ ubrań)	43,8%	34,2%	56,5%	50,9%	36,9%
Sytuację materialną	29,0%	21,3%	39,1%	30,5%	27,5%
Religię, wyznanie	31,1%	21,1%	44,1%	27,9%	34,2%
Kolor skóry	39,1%	32,9%	47,3%	38,8%	39,5%
Narodowość	28,7%	20,3%	39,9%	25,5%	31,9%
Płeć	22,0%	15,8%	30,2%	20,4%	23,7%
Preferencje seksualne	40,0%	28,1%	55,6%	41,3%	38,7%
Poglądy polityczne	28,5%	17,1%	43,6%	27,0%	30,1%
Upodobania, zainteresowania, hobby	21,2%	15,2%	29,0%	21,0%	21,4%
Inne	2,9%	2,2%	3,8%	2,3%	3,4%
Nie spotkałem/am się	18,2%	24,9%	9,5%	14,6%	21,8%
Trudno powiedzieć	10,1%	13,2%	6,0%	10,4%	9,8%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Z deklaracji większości respondentów wynika, że nie doświadczyli oni bezpośrednio przemocy w sieci – aż 64,3% badanych. Respondenci, którzy zadeklarowali, że doświadczyli przemocy internetowej, byli najczęściej obrażani ze względu na: wygląd (11,1%), ubiór (6,3%) oraz upodobania i hobby (6,3%). Pozostałe z form internetowych ataków dotyczyły znacznie mniejszego odsetka respondentów. Częściej ofiarami ataków w Internecie padali uczniowie szkół średnich oraz chłopcy – różnice są jednak niewielkie (tabela 5)¹³.

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

Tabela 5. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy byłeś/aś w Internecie celem ataków ze względu na...” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna); N=973.

Czy byłeś/aś w Internecie celem ataków ze względu na:	Wszyscy	P/G	P	K	M
Wygląd fizyczny	11,1%	10,3%	12,2%	11,2%	11,0%
Ubiór (styl, typ ubrań)	6,3%	6,1%	6,6%	6,0%	6,6%
Sytuację materialną	4,1%	3,8%	4,4%	2,4%	5,6%
Religię, wyznanie	5,6%	4,9%	6,7%	3,2%	8,0%
Kolor skóry	2,7%	2,5%	3,1%	1,1%	4,3%
Narodowość	5,3%	4,6%	6,4%	1,9%	8,6%
Płeć	4,1%	3,6%	4,8%	3,2%	5,0%
Preferencje seksualne	3,8%	3,2%	4,6%	2,9%	4,7%
Poglądy polityczne	4,6%	3,3%	6,3%	2,9%	6,2%
Upodobania, zainteresowania, hobby	6,3%	6,4%	6,1%	6,2%	6,4%
Inne	2,7%	2,7%	2,6%	1,3%	3,9%
Nie byłem/am	64,3%	66,0%	62,1%	65,8%	63,0%
Trudno powiedzieć	11,9%	12,6%	10,8%	14,9%	9,0%
Ogółem	132,9%	130,1%	136,7%	122,9%	142,4%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Jak przeczytamy w *Niezbędniku Dobrego Nauczyciela*, młody człowiek inaczej postrzega zagrożenia niż osoba dorosła i ma tendencję do zaniżania ryzyka, co wzmacnia niebezpieczeństwo¹⁴.

Podobnie jak w przypadku odpowiedzi z zakresu cyberprzemocy i przemocy słownej w sieci, uczniowie rzadko deklarowali, że padali ofiarą przestępczości internetowej związanej z włamaniami na konto, kradzieżami czy wyłudzeniem. Aż 66,5% badanych nie doświadczyło żadnego z wymienionych w tabeli 6 typów przestępczości wirtualnej. Osoby, które już zostały w jakiś sposób poszkodowane, najczęściej doświadczyły włamania na konto e-mail lub na portalu społecznościowym (18% respondentów) oraz oszustwa przy transakcjach on-line (prawie 9% respondentów). Doświadczenia z przemocą słowną i cyberprzestępczością częściej spotykały starszych respondentów niż uczniów podstawówek i gimnazjów (tabela 6)¹⁵.

¹⁴ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Seria I, *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 5, wyd. IBE, Warszawa, 2014.

¹⁵ M. Bochenek, R. Lange, *op. cit.* (*Nastolatki 3.0...*).

Tabela 6. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy w Internecie byłeś/aś poszkodowany/a w wyniku...” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna); N=962.

Czy byłeś/aś w Internecie celem ataków ze względu na:	Wszyscy	P/G	P	K	M
Włamania na konto e-mail lub na portalu społecznościowym	17,8%	15,5%	20,9%	16,6%	19,1%
Kradzieży tożsamości, podszywania się pod kogoś innego	7,5%	7,4%	7,6%	6,0%	9,1%
Groźby użycia przemocy w świecie realnym	6,8%	7,0%	6,6%	7,3%	6,3%
Oszustwa przy transakcji online (np. przy zakupach w Internecie)	8,7%	6,9%	11,0%	9,3%	8,0%
Włamania, kradzieży środków z konta bankowego	2,7%	2,8%	2,6%	3,5%	1,9%
Oszustwa związanego z kryptowalutami	1,7%	1,9%	1,5%	2,4%	1,1%
Ataku hackerskiego (np. ataki spammerskie, kradzież danych)	6,9%	6,8%	7,1%	7,2%	6,6%
Szantażu, próby wyłudzenia pieniędzy	3,6%	3,3%	4,0%	4,0%	3,1%
Kradzieży dóbr wirtualnych (np. przedmiotów w grach, punktów itp.)	7,8%	5,6%	10,8%	10,5%	5,0%
Inne	1,7%	1,9%	1,5%	2,8%	0,6%
Nie byłem/łam	66,5%	70,5%	61,0%	65,7%	67,3%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Rozważania na temat tego, które treści zamieszczane w Internecie są groźne, a które są zagrożeniem, jest jednym z głównych problemów przy próbach regulacji zachowań w Internecie. Dlatego też, realizując badanie, postanowiono przyjrzeć się także sytuacji, w której to nastolatki oglądają patostreamy (nacechowane wulgaryzmami, obscenicznością i/lub przemocą internetowe audycje *video*, często nadawane na żywo). Według deklaracji badanych uczniów oglądanie patostreamów w znacznym odsetku ich nie dotyczy, chociaż blisko co piąty uczeń według analizy danych sięgał po takie treści. Oglądanie patostreamów dwukrotnie częściej deklarowali chłopcy (blisko 32%) niż dziewczęta (14,9%). Badanie pokazuje także, że w kwestiach dotyczących patostreamingu występują nieznaczne różnice wskazań pomiędzy młodszymi i starszymi dziećmi (tabela 7)¹⁶.

¹⁶ *Ibidem*.

Tabela 7. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy oglądasz tzw. patostreamy (nacechowane wulgaryzmami, obscenicznością i/lub przemocą internetowe audycje video, często nadawane na żywo)?” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna) i typ szkoły; N=966.

Czy oglądasz patostreamy?	Wszyscy	P/G	P	K	M
Tak	23,4%	20,8%	26,8%	14,9%	31,7%
Nie	65,9%	68,6%	62,2%	76,1%	56,0%
Trudno powiedzieć	10,7%	10,6%	11,0%	9,0%	12,3%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Zbadano także, co jest powodem sięgania przez młodzież po patotreści. Najpopularniejszymi motywacjami do sięgania po nie były dla nastolatków ciekawość (24%) oraz rozrywka (22,9%). Warto również zaznaczyć, że aż 13% badanych wskazało, że trafiło na takie treści przez przypadek. Natomiast uczniowie starsi prawie trzykrotnie częściej niż młodsi trafiają na patostreamy przez polecenie znajomego (tabela 8)¹⁷.

Tabela 8. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Dlaczego oglądałeś/aś patostreamy?” wśród wszystkich respondentów oraz z podziałem na płeć (K – kobieta, M – mężczyzna) i typ szkoły (P/G – szkoła podstawowa i gimnazjum, P – szkoła ponadgimnazjalna); N=328.

Dlaczego oglądałeś/aś patostreamy?	Wszyscy	P/G	P	K	M
Polecił mi to ktoś znajomy	9,5%	5,2%	14,7%	10,5%	8,9%
Z ciekawości	24,2%	23,7%	24,4%	25,4%	23,5%
Dla rozrywki	22,9%	24,3%	21,2%	15,8%	26,8%
Z nudów	14,1%	16,8%	10,9%	9,6%	16,4%
Przez przypadek	12,8%	12,7%	13,5%	19,3%	9,4%
Z innych powodów	4,3%	4,0%	4,5%	5,3%	3,8%
Trudno powiedzieć	12,2%	13,3%	10,9%	14,0%	11,3%
Ogólne	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskich badań*, wyd. NASK, Warszawa 2019.

Wnioski końcowe

Najważniejsze wnioski z badania przedstawiają się następująco:

1. Zdecydowana większość respondentów była świadkami przemocy internetowej, kierowanej przeciwko znajomej osobie.

¹⁷ *Ibidem*.

2. Najczęstszymi przejawami przemocy internetowej było wyzywanie, ośmieszenie i poniżanie; nie miały na to wpływu cechy socjodemograficzne badanych.
3. Bezpośrednio przemocy internetowej nie doświadczyła połowa badanych.
4. Prawie co trzeci nastolatek doświadczający przemocy internetowej nie zgłasza tego problemu, nie podejmuje żadnego działania, nie rozmawia z bliskimi czy innymi osobami, które mogłyby udzielić wsparcia w takiej sytuacji.
5. Jeśli z powodu przemocy internetowej poszkodowani podejmowali jakiegokolwiek kroki, najpopularniejszą reakcją było zgłoszenie problemu administratorom strony, gdzie zdarzenie miało miejsce oraz rozmowa z przyjaciółmi i rodziną.
6. W przypadku przemocy słownej w Internecie badane nastolatki najczęściej były świadkami dyskryminacji ze względu na wygląd fizyczny, ubiór i preferencje seksualne.
7. Większość badanych nie doświadczała cyberprzestępczości. Osoby, które zostały poszkodowane, doświadczały najczęściej włamania na konto e-mail lub na portal społecznościowy oraz oszustwa przy transakcjach on-line.
8. Większość nastolatków deklaruje, że nie ogląda patostreamów; jeśli już się to jednak zdarzy, częściej mają z nimi kontakt chłopcy niż dziewczęta.

Okres dorastania dla młodych użytkowników sieci wiąże się z silną potrzebą nowych doświadczeń, co częściowo jest powodem narażania się nastolatków na szkodliwe treści albo wystawiania się na ryzyko cyberataków. Bez wątpienia internetowa rzeczywistość jest obszarem pełnym przemocy, z którą dzieci – jako jej stali użytkownicy – nieustannie mają do czynienia. Internet jest domeną ludzi młodych i to oni zazwyczaj wprowadzają w ten świat ludzi dorosłych, ale to do działań dorosłych należy opieka i wsparcie dzieci w użytkowaniu tak niebezpiecznej przestrzeni, jaką jest rzeczywistość wirtualna.

Mariola Kowalczyk jest absolwentką kognitywistyki oraz socjologii KUL, doktorantką na Wydziale Nauk Społecznych (Katedra Makrostruktur i Ruchów Społecznych), specjalistką Pracowni Badań Społecznych NASK Państwowego Instytutu Badawczego. Jej zainteresowania badawcze to socjologia wizualna, fotografia socjologiczna i społeczna, dodatkowo: neuronauki, praca ludzkiego mózgu, w tym szczególnie zaburzenia emocjonalności i osobowości.

Joanna Majewska-Zarychta

Mowa nienawiści we współczesnych mediach.

Przykłady i konsekwencje jej stosowania

Wprowadzenie

Kampania reklamowa, która pojawiła się w czerwcu 2019 r. w mediach „Bądź sobą w Internecie. Chyba, że jesteś chamem, wtedy bądź kimś innym”¹ bierze na wokandę jedną z zasad postępowania w Internecie w sytuacjach handlowych, wpisującą się w netykiety. Kampania ta powstała w wyniku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z zachowaniem nieuczciwym, oszustwem lub wręcz, jak określają to pomysłodawcy reklamy, chamstwem. Źródłem takiego zachowania jest subiektywne poczucie anonimowości i bezkarności w Internecie. Celem tej satyrycznej kampanii jest uświadomienie potencjalnemu odbiorcy, że po drugiej stronie komunikacji też jest człowiek, osoba, która okazuje internautom kredyt zaufania. Sposoby negocjacji cen wykraczają jednak poza wszelkie zasady netykiety i przyjęte w społeczeństwie kanony empatycznego zachowania.

Te indywidualne historie odwołują się do uczuć jednostki i jej doświadczeń. Pokazują, że po drugiej stronie komunikacji może stać członek naszej rodziny, przyjaciel czy współpracownik. Dzięki przeniesieniu punktu ciężkości na obszary znane nam ze względu na stosunek pokrewieństwa i znajomości partner rozmowy uzyskuje twarz bliskiej nam osoby. Do świadomości dociera fakt, że okłamując kogoś w Internecie, możemy okłamywać własną matkę, żonę, męża, przyjaciela, brata lub siostrę. W ten sposób odpowiedź na pytanie „A co by było, gdyby?”, postawione przez głównego bohatera filmów, granego przez Janusza Chabiora, wywołuje u odbiorców dyskomfort i zakłopotanie. Bo „co by było, gdyby” po drugiej stronie była bliska osoba? Kampanie w konwencji satyrycznej wykraczają poza schematyczne pouczenia i ostrzeżenia spotykane w mediach,

¹ *Bądź sobą w Internecie. Chyba, że jesteś chamem, wtedy bądź kimś innym*, [dostęp: 12.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://tech.wp.pl/badz-soba-chyba-ze-jestes-chamem-nowa-reklama-olx-podbija-internet-6388626703234689a>

dzięki przyjętej konwencji mają wartość edukacyjną, uczą szacunku do partnera komunikacji i uświadamiają, że żaden post umieszczony w Internecie nie ginie, że zostają po nim ślady, możliwe do odczytania i odnalezienia po wielu latach, że nikt nie jest i nie powinien być bezkarny w sytuacji przekroczenia granic interpersonalnych.

Emocje we współczesnej cywilizacji

Wspomniana wyżej kampania wiąże się z silnym emocjami, jakich na co dzień doświadczamy. Ponieważ funkcjonujemy w społeczeństwie, w każdej chwili możemy stać się obiektem ataku, agresji, nieuczciwości i chamstwa. Celem artykułu jest pokazanie uwarunkowań daleko idącej agresji werbalnej w sytuacjach społecznych. Wszyscy bowiem doświadczamy emocji, zarówno pozytywnych, jak miłość czy radość, jak i negatywnych – jak gniewu i złości. Ich wyrażanie jest ważnym elementem naszej kultury, wpływającym na komunikację interpersonalną; może ją budować, kształtować, tworzyć więzi lub je niszczyć, dając upust złości, agresji i nienawiści. Wszyscy żyjemy w społeczeństwie, kulturze, nasze reakcje nie są obojętne dla innych, jesteśmy w ciągłej interakcji, w pracy, szkole, w mediach społecznościowych, które zajmują paradoksalnie coraz więcej czasu i pochłaniają coraz więcej energii. Artykuł koncentruje się na tej ciemnej stronie komunikacji, ma być inspiracją do zastanowienia się, jak emocje negatywne są wyrażane we współczesnej kulturze, jak ogromne jest znaczenie słów wypowiedzianych w akcie nienawiści, złości i zemsty. Słowa bowiem mogą ranić, tak jak przemoc fizyczna. Jednak nie pozostawiają widocznych siniaków i dlatego przemoc werbalną trudno udowodnić. Można tu przywołać słowa Joela Scotta Hayley'a Osteena: „Uważaj, co mówisz. Możesz powiedzieć coś krzywdzącego w 10 sekund, a 10 lat później rany nadal będą niezabliźnione”². Uważa on, że słowa są jak nasiona a to, co osoba mówi, zakorzenia się. Słowa wyrażające atak, agresję wywołują krzywdę, cierpienie, ból i stres. Zastraszanie, poniżanie, plotki, ignorowanie, izolowanie, wykorzystywanie słabszych to tylko niektóre formy agresji werbalnej. Są to sytuacje bardzo niebezpieczne, osoba sparaliżowana strachem czuje się bezradna i realizuje stereotyp ofiary, która sama jest sobie winna. W polskim społeczeństwie status ofiary jest bowiem gorszy niż status sprawcy. Ludzie boją się sprawców, schodzą im z drogi, dbając o własne bez-

² Dostępny w Internecie: <https://me.me/i/be-careful-what-you-say-you-can-say-something-hurtful-c11cabb06f6f443ca663977c3a4839a6> [dostęp: 06.06.2019]

pieczeństwo, natomiast ofiara często pozostaje sama w zmaganiu się z agresorem. Przemoc werbalna łatwo może przerodzić się w przemoc fizyczną. Nie powinniśmy przechodzić obojętnie wobec takich osób. Empatyczne wsparcie ułatwia rozwiązanie zaistniałych konfliktów. Niewątpliwie najważniejsze jest to, jak zachowa się ofiara. Gdy okaże strach, szybko może zostać zniszczona, doświadczyć lekkiego zespołu stresu pourazowego, którego terapia może zająć lata. Nawet jeśli przejdzie terapię, słowa pozostaną w jej pamięci, a pamięci nie da się wykasować jak pliku na komputerze. Leczenie ran wywołanych przez słowa może trwać dekady. W sytuacjach przemocy werbalnej bezcenna jest asertywność. Wypowiedź „Nie masz prawa tak do mnie mówić!” może zniechęcić potencjalnego agresora do szukania konfliktu z nami. Dystans i odwaga utemperują zamiar zaskodzenia nam, obrażenia czy zastraszenia.

Czym jest tzw. „mowa nienawiści”?

Mowa nienawiści (ang. *hate speech*) jest formą agresji werbalnej, skierowaną przeciwko różnego rodzaju mniejszościom³. Mowa nienawiści oznacza obraźliwe wypowiedzi, nawiązujące bezpośrednio lub pośrednio do cech, na które nie mamy wpływu, np. koloru skóry, a nie poglądów społecznych⁴. Zakres jej użycia precyzują artykuły 256 i 257 Kodeksu karnego, odnoszące się do osób propagujących faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa albo nawołujących do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych lub wyznaniowych. Mowa nienawiści to problem językowy, co zostało określone w następującej cytacie: „Mowa nienawiści obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji m.in.: nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i ludzi o imigranckim pochodzeniu”⁵. Definicja ta wpisuje się w kategorię obrażania i przekraczania granic kultury. Z raportu mniejszości wynika, iż wypowiedzi, które można określić jako mowę nienawiści, używa 0,86 populacji. Nie jest to jednak problem marginalny, gdyż mała grupa zdeterminowanych osób może

³ M. Troszyński, *Mowa nienawiści i język wrogości w polskim Internecie*, [dostęp: 05.06.2019]. Dostępny w Internecie: http://wiedzialokalna.pl/wp-content/uploads/2012/07/raportmniejszosci_podsumowanie.pdf.

⁴ M. Feliksiak, *Společna percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści*, Warszawa 2007.

⁵ Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy nr R97/20, [dostęp: 05.06.2019]. Dostępna w Internecie: <https://rownowazni.uw.edu.pl/mowa-nienawisci/>

mieć znaczenie globalne oraz może mieć wpływ na całą populację, jak chociażby w przypadku ataków terrorystycznych.

Mowa nienawiści występuje w relacjach interpersonalnych (*face to face*), w mediach, a ostatnio problem agresji werbalnej coraz częściej pojawia się w cyberprzestrzeni. To właśnie cyberprzestrzeń poprzez pozorną anonimowość umożliwia „wylewanie” agresji werbalnej na inne osoby, bez liczenia się z jej konsekwencjami. Łamana jest także w ten sposób czwarta zasada netykiety, która mówi: „Nie zaśmiej się infosfery – pisz zwięźle i na temat”. Zaśmianie Internetu wypowiedziami pełnymi agresji werbalnej nie ma wartości informacyjnej, jedynie emocjonalną dla agresora. Może służyć poprawieniu własnego samopoczucia poprzez stosowanie agresji wobec osoby, która – w przeciwieństwie do agresora – odnosi sukcesy.

Pojęciem zbliżonym do mowy nienawiści jest „hejting”. Od tego słowa powstały następujące derywaty słowotwórcze: hejterstwo, hejtowanie, hejteryzm, hejter. Pojęcie hejtingu jest pojęciem szerszym od mowy nienawiści, ponieważ obejmuje on wypowiedzi, które wyrażają agresję i negatywne emocje, a odbiorcą hejtu może stać się każdy, a nie tylko grupy mniejszościowe. Pod względem leksykalnym i skojarzeniowym jest bardziej kreatywny. Zarówno mowa nienawiści, jak i hejting są częścią kultury egocentryzmu. Kryteria mowy nienawiści, a także hejtingu dotyczą:

- a. treści (stosunek negatywny wyrażany poprzez wyszydzanie, lżenie, poniżanie, ubliżanie, dyskredytowanie, umniejszanie szacunku, stereotypizację, lekceważenie oraz ogólny stosunek negatywny, np. „nie lubię X”; opis w kategoriach: agresji, grożenia, obrażania),
- b. formy (sarkastyczny ton wypowiedzi, ironia; negatywny ładunek emocjonalny),
- c. języka (wulgaryzmy, groźby, wykluczanie, depersonalizacja, określenia obraźliwe, trolling, prowokacja),
- d. oceny ogólnej (przekraczanie granic kultury wypowiedzi)⁶.

Wszystkie te kryteria są nacechowane emocjonalnie a intencją nadawcy jest zdeprecjonowanie odbiorcy. Odmianą mowy nienawiści jest język defaworyzacji. Chodzi w nim o werbalne unicestwienie wybranego wroga przez agresję i alienację⁷, dyskurs wykluczenia, gdzie celem jest dyskryminacja grup

⁶ K. Krejtz, P. Kolenda, *W jaki sposób badać kulturę wypowiedzi w Internecie?* [w:] *Internetowa kultura obrażania*, K. Krejtz (red.), 2012, s. 20. Dostępny w Internecie: <https://komentujiencobrazaj.pl/kno/ko-raport.pdf>.

⁷ E. Maj, *Język defaworyzacji w narodowodemokratycznej publicystyce prasowej (1918-1939)*, „Polityka i Społeczeństwo” 2009, nr 6, s. 64–72.

społecznych, prowadząca do ich wykluczenia poprzez pozbawienie możliwości współtworzenia społeczeństwa, do którego przynależą oraz język wrogości⁸, który nie wytwarza jako mowa nienawiści wspólnego obrazu wroga, ale wykorzystuje asocjacje, niedomówienia i metafory⁹. Co łączy te zjawiska językowe? Pierwszą wspólną cechą jest bezpośrednia lub pośrednia szkoda, która prowadzi do bólu, cierpienia, utraty ważnych wartości. Drugą celowość – są to świadome i celowe działania, które nie uwzględniają norm językowych i etycznych. Trzecią cechą wspólną jest obniżenie wartości drugiego człowieka w oczach innych za pomocą deprecjonujących etykiet. Warto mieć świadomość, jakie treści i formy może przyjąć mowa nienawiści.

Jak zostało powiedziane, mowa nienawiści jest formą agresji werbalnej. Jest zatem formą języka destrukcyjnego, którego główną cechą jest brak szacunku dla adwersarza, jak i odbiorcy¹⁰. Jak pisała Beata Mikołajczyk, „język służy nam (...) jako broń, która tylko na pierwszy rzut oka jest łagodniejsza w porównaniu z przemocą fizyczną. A to właśnie słowa mogą nas ranić, obrażać, poniżać i deprecjonować itd.”¹¹. W artykule Kazimierza Ożoga czytamy o kolejnej perspektywie: „Słowa jak kamienie godzą w duchową integralność, (...), a stosowane przez długi czas zabijają człowieka”¹². To zjawisko językowe ma podłoże psychiczne, społeczne i kulturowe¹³. Nie są to komunikaty o funkcji informatywnej, ale impresywnej, mającej na celu wzbudzenie emocji i wywołanie reakcji odbiorców, oraz ekspresywnej, służącej wylaniu negatywnych emocji. Jednak „publikacja tekstu agresywnego w Internecie nie jest substytutem napaści – ona jest napaścią”¹⁴, która w efekcie osobie atakującej ma przynieść

⁸ B. Witosz, *O badaniach stylów konwersacyjnych z perspektywy współczesnej lingwistyki*, [w:] *Style konwersacyjne*, B. Witosz, Katowice 2006, s. 13–20.

⁹ B. Markowska, *Jacy „my” i jacy „oni”?* Analiza semantyczna nazw i etykiet, [w:] *To oni są wszystkim winni... Język wrogości w polskim dyskursie publicznym*, X. Bukowska, B. Markowska (red.), Warszawa 2003, s. 19–53.

¹⁰ M. Nowicka, *Dyskurs o dyskursie, czyli o mowie wrogości...mową wrogości*, [w:] *To oni są wszystkim winni... Język wrogości w polskim dyskursie publicznym*, X. Bukowska, B. Markowska (red.), Warszawa 2013, s. 117–134.

¹¹ B. Mikołajczyk, *Wyrażenia znieważające jako leksykalne środki realizacji aktów zagrażających tuarzy na przykładzie języka niemieckiego i polskiego*, „*Studia Germanica Gedanensia*” 2008, nr 17, s. 186–197.

¹² K. Ożóg, *Agresywne gry komunikacyjne między tobą a mną*, „*Studia Slavica*” XXIII/1, Ostrava 2019, s. 19–32.

¹³ S. Gajda, *Agresja językowa w stosunkach międzyludzkich*, [w:] *Język narzędziem myślenia i działania*, W. Gruszczyński (red.), Warszawa 2002, s. 59–66.

¹⁴ Z. Bauer, *Polskie fora internetowe. Przykład „mowy nienawiści” czy „mowy agresji”?*, [w:] *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*, M. Filiciak, G. Ptaszek (red.), Warszawa 2009, s. 52.

poczucie wygranej. Ten przejaw agresji językowej zakłóca spokój publiczny, gdyż narusza przestrzeń komunikacyjną i emocjonalną¹⁵.

Funkcje i źródła mowy nienawiści

Stanisław Gajda wyróżnia trzy odmiany agresji językowej:

- a. eksplicytną – najbardziej bezpośrednią (obejmuje ona takie wypowiedzi, jak inwektywy, wolitywy i ekspresywy),
- b. manipulacyjną – instrumentalną, związaną z ideologizacją treści (etykietowanie i stygmatyzacja, dyskredytowanie, odmowa komunikacji),
- c. implicytną – zawołowaną (pośrednie akty mowy, predykcja pośrednia, ironia)¹⁶.

W analizowanej antystrategii językowej dominują dwa pierwsze wskazane typy. Zarówno agresja werbalna w formie eksplicytnej, jak i manipulacyjnej reprezentuje styl konfrontacyjny, w którym nadawcy „zmuszają rozmówców do przyjęcia swych racji, nie wysłuchawszy wcześniej ich argumentów i opinii”¹⁷. Osoba atakująca nie bierze pod uwagę dobrego samopoczucia odbiorcy, ale stara się ją urazić. Wręcz nadaje komunikaty z poziomu „sam/a jesteś sobie winien/winna” oraz „zasługujesz na atak”, zrzuca w ten sposób odpowiedzialność za swoje zachowanie na otoczenie. Mowa nienawiści często opiera się na mechanizmie kategoryzacji społecznej „my” i „oni”, przy czym „my”, jednoczący się przeciwko komuś, mamy rację, jesteśmy lepsi, mamy prawo krzywdzić, a „oni” sami są sobie winni, wręcz upraszają się o etykiety i wykluczenie. Atakujący musi wyciszyć w sobie racjonalizm i dotrzeć do „bestii” drzemiącej w jego wnętrzu¹⁸. Rezygnuje on z własnej osobowości na rzecz utożsamiania się z grupą osób atakujących, co ukoi w nim wyrzuty sumienia, zmaże winę, zgasi wstyd, a w efekcie przyniesie siłę płynącą z bycia w grupie. Takie tworzenie poczucia wspólnoty osób atakujących jest widoczne w Internecie, przykładem jest chociażby strona Hatebook, gdzie potencjalni użytkownicy logują się za pomocą hasła „wszyscy kochają nienawidzić” (*Everybody loves to hate*)¹⁹. Jak widać, mowa nienawiści to agresja samoistna, stanowi cel sam w sobie i jest pewnego rodzaju okrucieństwem.

¹⁵ M. Peisert, *Formy i funkcja agresji werbalnej. Próba typologii*, Wrocław 2004.

¹⁶ S. Gajda, *op. cit.* (*Agresja językowa...*), s. 65.

¹⁷ E. Sławkowa, *Style konwersacyjne w perspektywie komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Style konwersacyjne*, B. Witosz (red.), Katowice 2006, s. 69–79.

¹⁸ K. Termińska, *Ludzka sfera w komunikacji*, cytata za: A. Naruszewicz-Duchlińska, *Nienawiść w czasach Internetu*, Gdynia 2015, s. 22.

¹⁹ *Everybody loves to hate*, [dostęp: 05.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://www.hatebook.org/>

W takim kontekście można by się zastanowić, skąd biorą się te pełne zażdości i zawiści komunikaty, dlaczego atakującym tak bardzo zależy na tym, aby prowokować innych i dać upust emocjom? Na pierwszy rzut oka wydaje się, że tego typu agresji dopuszczają się osoby sfrustrowane w sferze emocjonalnej i towarzyskiej. Uważają się za obrońców wolności słowa, a tak naprawdę są tchórzami, ukrywającymi się za sztandarem anonimowości.

Różne są próby wyjaśnienia agresji werbalnej, są to zarówno motywy wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Wyjaśnieniem biologicznym są: wewnętrzna energia, wytwór ewolucji, dyspozycja dziedziczna. Obok biologicznych należy wymienić także motywy psychologiczne: instynkt destrukcyjny, funkcja przetwarzania informacji, rezultat podejmowania decyzji. Za Marią Peisert²⁰ można doprecyzować te źródła. Mowa nienawiści wiąże się z rozładowaniem negatywnych emocji, napięcia, zaspokaja potrzebę akceptacji, przynależności, tożsamości i uznania. To frustracja rodzi napięcia i negatywne emocje. Jak zauważył S. Gajda, współcześnie przeżywana pustka aksjologiczna powoduje, że potrzeby materialne i duchowe nie są zaspokajane. Brak zaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa rodzi przestrzeń dla potencjalnych konfliktów²¹. Ponieważ w Polsce jest przyzwolenie na wyrażanie negatywnych emocji i nie należy wypierać potrzeb, emocje te domagają się zademonstrowania²². W tym miejscu warto przypomnieć funkcje agresji werbalnej. Jest nią osiągnięcie *katharsis*, w ramach którego dochodzi do poprawienia samopoczucia agresora, tzn. „redukcji napięcia emocjonalnego o negatywnym znaku (usunięciu przykrości) bądź uzyskaniu pozytywnej stymulacji (przyjemności)”²³. Agresor bierze rewanż za własne niepowodzenia albo za brak osiągnięć w stosunku do sukcesów ofiary. Chce wyrządzić szkodę przez pomniejszenie statusu odbiorcy. Mowa nienawiści pełni funkcję profanacji *sacrum*. Wśród funkcji psychologicznych, takich jak uzyskanie przez nadawcę korzyści w postaci tzw. *schadenfreude*, autoprezentacji, środka terapeutycznego, można wyróżnić wiele funkcji społecznych: socjalizację, integrację grupy, wspólną zabawę, zdobywanie statusu i podnoszenie prestiżu w grupie. Za pomocą tego typu wypowiedzi agresor może zwrócić na siebie uwagę, zakłócić merytoryczny dyskurs, zaczarować magią słowa. Ostatecznie można także uznać ją za rodzaj ekspresji artystycznej i prowokację o charakte-

²⁰ M. Peisert, *op. cit.* (*Formy i funkcja agresji werbalnej...*), s. 198.

²¹ S. Gajda, *op. cit.* (*Agresja językowa...*), s. 61.

²² A. Naruszewicz-Duchlińska, *Nienawiść w czasach internetu*, Gdynia 2015, s. 41.

²³ A. Frączek, *Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej*, [w:] *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, A. Frączek (red.), Wrocław 1979, s. 16.

rze erotycznym²⁴. Agresja werbalna może wyrażać się w narzekaniu. Obecna w Polsce norma narzekania koncentruje na negatywnych emocjach, a narzekanie umożliwia odczuwanie wspólnoty. Norma negatywności nakazuje zakładanie, że świat społeczny jest zły, dlatego nie należy ufać ludziom a dostrzegać w nich wady, porządek społeczny zaś jest niesprawiedliwy a my jesteśmy ofiarami tych złych ludzi i instytucji społecznych²⁵. Narzekanie pełni funkcję prezentacyjną, egotystyczną i tożsamościową²⁶. Informacje te tłumaczą zachowanie agresora, którego obowiązkiem jest krytykować innych internautów, narzekać, niszczyć i narzucać własne negatywne zdanie na temat adresatów agresji werbalnej. Opisane źródła i funkcje mowy nienawiści jako przejawu agresji werbalnej przybliżają problematykę podjętą w artykule. Następnym krokiem będzie przedstawienie i klasyfikacja materiału empirycznego, obrazującego omówione aspekty.

Mowa nienawiści na podstawie wybranych przykładów

Korpus obejmuje 100 przykładów, które pochodzą z lat 2016–2019. Źródła, w których zostały zidentyfikowane przykłady, to głównie media internetowe, prasa i telewizja. Media internetowe obejmują blogi politycznie wpływowych osób. Jeżeli chodzi o dyskurs prasowy, uwzględnione zostały następujące czasopisma: „Wprost”, „Frona”, „Newsweek”, „Sieci”, „Polityka”, „Do Rzeczy” oraz wypowiedzi polityków odnoszących się do ważnych zdarzeń, zarejestrowane w ramach programów telewizyjnych: „Fakty” (TVN), „Wydarzenia” (Polsat), „Wiadomości” (TVP1), „Panorama” (TVP2). W artykule, ze względów praktycznych, zostały zaprezentowane tylko niektóre z przeanalizowanych przykładów.

Zanim przejdę do przedstawienia i analizy poszczególnych przykładów, zaprezentuję językowe formy nienawiści, które zostaną uwidocznione w analizie. Językowe formy mowy nienawiści obejmują: środki leksykalne i struktury. Środki leksykalne wyrażone są za pomocą epitetów, wulgaryzmów, dysfemizmów, metafor, neologizmów, amalgamatów i eufemizmów. Struktury odnoszące się do aktów mowy są realizowane za pośrednictwem obrażania, poniżania, grożenia i ostrzegania.

²⁴ M. Peisert, *op. cit.* (*Formy i funkcja agresji werbalnej...*), s. 159.

²⁵ B. Wojciszke, W. Baryła, *Kultura narzekania, czyli o psychicznych pułapkach ekspresji niezadowolienia*, [w:] *Jak Polacy przegrywają? Jak Polacy wygrywają?*, M. Drogoz (red.), Gdańsk 2005, s. 35–51.

²⁶ D. Doliński, *O tym, co pozytywnego może wynikać z narzekania*, [w:] *Jak Polacy przegrywają? Jak Polacy wygrywają?*, M. Drogoz (red.), Gdańsk 2005, s. 53–68.

Przedstawione przykłady można uporządkować za pomocą semantycznej analizy mowy nienawiści. Pierwszym poziomem, najłagodniejszym, jest uzasadniona i nieuzasadniona krytyka, między którymi czasem trudno jest ustalić granicę, drugim poziomem – niechęć, trzecim – właściwa mowa nienawiści a czwartym – ekstremalna mowa nienawiści. Na każdym poziomie można zaobserwować wymienione wyżej językowe formy nienawiści. Siła mowy nienawiści mierzona jest za pomocą użytych form językowych, a zatem środków leksykalnych, jak i celu danego aktu mowy. Klasyfikacja mowy nienawiści ze względu na grupę, której dotyczy, jest następująca:

- a. Kościół katolicki i jego wyznawcy,
- b. imigranci, muzułmanie (czasami utożsamiane),
- c. LGBT,
- d. grupy wyborcze (prawicowe lub lewicowe),
- e. niepełnosprawni.

Przedstawione przykłady wynikają ze stereotypowego spojrzenia na innych oraz nasilają stereotypizację i wykluczenie danej grupy mniejszościowej.

Zbadane przykłady można zaklasyfikować według czterech wymienionych poziomów mowy nienawiści. Na każdym z nich chodzi o wzbudzenie negatywnych emocji, poziomy różnią się stopniem nasilenia negatywnymi emocjami. Ocena czy dana wypowiedź jest uzasadniona czy też nieuzasadniona, zależy często od punktu widzenia. Dla jednych wypowiedź może być uzasadnioną krytyką, dla innych będzie już atakiem. Przekroczenie cienkiej granicy między uzasadnioną a nieuzasadnioną krytyką może wyzwolić spiralę nienawiści, w której każda następna wypowiedź będzie coraz ostrzejsza. Najczęściej uczestnicy dyskusji politycznych mają świadomość nieprzekraczania pewnych granic, dzięki czemu dyskusja może być prowadzona.

1. Uzasadniona *versus* nieuzasadniona krytyka

Uzasadniona krytyka to krytyka dopuszczalna, dopóki nie narusza dobrego imienia krytykowanego, gdy jest rzeczowa i podjęta w celu ochrony społecznie uzasadnionego interesu. Prawo do dozwolonej krytyki jest elementem wolności wyrażania swoich poglądów, zawarte jest w art. 54 ust. 1 obowiązującej Konstytucji²⁷, jak również w art. 10 Konwencji Europejskiej²⁸. Wolność wypowiedzi jest fundamentem ustroju demokratycznego, a jak wiemy, styl wypowiedzi – jako

²⁷ Dz. U.1997.78.483 – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 3 kwietnia 1997 r.

²⁸ Dz. U.1993.61.284 – Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2.

forma wyrazu – jest chroniony prawem autorskim. Nieuzasadniona krytyka to twierdzenia, których nie można uzasadnić obiektywnie w sposób naukowy, a służą jedynie do wytworzeniu niechęci do danej grupy.

Przykłady otwartej krytyki zauważyć można w wypowiedziach profesor UW Magdaleny Środy, które dotyczą przede wszystkim Kościoła i jego wyznawców oraz prawicowych grup społecznych.

Przykład nr 1: „Kościół, tracąc poczucie władzy politycznej nad duszami, które miał w czasie stanu wojennego, postanowił zrekompensować je sobie, przejmując władzę nad prokreacją, bo w ten sposób mógł kontrolować kobiety i społeczeństwo”²⁹.

Przykład nr 2: „Naród wierzący w życie wieczne jest łatwiejszy do rządzenia (i ponoszenia ofiar) niż naród wierzący w rozum”³⁰.

Przykład nr 3: „Wynik PIS został osiągnięty w sposób moralnie naganny, niewłaściwy: poprzez »rozdawnictwo«, »przekupstwo«, sprowadzenie do urn jakiegoś ciemnego motłochu, który głośnie tak, jak mu każą proboszczowie etc.”³¹.

W kolejnym przykładzie widoczna jest ironia, która buduje przepaść pomiędzy autorem komunikatu, a negatywnie określanym Kościołem katolickim i jego wyznawcami. Ta sama strategia może być zastosowana wobec nielubianej partii politycznej lub nielubianego przywódcy.

Przykład nr 4: „Najwyższa pora ogłosić Polskę państwem religijnym. Rzeczpospolita Katolicka”³².

W mowie nienawiści obserwuje się manipulowanie za pomocą etykiet „bolszewicy”, „faszyści” w stosunku do nielubianej partii, a jego przywódcę demonizuje się jako źródło nieszczęść.

Przykład nr 5: „PiS to partia wyraźnie bolszewicka. (...) Kaczyński jest jak Lenin: wodzem, guru, bogiem”³³.

Przykład nr 6: „O takich zgromadzeniach »mrowisko« mówi nie kto inny jak Kaczor Dyktator”³⁴.

W kolejnym przykładzie widoczne jest przypisanie fałszywych schematów myślowych.

²⁹ M. Środa, A. Pawlicka, *Ta straszna Środa?*, 2011, s. 179.

³⁰ M. Środa o *expose* Tuska: *Zaczął jak księgowy, skończył jak biskup*, Tok. fm, 19 listopada 2011.

³¹ R. Ziemkiewicz, *Moralność ośmieszona*, „Do Rzeczy” 2019, nr 26/328, s. 30.

³² *Feministyczny Panteon: Prof. Magdalena Środa, czyli wszystkiemu winny jest Kościół, mężczyzna i PiS* [dostęp: 06.06.2019] Dostępny w Internecie: <https://www.frona.pl/a/glupota-feministek-na-srode-prof-magdalena-sroda-czyli-wszystkiemu-winny-jest-kosciol-mezczyzna-i-pis,69321.html>

³³ *Ibidem*.

³⁴ G. Gmyz, *Obserwator*, „Do Rzeczy” 2019, nr 26/328, s. 16.

Przykład nr 7: „PiS mówi otwartym tekstem: kobiety do garów i dzieci, rynki pracy dla mężczyzn. Nie mamy. PiS daje nam świat bez złudzeń”³⁵.

Sformułowania typu „kobiety do garów”, „cofka”, „mamona” są kolokwializmami, użytymi dla wzmocnienia negatywnego charakteru zdania. Zamiast powiedzieć „kobiety powinny pracować w kuchni” używa się określenia „kobiety do garów”, zamiast „cofnięcie” – „cofka”, zamiast „pieniądze” używa słowa „mamona”.

Przykład nr 8: „Rządy PiS to cofka co najmniej o 100 lat, i to nie tylko w dziedzinie prawa do pracy, bezpieczeństwa czy niezależności kobiet. Również w edukacji, prawach reprodukcyjnych w egalitarnie rozumianej demokracji. Dramat”³⁶.

Przykład nr 9: „I tak w Polsce rządzi nie tyle Chrystus, co mamona, nie tyle powszechna religia, co powszechna hipokryzja”³⁷.

Krytyce podlega także środowisko LGBT, gdy wykorzystywane są argumenty pseudonaukowe.

Przykład nr 10: „Te mniejszości są skazane na wymarcie, ponieważ są błędnym ogniwem ewolucji, nie rozmnażają się”³⁸.

2. Niechęć

Następnym stopniem prowadzącym do mowy nienawiści jest niechęć. Granica pomiędzy niechęcią a właściwą mową nienawiści jest w wielu przypadkach nieostra i wypowiedź wymaga wtedy ostrożnej interpretacji. W poniższej wypowiedzi mamy przykład generalizacji, która utożsamia muzułmanów z terrorystami.

Przykład nr 11: „Szwecja przyjmowała islamistów, teraz zalewają ją terroryści. Około 150 terrorystów ISIS, którzy wyjechali do Syrii i Iraku, powróciło do Szwecji, a podobna liczba może jeszcze próbować powrócić”³⁹.

Przykład ten rodzi niechęć do imigrantów muzułmańskich, gdyż zakłada trwałe powiązanie pomiędzy islamem a terroryzmem. Inną strategią może być stosowanie ataków personalnych skierowanych do konkretnych osób, osób powszechnie znanych, można je określić personalną mową nienawiści. Celem

³⁵ *Op. cit. (Feministyczny Panteon...)*

³⁶ *Ibidem.*

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ Komentarz do: Trzaskowski: Zagrożone są „mniejszości” i przy nich trzeba stać [dostęp: 12.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://www.fronda.pl/a/trzaskowski-zagrozone-sa-mniejszosci-i-przy-nich-trzeba-stac,128337.htm>

³⁹ *Szwecja przyjmowała islamistów, teraz zalewają ją terroryści* [dostęp: 06.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://www.fronda.pl/a/szwecja-przyjmowala-islamistow-teraz-zalewaja-ja-terrorysci-1,127916.html>

tego rodzaju wypowiedzi jest przedstawienie tych polityków jako nieskutecznych i niepożądanych przez potencjalnych wyborców.

Przykład nr 12: „Kaczyński musi odejść!”⁴⁰.

Przykład nr 13: „Macierewicz niszczy Polskę! Macierewicz musi odejść. Do obalenia PIS jeszcze długa droga. Ale odsunięcie od władzy Macierewicza nie może czekać do wyborów. To najbardziej złowroga i toksyczna postać polskiej polityki (...)”⁴¹.

Atakujący przypisuje środowisku LGBT fałszywe cele, cechy. Występujące tutaj powiązanie LGBT z terroryzmem jest fałszywą asocjacją, również założona wrogość jest zbyt daleko idąca.

Przykład nr 14 (osoba pod pseudonimem edi): „Moim zdaniem LGBT jako organizacja o ideologii neomarksistowskiej powinna zostać zdelegalizowana jako organizacja terrorystyczna wroga Polsce, rodzinie i polskiej konstytucji jest wrogiem i musi być zwalczana”⁴².

W przykładzie nr 15 widoczne jest usprawiedliwianie niechęci historycznymi przewinieniami Ukraińców w stosunku do Polaków.

Przykład nr 15: „nie lubię ukraińców za to, co zrobili Polakom w lipcu 1943 r.”⁴³.

W powyższych przykładach widzimy stopniowanie niechęci, które w ostatecznym rachunku prowadzi do właściwej mowy nienawiści.

3. Właściwa mowa nienawiści

Właściwa mowa nienawiści tworzy coś więcej niż niechęć. W odpowiednich odbiorcach tworzy chęć naśladowania i nawet wzmacniania negatywnych określeń. Dominują tutaj epitety i hiperbole, za pomocą których nadawca prowadzi do generalizacji negatywnych cech w stosunku do określonych grup społecznych.

Przykładem są wpisy na blogach profesora UJ Jana Hartmana i komentarze występujące pod blogiem. Mamy tutaj cały ciąg epitetów związanych z Kościołem katolickim typu: „pasożytniczy”, „oślisły”, „systemowo zły”, przypisuje mu się takie negatywne cechy, jak: „obłudnie świątobliwa mina”, „doktryny fałszywe”, „siedlisko zbrodni”, „odrażające kłamstwa”, które budują jego argu-

⁴⁰ J. Hartman, *Kaczyński musi odejść!* [dostęp: 05.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://hartman.blog.polityka.pl/2016/10/07/kaczynski-musi-odejsc/>

⁴¹ J. Hartman, *Macierewicz niszczy Polskę!* [dostęp: 05.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://hartman.blog.polityka.pl/2016/10/24/macierewicz-niszczy-polske/>

⁴² Komentarz do: *Platforma brnie w ojkofobię i obrzydliwość* [dostęp: 06.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://www.frona.pl/a/platforma-brnie-w-ojkofobie-i-obrzydlivosc,128205.html>

⁴³ M. Winiewski, K. Hansen, M. Bilewicz, W. Soral, A. Świdorska, D. Bulska, *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Warszawa 2017, s. 11.

mentację jednoznacznie nieprzychylną Kościołowi. Język używany na blogu jest otwarcie wrogi i nacechowany agresją. Tego typu nieprzychylny komentarze obrażają osoby, które utożsamiają się z Kościołem katolickim.

Przykład nr 16: „Czas skończyć z kultem Jana Pawła II. Wojna w Kościele i jego pa-
sożytniczą potęgą wchodzi w ostrą fazę. Polska idzie tropem innych krajów, gdzie (...)
zdemaskowano potwora ukrytego za obłudnie świątobliwą miną i pokazano mu jego
miejsce w wolnym społeczeństwie”⁴⁴.

Przykład nr 17: „Dziś wyzwoliliśmy się z tej oślizłej manipulacji. Nie chcemy dobra
Kościoła, atakujemy go otwarcie i ani nam się śni o niego troszczyć. Niech się Kościół
troszczy i modli o dobro ukochanej przez siebie masonerii, skoro uważa, że zwalczanie
zła i rzeczy złych nie przystoi”⁴⁵.

Przykład nr 18: „Kościół zawsze był i nadal jest systemowo zły, jego doktryny fałszywe,
pełne pychy i często wprost nieludzkie, a dobroć zjawia się w nim rzadko i wyjątkowo,
wyrastając jak kwiaty na bagnie. Kościół zawsze był siedliskiem zbrodni, pychy i rozpusty,
zawsze zabijał, zawsze niewolił, zawsze niszczył, gnębił i dyskryminował”⁴⁶.

Przykład nr 19: „Wciąż jednak wisi nad Polską ohydne kłamstwo pedofilskie. Wciąż
bezkarnie i bezczelnie niektórzy biskupi i księża parafialni powtarzają swoim wiernym,
że pedofilia nie ma w Kościele więcej niż gdzie indziej, że jest należycie zwalczana, a po-
tępienie Kościoła za pedofilię księży jest agresją i niesprawiedliwością. Wciąż wielu – lecz
na szczęście coraz mniej – Polaków wierzy w te odrażające kłamstwa”⁴⁷.

Walka z konkurencyjną partią wykorzystuje argumenty wszelkiego rodzaju,
także te *ad personam*, sięga po wszelkie dostępne środki językowe, nie stroni
od wulgaryzmów.

Przykład nr 20: „Chamstwo głosowało na PiS. Taka jest prawda, czy się to komu podoba
czy nie. I trzeba być kompletnym idiotą, żeby pomylić tę tezę z twierdzeniem, że wyborcy
PiS są chamami. (...) Tyle że statystycznie biorąc, znacznie więcej chamów, prostaków
i innych żuli głosowało na PIS niż na KE”⁴⁸.

Mowa nienawiści, której używają autorytety naukowe lub osoby politycznie
wpływowe, ma znacznie większy wpływ na kształtowanie opinii i inspirowanie
zachowań niż wtedy, gdy stosuje ją osoba całkowicie nieznaną. Tego typu strate-
gia językowa nie jest odosobniona. Spotyka się ją dość często, czego przykładem
są poniższe wypowiedzi internautów. W tych wypowiedziach widoczna jest

⁴⁴ J. Hartman, *Czas skończyć z kultem Jana Pawła II*, [dostęp: 07.06.2019]. Dostępny
w Internecie: <https://hartman.blog.polityka.pl/2019/05/09/czas-skonczyc-z-kultem-jana-pawla-ii/>

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ J. Hartman, *Czas skończyć z kultem Jana Pawła II*, *op. cit.*

cecha charakterystyczna dla mowy nienawiści, tj. używanie wyzwisk, których celem jest zdyskredytowanie osób.

Przykład nr 21 (osoba pod pseudonimem infor): „Po co zajmować się bełkotem tych głupawych ludzi? To są ludzie bez żadnej wartości i ich miejsce to bycie celebrytą dla lewackich idiotów”⁴⁹.

Przykład nr 22 (osoba pod pseudonimem gio): „A głupie warszawskie lemingi i stoiki wierzyły, że czaskowski wybuduje im nowe żłobki, przedszkola, linie metra! I wybrali sobie prezydenta! Jeśli im cokolwiek nowego wybuduje, to hostele dla pedałów!”⁵⁰.

We wszystkich tych wypowiedziach widoczna jest chęć poniżenia atakowanej grupy. Sarkastyczna wypowiedź „I wybrali sobie prezydenta!” obrazuje napastliwy ton wypowiedzi. Przytoczone jednak przykłady nie są najwyższym stopniem mowy nienawiści.

Właściwą mowę nienawiści można zauważyć także w transmitowanym przez telewizję wystąpieniu Leszka Jażdżewskiego w Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego 3.05.2019 r. Mówca parafrazuje w niniejszym wystąpieniu słowa *Biblii*, odwołując się do znaczenia leksemu „słowo”, ponieważ w *Biblii* czytamy „słowo stało się ciałem”, jednak mówca całkowicie zmienia jego znaczenie:

Przykład nr 23: „W tym nieszczęsnym kraju rządziły duszami ludzkimi przez wieki zdeprawowana religia i sprzedajny kościół. Religia na usługach państwa, religia kierowana przez głowę państwa. A istotą tej religii była zawsze forma, rozdęta, zmitologizowana, zabsolutyzowana forma. A w tej formie najważniejsze było słowo.(...) Słowo stało się krwawym tyranem, słowo stało się okrutnym zabobonem i bezlitosnym Bogiem”⁵¹.

Dalej czytamy, że kościół stracił w oczach mówcy autorytet moralny z powodu skandali z udziałem księży i nie ma już prawa do decydowania, co jest dobre, a co złe.

Przykład nr 24: „Kościół katolicki w Polsce, obciążony niewyjaśnionymi wciąż skandalami pedofilskimi, opętany walką o pieniądze i o wpływy, stracił moralny mandat do sprawowania funkcji sumienia narodu”⁵².

Leszek Jażdżewski porównuje w swoim przemówieniu Kościół katolicki do świni słowami:

Przykład nr 25: „Po kilku godzinach zapasów ze świnia w błocie orientujesz się, że świnia to lubi. Trzeba zmienić zasady gry”⁵³.

⁴⁹ Komentarz do: *Oj, tej siły już PIS nie powstrzyma... Totalsi z Małgorzatą Rozenek-Majdan*, [dostęp: 07.06.2019], Dostępny w Internecie: <https://www.fronda.pl/a/oj-tej-sily-juz-pis-nie-powstrzyma-totalsi-z-malgorzata-rozenek-majdan,128505.html>

⁵⁰ Komentarz do: *op. cit.* (*Trzaskowski: Zagrożone są „mniejszości”...*),

⁵¹ Wystąpienie Leszka Jażdżewskiego 3 maja na UW, [dostęp: 07.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://liberte.pl/skok-w-nowoczesnosc/>

⁵² Wystąpienie Leszka Jażdżewskiego 3 maja na UW, *op. cit.*

⁵³ *Ibidem.*

Przykład nr 26: „Watykan jest zбочonym burdelem i siedliskiem mafii”⁵⁴.

Skojarzenia Kościoła katolickiego z pedofilią, wartościami ekonomicznymi czy mafią ukazują jednoznacznie negatywny stosunek do tej społeczności, czego celem jest wpływanie na kształtowanie opinii i poglądów politycznych, w tym przypadku obarczenia go winą za akty pedofilskie. Porównanie do świni ma na celu wywołanie szoku, ośmieszenia i zdyskredytowania.

4. Ekstremalna mowa nienawiści

Celem ekstremalnej, agresywnej mowy nienawiści jest zniszczenie danej instytucji albo grupy społecznej. Środki językowe, jakich używają nadawcy mowy nienawiści, to porównania, hiperbole, neologizmy (np. „szczujnia TVP-PIS”⁵⁵), wulgaryzmy. Ten stopień mowy nienawiści jest najbardziej nasycony agresją, wykluczaniem, depersonalizacją, dehumanizacją i groźbami. Wypowiedzi, które można tu zaklasyfikować, znacznie przekraczają granice kultury wypowiedzi.

Przykład nr 27: „Apogeum rozpasania Kościoła – złodziejstwa i zбочenia – przypadło na lata pontyfikatu Jana Pawła II. To on był głową Kościoła i na niego spada odpowiedzialność za wszystkie potworności, które działy się pod jego nosem, tuż obok. Ich sprawcami byli nierządno ludzie, których gorąco protegował i którzy z tej osłony korzystali, by gwałcić i kraść”⁵⁶.

Tego typu wypowiedzi są inspiracją do nienawiści, służą do rozszerzania nienawiści, co widoczne jest w komentarzach. Figurą retoryczną w kolejnym przykładzie jest porównanie. Następuje porównanie Kościoła katolickiego do „przedsiębiorstwa zła, przemocy i zbrodni”, którego celem jest stygmatyzacja Kościoła.

Przykład nr 28 (pseudonim Tanaka): „Całkowicie się z panem zgadzam w sprawie diagnozy Kościoła katolickiego jako przedsiębiorstwa zła, przemocy i zbrodni”⁵⁷.

Charakterystyczne dla mowy nienawiści są także hiperbole. Można je zauważyć w wypowiedziach profesor Magdaleny Środy, w ramach której porównuje ona partię PIS do choroby, w tym przypadku do nowotworu, który należy operować.

⁵⁴ J. Hartman, *Prof. Hartman: Watykan jest zбочonym burdelem i siedliskiem mafii*, [dostęp: 06.06.2019]. Dostępny w Internecie: <http://polityczek.pl/uncategorised/10682-prof-hartman-watykan-jest-zбочonym-burdelem-i-siedliskiem-mafii>.

⁵⁵ „Będzie szczu!”, „szczujnia pisowska”, „szczujnia na współobywateli”. *Język miłości Trzaskowskiego*, [dostęp: 06.06.2019]. Dostępny w Internecie: <http://www.tvp.info/41809344/trzaskowski-pis-szczuje-na-polakow-mowa-nienawisci-w-czystej-postaci>

⁵⁶ J. Hartman, *op. cit.* (*Prof. Hartman: Watykan jest zбочonym burdelem...*)

⁵⁷ Komentarz do: J. Hartman, *op. cit.* (*Czas skończyć z kultem...*)

Przykład nr 29: „Gdyby prawdziwa była Polska PiS, to wyjechałabym już z kraju. To co mamy teraz, to narośl, groźna, rakowa, ale nadejdzie czas operacji, z tym rakiem coś musimy zrobić”⁵⁸.

Obok wskazanych środków językowych można wyróżnić także zdania w trybie rozkazującym. Są to kategoriyczne imperatywy, których celem jest nie tylko wzbudzenie negatywnych emocji, ale także podjęcie negatywnych działań względem wybranych grup. Sformułowania typu: „LGBT wynocha!”, „deportacja albo kula w łeb”, „lesby to wybryk natury pod ścianę i rozstrzelać” nawołują do konkretnych działań eksterminacyjnych. Widoczne jest to w kolejnych przykładach:

Przykład nr 30 (pseudonim Wojciech): „LGBT wynocha! Zboczeńcy powinni się leczyć!”⁵⁹.

Przykład nr 31: „Syf i malaria powiedziałem deportacja albo kula w łeb. Ta różnica kulturowa wynosi 1400 lat, asymilacja nigdy nie nastąpi. Nie trzeba nam nienormalnych zombi, mamy swoich pod dostatkiem”⁶⁰.

Przykład nr 32: „Lesby to wybryk natury pod ścianę i rozstrzelać”⁶¹.

Nieco łagodniej tryb rozkazujący wykorzystuje profesor Jan Hartman na swoim blogu, nawołuje Kościół do odejścia od przyjętej drogi w następującym przykładzie:

Przykład nr 33: „Odejdźcie z tej opresyjnej, obłudnej, zepsutej, przepełnionej grzechem i zgorzeniem, tonącej w pysze i obciążonej niezliczonymi, popełnianymi przez kilkanaście stuleci krwawymi zbrodniami instytucji”⁶².

W kolejnym przykładzie widoczny jest negatywny apel do potencjalnych odbiorców.

Przykład nr 34: „Spalić biura wyborcze i poselskie PiS. Prześladować PiS-iorów wszędzie, teraz i zawsze”⁶³.

⁵⁸ M. Środa, *Ludzie wierzą, że „Tusk to bandyta”, bo tak mówi TVP*, [dostęp: 06.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://www.newsweek.pl/polska/polityka/tomasz-lis-program-radoslaw-sikorski-magdalena-sroda-na-zywo/wqxr4z1>

⁵⁹ *UWAGA! Łódź 'tylnymi drzwiami' wprowadza 'kartę LGBT+ !!!* [dostęp: 06.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://www.frona.pl/a/uwaga-lodz-tylnymi-drzwiami-wprowadza-karte-lgbt-petycja,123976.html>

⁶⁰ M. Winiewski, K. Hansen, M. Bilewicz, W. Sorał, A. Świdorska, D. Bulska, *op. cit.* (*Mowa nienawiści...*), s. 11.

⁶¹ *Ibidem*, s. 11.

⁶² *Jeszcze pieniaczko czy już pomieszanie zmysłów? Hartman grozi Kościołowi: Macie się czego bać! Pod znakiem tęczy, zwyciężymy!* [dostęp: 08.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://wpolityce.pl/spoleczenstwo/450343-hartman-grozi-kosciolowi-pod-znakiem-teczy-zwyciezymy>

⁶³ *Nawoływał w Internecie do prześladowania PiS: „wszędzie, teraz i zawsze”*,

Przykład nr 35 (osoba pod pseudonimem PIS): „Ty jesteś niedorobiony, przecież to twój kraj i kradną i doprowadzili ten kraj do upadku takich niby uczciwie pracujących jak ty trzeba deportować na Sybir do obozu pracy Populisto”⁶⁴.

Inwokatywy w stosunku do wyborców PIS są wyrażane przez przeciwników tej partii.

Widoczne dwie wypowiedzi, jedna prezydenta Warszawy Rafała Trzaskowskiego i internauty jest dowodem na to, że mowa nienawiści jest zaraźliwa. Nienawistne neologizmy mogą przenosić się w dyskursie z jednej wypowiedzi do drugiej.

Przykład nr 37 (osoba pod pseudonimem prawda): „Ale z was manipulatorska szczujnia. Szymon Niemiec jest duchownym i ma prawo odprawiać msze ekumeniczne, co zresztą robi na co dzień”⁶⁵.

Obrażanie, ponizanie, wyzywanie obecne w jego wystąpieniu to cechy ekstremalnej mowy nienawiści. Strategie te przyczyniają się do pogłębiania stereotypów. Nakręca się spirala nienawiści. Celem najwyższego stopnia mowy nienawiści jest nawoływanie do konkretnych działań. Ekstremalna mowa nienawiści prowadzi do polaryzacji stron dyskursu i do alienacji, które powodują blokadę w rozumieniu intencji drugiej strony. Strony nie chcą się zrozumieć, nie dążą do konsensusu, natomiast obrażają się i ubliżają sobie nawzajem inwektywami.

Podsumowanie

Jak zostało zaprezentowane, mowa nienawiści jest niezależna od orientacji politycznej. Może występować zarówno w środowiskach lewicowych, jak i prawicowych. Przez niektórych jest to chętnie wybierany środek dyskredytacji grupy, z którą się walczy. Dyskurs każdego z ugrupowań politycznych jest hermetyczny. Mowa nienawiści jest niebezpieczna również z tego względu, że ma wysoki potencjał rozprzestrzeniania się wśród osób podobnie myślących. Może to być szczególnie niebezpieczne, jeżeli mowy nienawiści używają osoby z dużym autorytetem społecznym, jak np. nauczyciele akademicy, mający możliwość oddziaływania na dużą liczbę słuchaczy.

Niniejszy artykuł starał się przedstawić mowę nienawiści w sposób obiektywny, tak aby możliwe było zidentyfikowanie jej w różnego typu przekazach.

[dostęp: 05.06.2019]. Dostępny w Internecie: <https://www.polskieradio24.pl/5/3/Artykul/348623,Nawolywal-w-internecie-do-przesladowania-PiS-wszedzie-teraz-i-zawsze>

⁶⁴ A. Naruszewicz-Duchlińska, *op. cit.* (*Internetowe grupy dyskusyjne...*), s. 48.

⁶⁵ Por.: *op. cit.*, (*Trzaskowski: zagrożone są mniejszości...*).

Przytoczony materiał empiryczny pokazuje całą skalę mowy nienawiści od wypowiedzi na granicy uzasadnionej krytyki po ekstremalne jej przykłady. Być może pogłębienie świadomości, czym jest mowa nienawiści oraz jak różnorodne są jej przejawy, doprowadzi do wyższej kultury dyskusji, w trakcie której uczestnicy będą starali się unikać tego typu wypowiedzi, wiedząc, że są one bardzo destrukcyjne i prowadzą do dalszej pogłębionej polaryzacji stron dyskursu z wszystkimi tego konsekwencjami.

Należy uświadomić sobie, że mowa nienawiści występuje w świecie pełnym konfliktów, a te konflikty mogą być podsycane albo łagodzone. W dużej mierze zależy to od woli ich uczestników. Prawdopodobnie nie uda się wyeliminować całkowicie tego typu zjawiska, ale możliwe jest jego ograniczenie w granicach dopuszczalnych normami społecznymi.

mgr Joanna Majewska-Zarychta jest doktorantką w Instytucie Językoznawstwa Germańskiego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Główne zainteresowania badawcze: językoznawstwo kognitywne, psycholingwistyka, język w mediach.

Paulina Dawidek

Hejt w Internecie – analiza zjawiska, odmiany i sposoby walki z hejtem

„Wszystko, co słyszymy, jest opinią, nie faktem.
Wszystko, co widzimy, jest punktem widzenia, nie prawdą”.

Marek Aureliusz

Wprowadzenie

Zachowania społeczne, nazywane dziś hejtem, towarzyszyły ludzkości od wieków i nie wymagały nowoczesnych technik, jakie mamy obecnie w laptopie czy smartfonie. Trudno jednoznacznie przyznać, czy hejt jest tylko zjawiskiem językowym, czy stanowi symptom szerszego problemu, opisywanego przez ekspertów jako agresja elektroniczna, cyberprzemoc (ang. *cyberbullying*), *bullying* w cyberprzestrzeni, ponieważ łączy się on także z niejęzykowymi zachowaniami. Zjawisko agresji w Internecie budzi kontrowersje od kilku lat z uwagi na rozprzestrzenianie się, powszechność i przyzwolenie społeczne. Problem zawiera kilka aspektów. Należy zastanowić się nad nim w celu zilustrowania obecnej kondycji w komunikacji społecznej w Polsce oraz poszukać odpowiedzi na pytania, czy rzeczywiście hejt i mowa nienawiści stały się normą? Jakie bodźce i uwarunkowania powodują te zjawiska i czy są jakieś czynniki społeczne decydujące o jego natężeniu?

Warto w tym miejscu postawić tezę mówiącą o tym, że na wzrost agresji słownej, rozumianej jako zachowanie dewiacyjne, mają wpływ m.in. mentalne produkty społeczne (stereotypy i uprzedzenia) oraz procesy psychiczne. W niniejszym artykule pominięto wyjaśnienie definicji hejtu, które są różne i oscylują wokół terminów z językoznawstwa, retoryki czy komunikacji społecznej. Przedstawiono natomiast problem od strony reakcji społecznej na dewiacyjność hejtu.

Istota hejtu

Samo społeczeństwo oraz kultura decydują o tym, czy coś jest dewiacją, czy nie. Dewiacyjność zjawiska społecznego mierzy się potępieniem i użyciem symbolicznej siły w celu przeciwstawienia się problemowi¹. Hejt stał się dewiacją, ponieważ wzbudza emocje, bulwersuje, ale też aktywizuje, wprowadza nowe rozwiązania. Jednym z wielu wyjaśnień wzrostu nienawistnych zachowań może być koncepcja Leonarda Berkowitza, wiążąca agresję z frustracją. Zdaniem pedagogów młodzi internauci chowają swoją wściekłość na rzeczywistość i „cicho wchodzą” w cyberprzemoc². Diagnozowany wzrost depresji i zaburzeń lękowych dzieci, objawiający się negatywnym myśleniem o świecie³, potwierdza hipotezę, że rozwój technologiczny nie idzie w parze z emocjonalną dojrzałością młodych ludzi. Psychologowie alarmują o wzroście narcyzmu, rozumianego jako niezdolność do budowania relacji, związanego z osobowością narcystyczną⁴. Przemiany cywilizacyjne i wymagania kulturowe stawiane przed młodymi ludźmi (kariera, sukces, prestiż społeczny) mogą powodować u osób z niską samooceną (lub tak zwaną prężnością psychiczną) zaburzone postawy. W Polsce nie ma rzetelnych badań potwierdzających hipotezę, że internetowi hejterzy obrażają innych ludzi ze względu na okrucieństwo lub psychopatię. Mimo to trop związany z zaburzeniami osobowości pomaga zrozumieć, że Internet pozwala na aktywność, której nie cenzuruje żaden elektroniczny psychiatra. Społeczne przyzwolenie na hejt można z kolei wyjaśnić zjawiskiem desensytyzacji, rozpoznanym w latach osiemdziesiątych XX wieku przez amerykańskich psychologów, mówiących o zubożeniu na przemoc wskutek oglądania jej w telewizji lub w grach komputerowych. Badacze stwierdzili, że wśród internautów wytwarza się zależność: im częstszy kontakt z hejtem, tym większe z nim oswojenie, a w konsekwencji niepostrzeżenie go jako problemu⁵.

¹ I. Pospizyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 15.

² A. Kula, *Po drugiej stronie lustra*, „Tygodnik Powszechny” 2016, nr 29, s. 17.

³ A. Morawska, *Twarze depresji*, Warszawa 2015, s. 401-417; A. Seredyńska, *Od zaburzeń zachowania do zaburzeń osobowości*, Kraków 2015, s. 57; J. Stirling, J. Hellewell, *Psychopatologia*, tłum. M. Trzebiatowska, Gdańsk 2005, s. 84.

⁴ Ch. Lasch, *Kultura narcyzmu. Amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*, tłum. G. Ptaszek, A. Skrzypek, Warszawa 2015, s. 76; A. Seredyńska, op. cit. (*Od zaburzeń zachowania...*), s. 126.

⁵ M. Bilewicz i in., *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Warszawa 2014, s. 5; M. Kuć, *Kryminologia*, Warszawa 2010, s. 84-85.

Procesy społeczne warunkujące agresję w rzeczywistości wirtualnej i systemy światopoglądowe wytworzone w rodzinie mają niebagatelny wpływ na stereotypowy stosunek do innych. Zachowania rówieśników, przyjaciół i znajomych mogą być wzorcotwórcze. Ponadto dynamiczne zmiany społeczne i kontakt z różnorodnością poglądów, zachowań i stylów życia (również dostępnych za pomocą mediów elektronicznych) zmieniają optykę społeczną, mogą otwierać na inność, ale mogą też blokować jej akceptację. Rozwój hejtu w polskiej Sieci warunkują uprzedzenia społeczne. Jego pojawieniu się sprzyjają takie czynniki, jak: strach przed innym i innością kulturową, brak wiedzy o grupach określanych jako obce, poczucie zagrożenia, rywalizacja o zasoby (realne lub symboliczne) i frustracja/agresja zasilana poczuciem krzywdy⁶. Według Bogdana Wojciszke i Wojciecha Baryły, diagnozujących kulturę narzekania, „w polskiej kulturze wypada źle mówić i myśleć o świecie, innych osobach i sobie samym, a normą jest spostrzeganie niesprawiedliwości otaczającego nas świata”⁷. Stwierdzenie to sygnalizuje kulturowe podłoże hejtu, zbudowane tak na charakterze narodowym Polaków, jak i tendencji do niezadowolenia.

Dostępny w sieci dekalog hejtera głosi m.in. „nie wyrażaj opinii innych niż hejty, hejtuj nawet bez powodu, nie miej żadnych świętości, ani żadnych granic”⁸. I trzeba przyznać, że jest on przestrzegany. Obiektem hejtu mogą zostać wszyscy i wszystko. Tabu jest ignorowane. Informacji o śmierci towarzyszą nie tylko wyrazy współczucia, ale i wulgarne komentarze o zmarłej osobie. Pojawiają się także absurdy, np. oskarżenie pomysłodawców gangu Świeżaków, maskotek z jednego z dyskontów, o promowanie przestępczości zorganizowanej. Częstym celem ataków są ludzie, którzy z jakiegokolwiek powodu zostali wspomniani w Internecie, np. po wzmiance o tym, że rodzice nadali dziecku nietypowe drugie imię, wśród komentarzy znalazły się m.in. takie potępiające sformułowania: „A sam nie mógł sobie zmienić tylko bezbronne dziecko obdarował tak głupią zachcianką? Jakbym był urzędnikiem to jeszcze bym go praw rodzicielskich pozbawił”, „Gratuluję ojcu intelektu. Żywię tylko nadzieję, że jego syn jak dorośnie nie będzie taki głupi jak jego ojciec”⁹.

⁶ *Czym jest mowa nienawiści*, www.uprzedzuprzedzenia.org [dostęp: 05.05.2019].

⁷ *Prymat głupoty nad refleksją*, <http://www.polskie-radio.pl/9/302/Artykul/843986,Prymat-glupoty-nad-refleksja-W-Polsce-wypada-sie-oburzac> [dostęp:05.05.2019].

⁸ *Ciemna strona internetu – o hejcie i hejterach*, <https://www.wmbp.olsztyn.pl/images/pdf/O-hejcie-i-hejterach.pdf>, Alina Naruszewicz-Duchlińska, dostęp [05.05.2019].

⁹ *Ibidem*.

Nienawistnicy odnoszą się nie do meritum (*ad rem*), tylko do osób (*ad personam*), rzecz jasna deprecjonując ich wartość i dążąc do wyprowadzenia z równowagi, np. w potoku myśli przerwany jednym (tak!) przecinkiem: „Spadaj, bo masz problem z odróżnianiem, co jest hejtem personalnym vs. Komentarze w których takich imbecyli anonimowych jak ty nazywa się słusznie trollem pokemonem z gimnazy i zero pojęcia o czym piszesz aby pitolić farmazony co ewidentnie ten komentarz pokazuje i pozostałe inne tak kretyńskie że szkoda czasu na komentowanie tych wycopin”¹⁰. Jak widać w powyższym przykładzie, cechą takich komunikatów jest prymitywizm językowy i brak dbałości o formę przekazu oraz przyznawanie sobie przez ich autorów prawa do oceniania innych ludzi oraz ich zachowań, nawet jeśli nie mają o tym pojęcia, np. to, że nie znają danej osoby nie oznacza, że nie mogą napisać jej druzgocącej pseudocharakterystyki i analizować motywów postępowania, ze szczególnym uwzględnieniem domniemyanych najgorszych intencji.

Mechanizmy psychologiczne oddziałujące w hejcie to:

1. Wyparcie, które polega na potrzebie usunięcia tych informacji na swój temat, które potwierdzają usłyszaną negatywną opinię. Przykład: ktoś mówi: „bogaci to złodzieje” i jednocześnie nie uważa za kradzież tego, że w dzieciństwie zdarzyło mu się podebrać z babcinego portfela kilka złotych na lody. Ta informacja została przez niego wyparta, bo uniemożliwiłaby mu wyodrębnienie siebie z kasty „złodziei”, za których uważa ludzi bogatych. A jest mu to potrzebne, by uzasadnić, że sam nie jest bogaty (bo przecież nie ma się za złodzieja). Ten mechanizm pozwala mu odróżnić siebie od osób, które nazywa złodziejami. W tym wypadku, poprzez mechanizm wyparcia, hejter karmi się iluzją bycia innym od osoby, którą hejtuje, co pozwala mu zachować twarz przed sobą samym.
2. Iluzja anonimowości: jest bezpośrednio związana z kwestią odpowiedzialności, ponieważ zarówno od strony prawnej, jak i od strony emocjonalnej stwarza w danej osobie poczucie braku konsekwencji własnych działań. Stąd właśnie duża część hejtu skrywana jest za profilami osób niepokazujących swoich twarzy lub też wykorzystujących do tworzenia tych profili nieprawdziwe dane osobowe.
3. Siła grupy: jeśli w danej grupie dominującą i upowszechnioną formą komunikacji jest hejt, to każda jednostka, która go nie uprawia, będzie narażona na ostracyzm społeczny. Z drugiej zaś strony grupa zacznie reagować hejtem na takie zachowania swoich członków, które są niezgodne z wypracowanym w niej modelem funkcjonowania.

¹⁰ *Ibidem*.

4. Nieświadomość emocjonalna: jeśli dana osoba nie potrafi dobrze zdiagnozować własnych emocji oraz nie ma umiejętności regulacyjnych, oznacza to, że również nie ma umiejętności prawidłowego diagnozowania emocji innych i nie dysponuje także umiejętnościami regulacyjnymi w tym względzie. Wniosek jest oczywisty: hejter nie jest świadomy tego, jakie emocje wywołuje w innych jego aktywność, ani też jakie mogą być konsekwencje tych emocji¹¹.

Źródła i cele hejtu

Pierwszym źródłem hejtu są kompleksy kulturowe. Żyjemy w rzeczywistości, w której hejt stał się jednym z poważnych efektów polaryzacji archetypów kulturowych, ukształtowanych w określony sposób przez czynniki środowiskowe, historyczne i artystyczne. Hejt w tym wypadku występuje jako logiczna konsekwencja różnicy między wzorcami kulturowymi. Ten sam mechanizm, ale w innej skali, działa w ramach danego kraju w kontekście jego regionów. Historyczna sprzeczność narracyjna jest w tym modelu odpowiedzialna za animozje np. między Ślązakami a Zagłębiakami, mieszkańcami Torunia a bydgoszczanami.

Kolejne źródło to indywidualna zemsta – jest to próba oddalenia od siebie poczucia bezsilności poprzez podjęcie działania wymierzonego przeciwko konkretnej osobie. Podstawą jest bezsilność odczuwana w roli ofiary wówczas, gdy nie istnieje już żadna możliwość wywarcia wpływu na zaistniałą sytuację. Tutaj jednym z mechanizmów regulacyjnych jest indywidualna zemsta, wyrażona pod postacią ekspozycji negatywnych treści wymierzonych w tego, który dokonał odrzucenia. Kiedy więc pojawia się hejt, hejter ma iluzję odzyskania sprawczości – to rodzaj poczucia w stylu: „tak łatwo ci ze mną nie pójdzie”, „nie myśl sobie, że pozwolę na to, byś poczuł się bezkarny”. Konsekwencją tego jest podejmowanie aktywnych działań wymierzonych w drugą stronę, co ma pozwolić odzyskać kontrolę nad tą relacją. Sama zaś aktywność powoduje obniżenie napięcia między własną definicją poczucia wartości a redefinicją narzuconą przez zaistniałą sytuację i poprawia samopoczucie. To również sytuacja, w której hejt pojawia się jako efekt poczucia tego, że komuś się udało to, co nie udaje się komuś innemu. Wówczas rodzi się potrzeba indywidualnej zemsty za taki stan rzeczy, której zadaniem jest obniżenie napięcia oraz zaspokojenie poczucia sprawiedliwości.

¹¹ M. Grzesiak, *Psychologia hejtu, czyli jak radzić sobie z krytyką w życiu osobistym i zawodowym*, Gliwice 2018, s. 127-155.

Innym źródłem są zazdrość i zawiść. Hejter uznaje, że życie, na przykład celebryty, jest usłane różami, a życie kogoś, kto ma duże pieniądze, to wyłącznie szczęście i zabawa, zaś aktywność zawodowa prezesa dużej korporacji to wyłącznie pasmo sukcesów. Wypiera więc wszystko to, co jest negatywne i związane z obiektem jego idealizacji – pasmo porażek, przez które musiał przejść ktoś, by zdobyć fortunę, ścieżkę nauki i zdobywania doświadczenia przez prezesa korporacji czy też lata treningów i pracy nad sobą znanego aktora. Hejt staje się w tym przypadku metodą kompensaty, która ma zastąpić to, do czego dążymy, a czego nie jesteśmy w stanie osiągnąć.

Jeszcze innym źródłem hejtu jest tzw. projekcja własnych cieni. Przyjrzyjmy się temu mechanizmowi oczami ofiary hejtu: kiedy odkrywamy, że hejtujący tak naprawdę atakuje w nas te cechy, które sam u siebie wyparł, daje nam to wiedzę na temat mechanizmów motywacyjnych osób nas atakujących. Już sama ta świadomość powoduje, że hejt przestaje być tak destrukcyjny: znamy jego źródło, mechanizm powstawania i orientujemy się, że jest on wynikiem problemów samego hejtera.

Podobną wartość edukacyjną ma dostrzeżenie tego mechanizmu przez osobę, która posługuje się hejtem. Wówczas budzi to następującą świadomość: skoro tak bardzo przeszkadzają mi czyjaś cecha i zachowanie, że sięgam do hejtu, to czy ta cecha lub zachowanie nie stanowią dla mnie informacji, iż sam w sobie wyparłem tę właśnie cechę i takie właśnie zachowanie? Wówczas fakt hejtowania może stać się instrumentem poznawczym dla samego hejtującego i spowodować zdobycie przez niego zasobów, które do tej pory nie znajdowały się w jego zasięgu.

Ostatnim istotnym źródłem hejtu jest chęć wywołania wrażenia, zainteresowania, zwrócenia uwagi. Jedną z motywacji hejtu jest próba zwrócenia na siebie uwagi, co w przestrzeni internetowej może się przełożyć na realne zyski lub też jest wyrazem dążenia do pozyskiwania takich zysków. Zysk wygenerowany przez hejtera poprzez zwiększenie jego zasięgu po zbudowaniu zainteresowanej hejtem społeczności nie musi być wyłącznie finansowy. Innym rodzajem zysku jest bowiem sam wzrost popularności hejtera, który z nikomu nieznaney osoby nagle staje się rozpoznawalny, na przykład pojawia się jako bohater artykułów i wywiadów prasowych lub też ekspert pytany przez dziennikarzy o zdanie na konkretny temat. To powoduje powstanie odczucia opłacalności: skoro „wypłynąłem” medialnie na hejcie, to oznacza, że jest to skuteczna droga do zdobycia zainteresowania mediów. W modelu opisującym

aktywność hejterską, w kontekście chęci zwrócenia uwagi, występuje jeszcze jedno zjawisko – możemy je nazwać „domniemaniem bycia lepszym”. Chęć wywołania wrażenia może mieć różne skale: w makroskali będzie to gromadzenie własnej publiczności, w mikroskali zaś chodzi raczej o wywołanie wrażenia czy też zainteresowanie stosunkowo małej grupy odbiorców¹².

Jeśli zakładamy, że hejt sam w sobie nie jest celem, lecz jedynie narzędziem do osiągnięcia jakiegoś celu, to powinniśmy się zastanowić, jakie potrzeby są lub mogą być tą drogą realizowane. Jedną z potrzeb zaspokajanych za pomocą hejtu jest potrzeba obniżenia napięcia powstałego na skutek dysonansu poznawczego. Ponadto hejt może stać się narzędziem terapeutycznym, swojego rodzaju *katharsis*, za pomocą którego można usunąć negatywne emocje, takie jak złość, gniew, poczucie niesprawiedliwości. Za hejtem stoją również potrzeby ambicjonalne, pozwalające odpowiedzieć na pytania „kim chcę być?” i „co chcę mieć?”, a powiązane ze stratyfikacją społeczną, czyli aspirowaniem do tego, by osiągnąć wyższy poziom jakości życia. Hejting może ułatwić wejście do określonej grupy i skorzystanie z jej zasobów, dlatego że jest rodzajem komunikacji, który może nie tylko być akceptowany przez daną grupę, ale wręcz stanowić jedną z jej charakterystycznych cech. Istotną rolę może również odegrać potrzeba samorealizacji, związana z chęcią tworzenia siebie na bazie swoich własnych wytycznych. Im bardziej świadomy jest proces samorealizacji, tym mocniejsze przeciwstawianie się ogólnie obowiązującym zasadom. Im większy poziom samorealizacji, tym mniejsza tendencja do uczestnictwa w owczym pędzie, bo jeśli jesteśmy bardziej zindywidualizowani, to korzystamy z mniejszej liczby zasobów oferowanych przez otoczenie. W efekcie taka osoba staje się coraz większym buntownikiem, bo dzieli ją coraz wyraźniejsza przepaść od tych, wśród których funkcjonuje. Wówczas hejt pojawia się niejako z automatu, i to dwukierunkowo. Staje się narzędziem ostracyzmu dotychczasowej grupy, skierowanym przeciw nowo wyłonionemu renegatowi, a sam renegat ma skłonność do korzystania z hejtu jako mechanizmu obronnego. Na wyższym poziomie potrzeb, na poziomie transcendencji, również istnieje możliwość pojawienia się hejtingu skierowanego wobec świata, do którego nie chce się już należeć, czyli do świata materialnego. Wówczas mamy do czynienia z podwójnym związaniem, w którym dużą rolę – mimo że niechciane – odgrywa ego.¹³

Choć samo dodanie pełnego nienawiści posta na Facebooku czy forum internetowym może wydawać się niegroźne, niesie za sobą ogromne konse-

¹² *Ibidem*, s. 77-100.

¹³ *Ibidem*, s. 120-126.

kwencje w przypadku ofiary hejtu. Obniża się jej poczucie własnej wartości. Osoba taka staje się mniej odporna na czytane w Internecie treści i zaczyna wierzyć, że stawianie oporu nie ma sensu. Poddawana hejtowi, często cierpi na bezsenność, żyje w ciągłym stresie, zaczyna bać się wyrażać własne zdanie w Internecie. Może dojść do izolowania się osoby, która jest poddana internetowej agresji, od reszty społeczeństwa, wystąpienia u niej nerwicy, depresji, a nawet prób samobójczych¹⁴.

Jakie konsekwencje możemy wyciągnąć wobec hejtera?

Walka z hejtem w sieci nie jest prosta, bo przeciwnik jest trudny do zidentyfikowania i przez to wydaje mu się, że też bezkarny, co oczywiście jest pozorne. Aby walczyć z obrażaniem w sieci i niszczeniem godności, fundacje społeczne podejmują działania zmierzające do walki, a może też i w przyszłości wyeliminowania tego zjawiska. Jedną z istotniejszych inicjatyw jest kampania społeczna Fundacji Dzieci Niczyje „Przytul hejtera”. Celem jej jest uświadomienie młodzieży szkodliwości hejtu oraz mowy nienawiści, a także sposobów reagowania na te zjawiska. By ośmieszyć hejterów, prezentuje się ich w humorystyczny sposób jako osoby, które nie mają nic ciekawego do zaoferowania, więc jedyne, co potrafią, to obrażać ludzi. Z drugiej strony wystosowano apel do ofiar hejtu, aby nie brały go do siebie i potrafiły reagować na agresję¹⁵.

Wobec osób, które hejtują i posługują się mową nienawiści możemy wyciągnąć konsekwencje prawne. Jeśli jesteśmy ofiarą, możemy zwrócić się do właściciela portalu, aby udostępnił nam dane hejtera. Ukrywanie się pod pseudonimem czy nickiem nie powoduje bezkarności. Właściciel portalu może udostępnić nam adres IP i inne informacje o użytkowniku, a my możemy przekazać te informacje na policję w celu ustalenia sprawcy. Nie powinniśmy dać się „zwieść” ewentualnym twierdzeniom, że hejtera chroni RODO, które gwarantuje mu anonimowość. Oczywiście możemy też wymagać od właściciela serwisu, aby usunął krzywdzące nas treści. Jeżeli właściciel serwisu nie przychylił się do naszej prośby, a wpis rzeczywiście ma charakter naruszający prawo, to sam administrator serwisu zaczyna ponosić odpowiedzialność za naruszenie naszych dóbr osobistych. Uwolni się od tej odpowiedzialności tylko wtedy, gdy udowodni, że nie wiedział o obraźliwym wpisie.

¹⁴ *Hejt, nowe życie*, <http://www.nowezycie.archidiecezja.wroc.pl/index.php/2019/03/29/hejt/>, Aleksandra Aszkielowicz, [dostęp: 05.05.2019].

¹⁵ K. Garwol, *Hejt w Internecie – analiza zjawiska*, 2016, s. 308

Gdy już znamy sprawcę, mamy dwie drogi:

1. Na podstawie prawa cywilnego przysługuje nam ochrona dóbr osobistych, czyli przede wszystkim naszego dobrego imienia, reputacji lub autorytetu. Praw tych możemy dochodzić przed sądem cywilnym. Możemy się domagać zakazania przez sąd tego działania, które uważamy za bezprawne, publicznych przeprosin i sprostowania. Określonej kwoty pieniężnej tytułem zadośćuczynienia.
2. Na podstawie prawa karnego hejterowi grożą konkretne sankcje karne, takie jak grzywna lub ograniczenie wolności. Trzeba przy tym wiedzieć, że zniesławienie i zniewaga są przestępstwami, które są ścigane z oskarżenia prywatnego – nie wystarczy zawiadomić o nich prokuratury czy policji, lecz trzeba samemu wnieść akt oskarżenia do sądu¹⁶.

Wnioski

Media, chcąc nie chcąc, same są nośnikiem mowy nienawiści. Mogą ją prowokować, stymulować przez tytuły artykułów i nagłówków, przyciągając uwagę do polityki lub świata show-biznesu. Ustalanie norm i reguł postępowania od wieków należało do środowisk elitarnych, posiadających realną lub symboliczną władzę. Można mówić o zauważalnym w mediach syndromie hejtujących polityków. Informacje lub komentarze opublikowane w mediach społecznościowych (na przykład na Twitterze czy Facebooku) dalekie są od języka kurtuazji i elegancji, brak im poprawnej polszczyzny, a ironia, cięte riposty i drwina to typowe metody komunikacji. Medioznawcy od pewnego już czasu mówią o zjawisku brutalizacji języka publicznego. Może to prowadzić do większej wulgaryzacji języka i zaniku wrażliwości na etyczny wymiar komunikacji.

O samej agresji powiedziano już dużo, chociaż wyjaśnienia psychospołeczne i filozoficzne nie dają jednoznacznych odpowiedzi na pytanie czy ludzie zachowują się w Internecie bardziej agresywnie niż w rzeczywistości. Trudne do naukowej analizy są wpisy internautów pod informacjami o śmierci konkretnych osób, świadczące o braku empatii i okrucieństwie autorów. Bo jak zinterpretować wpis pod informacją o śmierci 10-latka, syna popularnego dziennikarza: „Należało mu się” albo mem wyśmiewający stratę dziecka¹⁷. Takie komentarze są pretekstem do postawienia pytania o to czy Internet odsłania najbardziej ciemną stronę ludzkiej natury?

¹⁶ *Konsekwencje prawne hejtu w sieci i social media*, <https://socialpress.pl/2019/01/konsekwencje-prawne-hejtu-w-sieci-i-social-media>, Agnieszka Grzesiek-Kasperczyk, [dostęp: 05.05.2019].

¹⁷ *Internauta zażartował ze śmierci syna Chajzera. Ostra reakcja dziennikarza*, www.wprost.pl/kraj/10060573/Internauta-zazartowal-ze-smierci-syna-Chajzera-Ostra-reakcja-dziennikarza [dostęp: 06.05.2019].

Po dokonaniu analizy dostępnej literatury, internetowych publikacji i wybranych przypadków nasuwają się następujące wnioski:

1. Hejt w Internecie to zjawisko powszechne, wymierzone nie tylko w zwykłych użytkowników, ale także w osoby znane opinii publicznej, podmioty gospodarcze (firmy, korporacje, rozpoznawalne marki, media) oraz grupy osób i zbiorowości, które łączą wspólne wartości, problemy.
2. Hejt może w istotny sposób wpłynąć na reputację adresatów – zwykłych użytkowników, uderzyć w wizerunek osób publicznych, reputację firm, a w skrajnych przypadkach doprowadzić do ich upadku.
3. Hejt w odniesieniu do zbiorowości dotyczy nie tylko mniejszości narodowych czy grup z określonego kręgu kulturowego, ale też np. grup zawodowych; bazuje na stereotypach.
4. Istnieją prawne możliwości odpowiedzi na mowę nienawiści: międzynarodowe organizacje i przedstawiciele szeroko rozumianej branży IT identyfikują problem hejtu i podejmują działania w walce z tym zjawiskiem (np. Komisja Europejska we współpracy z przedstawicielami platform Facebook, YouTube, Twitter).

W czasach demokracji postulującej ochronę praw człowieka, w dobie udogodnień technologicznych i rozwoju materialnego dobrobytu Internet stał się miejscem licznych dewiacji. Kiedyś system, a dziś pojedynczy ludzie dają upust swoim negatywnym emocjom, lekceważąc konwenanse. Szkoda, że hejt jest dzielony na lewicowy i prawicowy, konserwatywny i liberalny, szkoda, że jego analiza różni badaczy i komentatorów. Jak pokazują badania, pozorna anonimowość sprzyja ujawnianiu się atawistycznych instynktów, demokratyzacja Internetu może hamować empatię i wrażliwość. Te kwestie wymagają analiz w kolejnych etapach badań nad tym destrukcyjnym zjawiskiem. Jego rosnąca popularność, a zwłaszcza zdiagnozowana zgoda młodego pokolenia na hejt, jest pretekstem, by na nowo powtórzyć ważne pytania o wpływ właściwości mediów na zachowania społeczne¹⁸.

Paulina Dawidek jest absolwentką filologii polskiej, doktorantką w Instytucie Filologii Polskiej KUL, nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 16 im. Fryderyka Chopina w Lublinie. Jej zainteresowania badawcze to literaturoznawstwo (literatura XIX i XX w.), dydaktyka (indywidualizacja pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych), język w mediach.

¹⁸ A. Leszczuk-Fiedziukiewicz, *Czy hejt i mowa nienawiści staną się normą? Społeczne uwarunkowania zachowań dewiacyjnych w Internecie*, s.113. Wydział Prawa Uniwersytet w Białymstoku, <https://orcid.org/0000-0002-8800-2486>, [dostęp 08.05.2019].

Tomasz Korczyński

Sprawca przemocy w rodzinie – karać czy pomagać? Refleksje praktyka i wnioski z badań

Definicje i formy przemocy

W literaturze światowej w latach siedemdziesiątych XX wieku zwrócono uwagę na powszechne występowanie skrajnych form zachowań agresywnych. Szczególną uwagę skierowano na takie formy pojawiające się w rodzinach. Powszechność przemocy w rodzinie, pomimo wzrostu świadomości społeczeństwa, w dalszym ciągu budzi niepokój, gdyż jest – mimo prowadzonych akcji społecznych – w dalszym ciągu akceptowana poprzez milczenie. Ogromnym problemem wydaje się społeczna akceptacja przemocy poprzez jej wizualizację w literaturze, sztuce oraz oczywiście mediach.

Pojęcie przemocy ciągle się rozwija. We współczesnym świecie kierunki poszukiwań definicyjnych są związane z szybkimi zmianami w zakresie jej konotacji i denotacji. Powstające definicje starają się jak najdokładniej uchwycić kształt, dynamikę i skutki przemocy.

Przez lata pojawiały się różne mniej lub bardziej skuteczne formy ujęcia w ramy definicyjne zjawiska przemocy. Z uwagi na brak możliwości pogłębionej analizy skoncentrujemy się na tych sugestiach, które są obecne w Polsce wśród grona badaczy zajmujących się na co dzień problematyką przemocy w rodzinie.

Irena Pospiszyl, integrując pojawiające się w literaturze przedmiotu definicje, zaproponowała aby przemoc określać jako „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”¹. Ujęte zostały w tej definicji zarówno aspekty związane z intencjonalnością sprawcy, jak również skutkami, jakie niesie ze sobą samo zachowanie w postaci szkód w wymiarze fizycznym i psychicznym.

Na II Ogólnopolskiej Konferencji o tematyce „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie” w 1995 roku, zwołanej z inicjatywy Parlamentarnego Koła Kobiet,

¹ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 14.

w przyjętej *Polskiej deklaracji w sprawie przeciwdziałania przemocy w rodzinie* określono przemoc w rodzinie jako „każde działanie lub zaniechanie podjęte w ramach rodziny przez jednego z jej członków przeciwko pozostałym z wykorzystaniem istniejącej lub stworzonej przez okoliczności przewagi sił lub władzy, która godzi w ich prawa i dobra osobiste, a w szczególności w życie, zdrowie (fizyczne i psychiczne), powodujące szkodę lub cierpienie”².

W Programie Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie, prowadzonym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Polsce, przyjęto następującą definicję przemocy domowej: „przemoc domowa, zwana też przemocą w rodzinie, to zamierzone i wykorzystujące przewagę sił działanie skierowane przeciw członkowi rodziny, które narusza prawa i dobra osobiste, powodując cierpienie i szkody”³.

Najpełniej znaczenie przemocy domowej precyzuje Ustawa z 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. W art. 2 pkt 2 odnajdujemy definicję, która określa, że przemoc to: „jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste osób (...), w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą”⁴.

Wśród osób specjalizujących się w zagadnieniach przemocy domowej w Polsce przyjmowana jest robocza definicja, która opisuje ją jako „działanie lub zaniechanie dokonywane w ramach rodziny przez jednego z jej członków przeciwko pozostałym z wykorzystaniem istniejącej lub stworzonej przez okoliczności przewagi sił lub władzy, godzące w ich prawa lub dobra osobiste, a przede wszystkim w ich życie i zdrowie (fizyczne lub psychiczne), które powoduje u nich szkody lub cierpienie”⁵. Zatem zarówno sprawcą, jak i ofiarą przemocy w rodzinie może być osoba dorosła, jak też dziecko. W większości wypadków sprawcą przemocy jest dorosły, a ofiarami partner lub/i dziecko.

Definicja zaproponowana przez Stowarzyszenie na Rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” służy przede wszystkim zaakcentowaniu różnicy pomiędzy agresją/konfliktem a przemocą. Według jej twórców „przemoc to intencjonalne działanie lub zaniechanie działania jednej osoby

² W. Filipowski, *Przemoc w rodzinie*, „Jurysta” 2000, nr 4, s. 20.

³ H. D. Sasal, *Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 17.

⁴ Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, (Dz. U. 2005 Nr 180, poz. 1493), art. 2 pkt 2.

⁵ J. Mellibruda, *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa 2009, s. 10.

wobec drugiej, które wykorzystując przewagę sił narusza prawa i dobra osobiste jednostki, powodując cierpienie i szkody”⁶. Do tej właśnie definicji będziemy odwoływać się w niniejszym artykule.

Wyróżniamy kilka aspektów przemocy: fizyczną, psychiczną, seksualną, ekonomiczną oraz przemoc rozumianą jako zaniedbanie.

Przemoc fizyczna to zachowanie, którego celem jest stosowanie siły fizycznej w celu zranienia lub zniszczenia osób czy przedmiotów bądź przejawia się jako traktowanie ludzi lub używanie przedmiotów, które prowadzi do obrażeń cielesnych i zagraża wolności osobistej⁷. Typowymi jej przejawami, według Wandy Badury-Madej oraz Agnieszki Dobrzyńskiej-Mesterhazy, są: popychanie, policzkowanie, szarpanie za włosy, uderzanie pięścią, kopanie, przypalanie papierosem, duszenie, rzucanie przedmiotami, drapanie, plucie, wykręcanie rąk, napaść z użyciem broni, krępowanie lub uwięzienie, jak również świadome stwarzanie niebezpiecznych sytuacji, stanowiących zagrożenie fizyczne ofiary⁸.

Przemoc psychiczna natomiast jest bardzo często określana jako naruszenie godności osobistej. Z uwagi na fakt, że odnosi się do wymiarów niewidocznych dla gołego oka, jest bardzo trudną do udowodnienia formą zachowań przemocowych. Definiuje się ją jako „dehumanizację ofiary przez wzbudzanie w niej strachu przed przemocą lub innymi konsekwencjami rozniewiania sprawy. Obejmuje ona napaści słowne, groźby, wyzywanie i ograniczanie swobody i decyzji ofiary”⁹. Ten rodzaj przemocy zawiera w sobie takie formy działania, jak: przymus, groźby, zastraszanie, emocjonalne wykorzystanie, za które uważa się oskarżanie, upokarzanie, poniżanie, obwinianie i manipulowanie poczuciem winy, wyzwiska, wmawianie choroby psychicznej, odmawianie współżycia seksualnego, izolowanie poprzez kontrolowanie kontaktów z innymi¹⁰. Poprzez swoje niewidoczne oddziaływania niszczy ona poczucie własnej wartości, godności i może być bardziej raniąca niż fizyczne znęcanie się.

Kolejną z form występowania zachowań o charakterze przemocowym jest związana z seksualnością. Wiąże się ona ze zmuszaniem osoby do aktywności seksualnej wbrew jej woli, kontynuowaniu aktywności seksualnej, gdy osoba nie jest w pełni tego świadoma, bez pytania o jej zgodę lub gdy ta obawia się

⁶ M. Lakowska, W. Paszkiewicz, A. Wiechcińska, *Wyprawa PoMoc. Poradnik dla osób doznających przemocy w rodzinie*, Warszawa 2014, s. 11.

⁷ K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa 1999, s.21

⁸ W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000, s. 14.

⁹ L. W. Griffin, *Understanding elder abuse*, [w:] *Family violence: Prevention and Treatment*, ed. by R. L. Hampton, CA: Thousand Oaks 1999, s. 260-287.

¹⁰ W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *op. cit.* (*Przemoc w rodzinie...*), s. 14.

odmówić. W przypadku wykorzystania seksualnego między osobami dorosłymi mamy do czynienia z gwałtem, zmuszaniem lub nakłanianiem do prostytucji, wymuszaniem stosunków analnych lub/i oralnych wbrew woli partnera, utrwalaniem aktywności seksualnej bez zgody partnera, rozbieraniem z użyciem siły, przymuszaniem do oglądania filmów lub fotografii o treściach pornograficznych. Niezależnie od tego, czy sprawcą gwałtu jest osoba obca, czy też partner jest to przede wszystkim forma agresji, upokorzenia kobiety z towarzyszącymi jednocześnie przemocą fizyczną, obelgami i drwinami. David Finkelhor i Kersti Yllo wyodrębnili trzy rodzaje gwałtu w małżeństwie¹¹:

- a. gwałt agresywny – z pobiciem (*battering rape*): zachowanie jest wynikiem ogólnej agresywności partnera, który stosuje również inne formy przemocy, m.in. także w sferze współżycia seksualnego; kobiety doświadczające tego typu gwałtu narażone są też na inne formy przemocy: są bite, poniewierane psychicznie; często w takich rodzinach występuje problem uzależnień;
- b. gwałt nieagresywny: nie jest związany z maltretowaniem fizycznym, będąc z reguły wynikiem głębszych rozbieżności związanych z życiem seksualnym, np. różnicą zdań odnośnie częstotliwości kontaktów seksualnych, czy ich formy akceptowanej przez jedną ze stron związku;
- c. gwałt obsesyjny: czasami związany jest z pobiciem, a wynika zazwyczaj z głębokich intrapsychoicznych problemów seksualnych; cechą charakterystyczną są obsesje nieuwidaczniające się w innych sferach życia; często w przeszłości sprawcy uczestniczyli w nieakceptowanych formach aktywności seksualnej, np. pornografii, lub mieli problemy seksualne, np. problemy z erekcją, i w swoich związkach próbują odtworzyć dawne doświadczenia, a obecnie seks jest dla nich możliwy jedynie dzięki dodatkowym wzmocnieniom, często więc występuje rytualizacja seksu.

Przemoc seksualna, zdaniem Danuty Rode, jest najbardziej krzywdzącą formą przemocy, gdyż koncentruje w sobie dwie składowe: psychiczną i fizyczną aktu przemocy, naruszając przy tym nie tylko granice psychologiczne człowieka, ale również jego „sferę intymności”¹².

Kolejnym rodzajem przemocy, którego mogą doświadczać ofiary, jest naruszenie własności, czyli przemoc ekonomiczna. Polega ona na celowym niszczeniu czyjejś własności, pozbawianiu środków do życia lub stwarzaniu takich warunków, w których brak jest możliwości zaspokojenia niezbędnych do życia potrzeb¹³. Do przemocy ekonomicznej zaliczamy, oprócz wspomnianego wyżej

¹¹ I. Pospiszyl, *op. cit.* (*Przemoc w rodzinie...*), s. 113-114.

¹² D. Rode, *Gwałt w związku małżeńskim*, „Chowanna”, t. 1 (24), Katowice 2005, s. 51.

¹³ M. Łakowska, W. Paszkiewicz, A. Wiechcińska, *op. cit.*, s. 16.

niszczenia rzeczy, także włamania do zamkniętego pomieszczenia, korzystanie z rzeczy bez pozwolenia, zabieranie pieniędzy, kontrolę korespondencji, dysponowanie czyjąś własnością, zaciąganie pożyczek na wspólne konto, a także zmuszanie do spłacania długów.

Ostatnim rodzajem przemocy jest zaniedbywanie, związane z naruszeniem obowiązku opieki ze strony osób bliskich. To jedna z form przemocy ekonomicznej i wiąże się z niewywiązywaniem się z obowiązków łóżenia na utrzymanie dzieci, pozbawianiem jedzenia, ubrania, schronienia bądź też uniemożliwianiem dostępu do miejsc zaspokajania podstawowych potrzeb: mieszkania, kuchni, łazienki czy też łóżka¹⁴.

Zachowania przemocowe mogą zatem dotyczyć szeregu aspektów życia i nie możemy ograniczać się jedynie do życia rodzinnego. Niezmiernie zatem ważne jest, aby również posiadać świadomość procesu, jaki zachodzi w przypadku zachowań przemocowych.

Cykle przemocy

Przemoc w rodzinie nie jest zachowaniem jednorazowym. Zdarzają się przypadki, kiedy przez wiele lat pojawiają się możliwe do zaobserwowania zdarzenia czy też sytuacje o charakterze przemocowym. Według Lenore Walker przemoc występuje w cyklach, które składają się z trzech powtarzalnych faz: narastania napięcia, agresywnego ataku oraz miodowego miesiąca¹⁵. Bardzo często w początkowym okresie dochodzi do sytuacji konfliktowych. Katalizatorem mogą być bardzo błahe sytuacje, drobne nieporozumienia, które nakręcają spiralę napięcia. Osoba stosująca przemoc odpowiedzialnością za ten stan obarcza partnera/partnerkę, przy czym popada w złość, rozdrażnienie, jest pełna pretensji i uszczypliwa¹⁶.

Bezpośrednio po tym okresie następuje faza ostrej przemocy, która często nazywana jest również fazą agresywnego ataku. Bardzo charakterystyczny w tej fazie jest fakt, że eksplozja agresji następuje w wyniku zaistnienia znikomego motywatora. W przeprowadzanych kampaniach społecznych bardzo często wskazywany był slogan „bo zupa była za słona”. Agresja fizyczna i psychiczna, które mają miejsce w fazie ostrej przemocy, jest bardzo intensywna. Ofiara doznaje zranień fizycznych, znajduje się często w stanie szoku, odczuwa prze-

¹⁴ *Ibidem*, s. 17.

¹⁵ L. E. Walker, *How battering happens and how to stop it*, [w:] *The Battered Woman*, Harper & Row Publishers, New York 1979, s. 59-78.

¹⁶ D. Jaszczak-Kuźmińska, K. Michalska, *Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Poradnik dla pracowników pierwszego kontaktu*, Warszawa 2010, s. 15.

rażenie, bezsilność, strach, lęk, złość oraz gniew. Chcąc zniwelować zachowania agresywne, stara się uspokoić sprawcę. Zdaniem Jadwigi Mazur „ofiara w momencie dokonywania aktu przemocy stara się uspokoić partnera i chronić siebie, czuje się bezradna, ponieważ jej zabiegi nie łagodzą jego gniewu. Biernie więc poddaje się przemocy, a po zakończeniu tej fazy ofiara jest zwykle w szoku, nie potrafi uwierzyć w to, co się stało, nie potrafi przyjąć zdarzenia do świadomości. Jest oszołomiona, często odczuwa wstyd i przerażenie. Popada w apatię, nie jest zdolna do jakichkolwiek działań”¹⁷.

Ostatnią fazą, z jaką mamy do czynienia w cyklu przemocy, jest tzw. miodowy miesiąc. Harmonia, która występuje w tym czasie związana jest z okazywaniem przez osobę stosującą przemoc skruchy, serdeczności, miłości, a przede wszystkim pojawiającą się prośbą o wybaczenie oraz obietnicą poprawy. Wiąże się to z faktem, że agresor zaczyna dostrzegać groźbę całej sytuacji i stara się ją załagodzić poprzez uczynność oraz pozytywne zachowania. Powyższe sprawia, że ofiary budują w sobie przekonanie o zmianie sprawcy. Katarzyna Michalska i Dorota Jaszczak-Kuźmińska twierdzą, że faza miodowego miesiąca daje ofierze złudną nadzieję, że skoro w chwili obecnej jest dobrze, to będzie tak już zawsze¹⁸.

Opisane fazy następują kolejno po sobie. Wraz z nasilaniem się powtórzeń, ostaną fazą może być coraz krótsza lub w końcowym efekcie w ogóle zanikać. Kolejne fazy przemocy stają się coraz bardziej gwałtowne i dłuższe a faza miodowego miesiąca niszczy u ofiary ostatnie umiejętności radzenia sobie przy jednoczesnym budowaniu poczucia bezkarności u sprawcy¹⁹.

Programy przeciwdziałania przemocy w rodzinie

Dla większości samo zamknięcie w więzieniu sprawcy przemocy domowej jest dotkliwą karą. Przy takim założeniu pobyt w izolacji powinien motywować potencjalnego sprawcę do przemyśleń oraz zmiany swojego postępowania. Wysoki poziom złości, niezadowolenia, niezrozumienia, agresji werbalnej, skierowanej przez osobę osadzoną w stronę osoby odpowiedzialnej za taki stan rzeczy, może skutkować – już po opuszczeniu zakładu karnego – bardzo społecznie niepożądanymi zachowaniami. Można tutaj przywołać ekstremalne przypadki, w których sprawca przemocy w rodzinie po opuszczeniu zakładu karnego dokonywał zemsty na partnerce.

¹⁷ J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002, s. 34.

¹⁸ D. Jaszczak-Kuźmińska, K. Michalska, *op. cit.* (*Przemoc w rodzinie...*), s. 15.

¹⁹ P. R. Salber, E. Taliaferro, *O przemocy domowej. Poradnik dla lekarza pierwszego kontaktu*, tłum. A. Basaj, Warszawa 1998, s. 17.

Zdecydowana większość oddziaływań prowadzonych w Polsce w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie jest skoncentrowana na redukcji szkód. Pracą ze sprawcami zajmuje się niewielka liczba specjalistów. Można odnieść wrażenie, używając metafory dentystycznej, że jesteśmy skłonni wydać o wiele więcej środków na wizytę u dentysty niż na dobrą szczoteczkę i pastę do zębów. W Polsce do początku lat transformacji ustrojowej przemoc w rodzinie była tematem tabu. Prawo polskie obejmuje ochroną ofiary i określa zasady odpowiedzialności karnej sprawców przemocy. Konstytucja RP jako akt normatywny gwarantuje swoimi przepisami ochronę każdego z obywateli przed przemocą. W art. 40. zawarte są stwierdzenia: „nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych”. Artykuł 47. zaś wskazuje: „każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym”. Konstytucja swoimi zapisami chroni w szczególności również rodziny oraz dzieci: „Państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny. Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych” (art. 71., pkt 1). Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych. W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka.

Jednym z celów Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie jest zwiększenie skuteczności oddziaływań wobec osób stosujących przemoc. Zrealizowanie powyższego jest możliwe poprzez wdrożenie programów edukacyjno-korekcyjnych dla sprawców przemocy w rodzinie. Celem wspomnianych programów jest zaprzestanie stosowania przemocy. Specjaliści wyróżniają dwa nurty prowadzenia oddziaływań wobec osób stosujących przemoc. Pierwszy oparty jest na Modelu Duluth, drugi natomiast związany jest z nurtem Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach oraz NVC.

Duluth Domestic Abuse Intervention Project (DAIP), w polskim tłumaczeniu Model Duluth, został stworzony w 1981 roku jako program interwencyjny dla mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności za stosowanie przemocy względem partnerek. Celem programu była obrona osób doznających przemocy przed ewentualnością powtórnej agresji poprzez upodmiotowienie sprawcy jako

odpowiedzialnego za agresję oraz wskazanie społeczeństwa jako odpowiedzialnego za reakcję w przypadku pojawienia się zachowań przemocowych²⁰. Program Duluth na chwilę obecną jest jednym z najczęściej stosowanych niekarnych środków reakcji na zachowania przemocowe zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i Kanadzie. Opiera się na założeniach, że stosowanie przemocy przez mężczyzn jest przejawem mechanizmów kontroli oraz władzy. Powyższe jest związane z obowiązującym przeświadczeniem, że mężczyzna jest wychowany w kulcie dominacji, natomiast kobieta jako jednostka podporządkowana²¹. Celem programu jest walka z męskimi przywilejami, kształtowanymi na przestrzeni lat, poprzez reedukację osób stosujących przemoc w zakresie mechanizmów katalizujących zachowania przemocowe. Program zaadaptowany do wersji polskiej obejmuje łącznie 26 spotkań. Pierwsze dwa spotkania mają charakter indywidualny i są związane z kwalifikacją do programu. Niezmiernie ważnym elementem tego procesu jest przyjęcie przez sprawcę odpowiedzialności za dokonaną przemoc. Jest to niezbędny element, bez którego dalsze oddziaływanie nie mogą być prowadzone. Po kwalifikacji osoba jest kierowana do zajęć grupowych, które obejmują 24 spotkania. Zalecana przerwa pomiędzy spotkaniami powinna trwać minimum tydzień. Tematyka zajęć grupowych skoncentrowana jest na rozpoznaniu poszczególnych form zachowań przemocowych, jak wyraz kontroli i władzy nad partnerem, a następnie na zaprzestaniu ich stosowania. Cały program charakteryzuje się czasochłonnością oraz może być bardzo trudny do realizacji z uwagi na konieczność podtrzymywania motywacji do uczestnictwa w zajęciach przez okres 6 miesięcy.

Drugim programem realizowanym w warunkach polskich jest – oparty na ekologicznym modelu występowania zjawiska przemocy Urie Bronfenbrennera – terapia skoncentrowana na rozwiązaniach, Porozumienie bez Przemocy (NVC) „Stop Przemocy – Druga Szansa”. Program ten został opracowany przez specjalistów ze Stowarzyszenia na Rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”. W modelu ekologicznym życie człowieka toczy się w trzech systemach społecznych: makro-, eko- i mikrosystemie. Każdy z nich wpływa na fakt, że dana jednostka staje się – bądź też nie – sprawcą przemocy w rodzinie. Głównymi celami programu są: zatrzymanie przemocy w rodzinie poprzez oddziaływanie skierowane do osób stosujących przemoc, zmiana zachowań i postaw osób stosujących przemoc, zwiększenie bezpieczeństwa i poprawa funkcjonowania

²⁰ E. Pence, M. Paymar, *Education groups for man who batter: The Duluth Model*, New York 1993, s. 13.

²¹ *Ibidem*, s. 5.

rodzin, w których występuje przemoc w rodzinie. Osiągnięcie powyższego będzie możliwe dzięki: wzmocnieniu motywacji do zmiany oraz nabyciu kompetencji służących odzyskaniu samokontroli nad zachowaniami agresywnymi poprzez zdobycie praktycznej wiedzy z zakresu skutecznej komunikacji, asertywności, radzenia sobie ze stresem oraz uczuciami w sytuacjach trudnych. Program ten obejmuje dwie sesje indywidualne oraz dziesięć sesji grupowych.

Wnioski z badań prowadzonych w Zakładzie Karnym w Opolu Lubelskim

Służba Więzienna, realizując obowiązki wynikające z zapisów kodeksu karnego wykonawczego, w szczególności art. 67, od wielu lat zajmuje się pracą ze sprawcami przemocy w rodzinie. Aby skutecznie prowadzić działania w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie, szczególnie w warunkach izolacyjnych, musi być przygotowana specjalne oferta dla sprawców przestępstw związanych z stosowaniem przemocy, a co najważniejsze – sam sprawca musi chcieć dokonać zmiany w swoim życiu. Od 2010 roku wprowadzono do realizacji w jednostkach penitencjarnych program edukacyjno-korekcyjny dla sprawców przemocy oparty na modelu Duluth, natomiast w 2015 roku, dzięki pozyskanym funduszom norweskim, do repertuaru oddziaływań został dołożony drugi wskazany program. Głównym celem obu programów jest zdobycie przez uczestników wiedzy na temat zachowań przemocowych, a co za tym idzie w końcowym efekcie zaprzestanie stosowania przemocy.

Największą różnicą pomiędzy wskazanymi w poprzednim punkcie programami jest sposób pracy z osobami stosującymi przemoc. W przypadku prac w modelu Duluth niezbędne jest przyjęcie przez sprawcę przemocy pełnej odpowiedzialności za swój czyn poprzez przyznanie się do tego zarówno w formie pisemnej, jak i publicznej. W przypadku drugiego programu osoba stosująca przemoc nie jest konfrontowana z tym faktem, gdyż – jak zauważają jego twórcy – nie sprzyja to w żadnym zakresie konstruktywnej pracy. Rodzi się zatem pytanie, czy tak prowadzone oddziaływania mogą przynieść jakies wymierne skutki, szczególnie w tak specyficznym miejscu, jakim jest zakład karny?

Sprawdzenie skuteczności prowadzonych oddziaływań zostało przeprowadzone w 2017 roku, zgodnie z formalnymi wymaganiami wynikającymi z § 8 Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lutego 2011 roku w sprawie standardu podstawowych usług świadczonych przez specjalistyczne ośrodka wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie, kwalifikacji osób zatrudnio-

nych w tych ośrodkach, szczegółowych kierunków prowadzenia oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych wobec osób stosujących przemoc oraz kwalifikacji osób prowadzących oddziaływania edukacyjno-korekcyjne. Celem badania była ocena skuteczności programu edukacyjno-korekcyjnego dla sprawców przemocy w rodzinie prowadzonego w Zakładzie Karnym w Opolu Lubelskim oraz sformułowanie wniosków i rekomendacji stanowiących podstawę do udoskonalenia programu. W badaniu wzięło udział 75 osadzonych, objętych oddziaływaniami w latach 2011-2014. Nadmienić należy, że wybrany okres wynika z zaleceń zawartych w przywołanym powyżej rozporządzeniu, które mówi o dokonywaniu analiz w okresie co najmniej 3 lat od ukończenia programu przez danego uczestnika. Jednocześnie do badań katamnesticznych wybrano oddziaływania oparte na Modelu Duluth, gdyż od 2015 roku w Zakładzie Karnym prowadzone są oddziaływania oparte jedynie na programie „Stop Przemocy”.

Do analizy zakwalifikowano 74 osadzonych, gdyż jedna osoba w dalszym ciągu odbywa karę pozbawienia wolności. Narzędziem wykorzystanym w ewaluacji był dostęp do Centralnej Bazy Danych Osób Pozbawionych Wolności Noe-Net. Badanie przeprowadzono poprzez analizę zapisów zawartych w bazie, w szczególności ponownego osadzenia uczestnika programu w warunkach izolacji penitencjarnej po opuszczeniu Zakładu Karnego/ Aresztu Śledczego w związku z końcem kary lub warunkowym przedterminowym zwolnieniem. Uzyskane wyniki pokazuje poniższa tabela:

Lp.	Rok realizacji programu edukacyjno-korekcyjnego	Liczba uczestników zakwalifikowanych do ewaluacji	Liczba uczestników przebywających w warunkach izolacji penitencjarnej (%)	Skuteczność programu mierzona liczbą osadzonych nie przebywających w warunkach izolacji penitencjarnej w %
1	2011	7	2 (29%)	71%
2	2012	20	4 (20%)	80%
3	2013	27	4 (15%)	85%
4	2014	20	2 (10%)	90%
Razem		74	12 (16%)	84%

Analizując otrzymane wyniki można wnioskować, że skuteczność prowadzonych oddziaływań waha się w przedziale od 71 do 90 % ze średnią wartością 84%. Zauważalna jest tendencja wzrostowa w zakresie skuteczności. Można zatem uznać, że prowadzone oddziaływania edukacyjno-korekcyjne dają wymierny

efekt w postaci braku ponownego osadzenia uczestnika w warunkach izolacji penitencjarnej. Prowadzący badanie ma świadomość pewnych niedoskonałości związanych z przyjętą metodą ewaluacji. Z oczywistych przyczyn, związanych z brakiem możliwości kontaktu z osobami po zakończeniu przez nich odbycia kary lub ewentualnym udzieleniu warunkowego przedterminowego zwolnienia, brak jest możliwości przeprowadzenia pogłębionej analizy skuteczności prowadzonego programu. Niemniej jednak przedstawione wyniki dają podstawę ku temu, aby pozytywnie patrzeć w przyszłość w zakresie skuteczności pracy ze sprawcami przemocy w rodzinie i to nie tylko w warunkach izolacji penitencjarnej.

Podsumowując, można zatem w chwili obecnej podjąć dyskusję na temat tego, czy karać, czy też pomagać sprawcom przemocy w rodzinie. Praca z osobami stosującymi przemoc niewątpliwie wpływa na zmniejszenie intensywności występowania zachowań agresywnych/przemocowych względem osób najbliższych. Oddziaływania prowadzone w warunkach izolacji penitencjarnej mają inny charakter niż te prowadzone w warunkach wolnościowych z uwagi na fakt, że przebywają tutaj już osoby skazane za stosowanie przemocy.

Zaproponowane i realizowane w warunkach zakładu karnego programy edukacyjno-korekcyjne, niezależnie od wybranego modelu oddziaływań, przynoszą pozytywne skutki dla osób osadzonych za przestępstwa związane ze stosowaniem przemocy. Trudno wskazać, który model jest lepszy. Niewątpliwie każda z osób prowadzących oddziaływania może w sposób suwerenny przyjąć i realizować ten sposób oddziaływań, w którym czuje się pewniej. Takie podejście pozwala na realizowanie oddziaływań w sposób pewny i bezstresowy, co niewątpliwie przekłada się na ich jakość, a co za tym idzie, na zniwelowanie ryzyka ponownego agresywnego zachowania u skazanego. Jeżeli metody proponowane osobom już skazanym byłyby w większym stopniu stosowane również w warunkach wolnościowych, istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że takie osoby nigdy nie trafiłyby do zakładu karnego. Tym samym liczba osób poszkodowanych w związku z stosowaniem przemocy byłaby znacząco niższa.

Tomasz Korczyński jest kapitanem Służby Więziennej, absolwentem psychologii KUL, trenerem programu „Motywator”, absolwentem szkoleń w zakresie pracy z osobami nadużywającymi różnych substancji psychoaktywnych oraz zagrożonymi samobójstwem. Jest również specjalistą ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Od listopada 2017 roku bierze aktywny udział w projekcie „Trudne tematy w edukacji”.

Przemoc w rodzinie: formy, sposoby reagowania, działania profilaktyczne

Definicja przemocy

Zgodnie z personalistyczną wizją rodziny, „rodzinę tworzą: mężczyzna jako osoba, mąż i ojciec, kobieta jako osoba, żona i matka oraz dzieci będące darem dla swych rodziców, którzy zwrótnie są darem dla nich”¹. W rodzinie wszystkie osoby powinny się wzajemnie szanować, kochać i zaspokajać swoje potrzeby. Dom rodzinny postrzegany jest jako środowisko ciepła i opieki, bezpieczne miejsce na ziemi dające schronienie przed całym złem świata zewnętrznego. Jednak dla wielu ludzi dom rodzinny taki nie jest. Jawi się jako miejsce cierpienia, zagrożenia i ponizenia, lęku, żalu i rozpacz. Staje się miejscem niebezpiecznym, gdy dochodzi w nim do przemocy, dominacji fizycznej lub psychicznej w celu zranienia fizycznego bądź moralnego. Przemoc w rodzinie to działanie zamierzone, intencjonalne, mające na celu kontrolowanie i podporządkowanie ofiary, gdy sprawca jest silniejszy, a ofiara słabsza. Przemoc narusza prawa i dobra osobiste: prawo do nietykalności fizycznej, godności, szacunku, powoduje cierpienie i szkody². Jeśli osoba doświadczająca przemocy domowej w porę nie zareaguje i nie uwolni się od tyranii, z czasem będzie jej coraz trudniej przerwać błędny krąg. Miesiące, a czasem nawet całe lata upokorzeń, zmieniają u ofiary postrzeżenie samej siebie – zaczyna ona stopniowo przejmować taki obraz własnej osoby, jaki wmawia jej oprawca.

Formy przemocy w rodzinie

Przemoc psychiczna to destruktywna krytyka i słowne ubliżanie (krzyki, drwiny, oskarżanie, wulgarne słownictwo, wyzwiska, werbalne groźby), a także

¹ W. Fijałkowski, *Dwurodzicielstwo od poczęcia (Ojcostwo w kształtowaniu się nowego modelu człowieka)*, [w:] *O godność ojcostwa*, red. E. Kowalewska, Gdańsk 2000, s. 357.

² W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000, s. 12.

emocjonalne wykorzystywanie (manipulowanie poczuciem winy, wmawianie choroby psychicznej).

Przemoc psychiczna to także brak szacunku (ustawiczne upokarzanie ofiary przy innych, nieodpowiadanie na pytania ofiary, odmowa pomocy) oraz nadużycie zaufania (kłamstwa, okazywanie zazdrości, zdradzanie, niedotrzymywanie obietnic i wspólnych uzgodnień, odmowa porozumienia i współdziałania), a także izolowanie (podśuchiwanie lub blokowanie rozmów telefonicznych, mówienie dokąd wolno i dokąd nie wolno chodzić ofierze, uniemożliwianie jej kontaktów z przyjaciółmi czy rodziną). Inne przejawy przemocy to nękanie (śledzenie i sprawdzanie ofiary, otwieranie listów, zawstydzanie), taktyka nacisków (dąsanie się, grożenie złożeniem na ofiarę skargi do instytucji socjalnych, zabranie dzieci, a nawet popełnieniem samobójstwa). Przemoc psychiczna doprowadza do zniszczenia poczucia własnej wartości oraz poczucia godności ofiary³.

Przemoc fizyczna występuje wówczas, gdy sprawca narusza nietykalność cielesną drugiej osoby: bije ją, kopie, szarpie, policzkuje, dusi, popycha, krępuje, ciągnie za włosy, szturcha, używa niebezpiecznych narzędzi. Do tego rodzaju przemocy należy też porzucenie, zaniechanie opieki, narażenie na niebezpieczeństwo, a ponadto zaniedbanie podstawowych potrzeb fizycznych, niespełnienie standardów medycznych związanych ze zdrowiem i życiem człowieka⁴. Do przemocy fizycznej należy też agresywna gestykulacja, wykorzystywanie przewagi fizycznej do zastraszania ofiary, niszczenie rzeczy ofiary, tłuczenie przedmiotów, walenie w ściany, grożenie zabiciem lub skrzywdzeniem ofiary albo dzieci.

Przemoc seksualna z kolei to zmuszanie do aktywności seksualnej wbrew woli ofiary, bez pytania o zgodę (zmuszanie siłą i groźbą czy zastraszaniem do płciowego), upokarzające traktowanie. Wszelkie zachowanie wbrew woli drugiej osoby, w tym zmuszanie do oglądania pornografii itd.⁵ Do tego rodzaju przemocy zalicza się także głośne komentowanie wyglądu drugiej osoby, wyśmiewanie, ocenianie sprawności seksualnej.

Pewną formą przemocy seksualnej jest również prowokacyjne zachowanie, wyzywający i skąpy strój, eksponowanie i koncentrowanie uwagi na swojej erotycznej atrakcyjności wśród osób niemających możliwości na realizację tak wzbudzanych potrzeb. Wyzywający strój i makijaż, kokieteryjne zachowanie wobec nastolatków budzi u nich napięcie i potrzeby erotyczne, a że są one niemożliwe do zaspokojenia, wywołuje frustrację. Frustracja z kolei rodzi agresję

³ *Ibidem*, s.14.

⁴ B. Parysiewicz, *Dziecko jako sprawca przemocy*, [w:] *Przemoc w małżeństwie i w rodzinie*, red. M. Chuchra, J. Jęczeń, Lublin 2012, s. 90.

⁵ W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *op. cit.* (*Przemoc w rodzinie...*), s. 12.

i przemoc. Oczekiwanie, że nawet nagość kobiety nie powinna wywołać reakcji, której ona nie chce, jest przejawem niedojrzałości. Dobrze jest wiedzieć na co, jak i kiedy ludzie reagują zgodnie ze swoją naturą. I jaki mają na to wpływ. Dobrze, jeśli matki i nauczycielki są zadbane i eleganckie, wyglądają pięknie, ale nie prowokacyjnie. Zawsze, zarówno w szkole, jak i w domu noszą odpowiednie ubranie, niekoncentrujące na cielesności jego właścicielki.

Istnieją również inne rodzaje przemocy, np. przemoc ekonomiczna, gdy narusza się własność ofiary lub ją zaniedbuje (okradanie, zabieranie pieniędzy i dokumentów, zmuszanie do spłacania długów, wyprzedaż wspólnego majątku). Przemocą ekonomiczną jest też zaniedbywanie dzieci przez rodziców – niezapewnianie im godziwych warunków do życia, pozbawianie jedzenia, odzieży, brak opieki w chorobie, brak wsparcia materialnego.

Sprawca przemocy naraża zdrowie i życie ofiary na poważne szkody, próbuje swoją ofiarę zdominować, zastraszyć, poniżyć i wymusić na niej określone zachowania. Sprawców przemocy charakteryzuje to, że zaprzeczają zarzutom złego traktowania ofiary. Ponadto wmawiają swojej ofierze, że to ona sama ponosi winę za jej złe traktowanie, po czym płaczą i błagają ofiary o przebaczenie, przyrzekając, że to się już więcej nie zdarzy. Wymuszają przy tym milczenie na temat dokonującej się w domu przemocy. Należy pamiętać, że odpowiedzialny za przemoc jest zawsze ten, który przemoc dokonuje. Przemoc w domu często wiąże się z alkoholizmem i narkomanią oraz niskim dochodem. Występuje również w rodzinach dobrze sytuowanych, posiadających wysoką pozycję społeczną.

Przyczyny przemocy

Na genezę przemocy można spojrzeć z wielu punktów widzenia. Teologicznie można ją wyjaśniać skażeniem ludzkiej natury grzechem pierworodnym. Na gruncie psychologii wskazuje się na mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego, które utrudniają psychologiczną kontrolę nad zachowaniem. Przyczyną przemocy może być zaburzona psychopatyczna osobowość, niska samoocena, niska asertywność, stres, a także spadek poziomu cukru we krwi. Duże znaczenie mają też: jakość kontroli nad własnymi emocjami, postawy wyrażające się w niezdolności i niechęci do empatii, pomniejszanie wartości innych ludzi, wizja świata, zakładanie, że są ludzie, którzy mają moc i mogą jej dowolnie używać oraz tacy, którzy muszą się im podporządkowywać. Gdy ktoś tak myśli o świecie i o ludziach, łatwiej podejmuje działania związane z przemocą.

Uwzględniając prawa psychologiczne, należy wskazać na negatywne wzorce wyniesione z domu rodzinnego oraz czynniki środowiskowe. Badania dotyczące przemocy w rodzinie pokazują, że czynnikami bezpośrednio oddziałującymi na powstawanie przemocy fizycznej w rodzinie są: agresywność oraz strategia radzenia sobie z sytuacjami trudnymi poprzez ucieczkę i unikanie. Są takie środowiska, gdzie się przemoc akceptuje i przy jej pomocy załatwia różne sprawy.

Przyczyną przemocy psychicznej może być też wysoka reaktywność emocjonalna i niska aktywność danej osoby. Zgodnie z analizą transakcyjną każda jednostka posiada indywidualny skrypt życiowy, powstały na bazie doświadczeń z komunikatów rodziców kierowanych do dziecka dla kształtowania podstawowego nastawienia wobec siebie i innych oraz ogólnego planu życiowego. Skrypty najbardziej destrukcyjne kształtują się we wczesnym dzieciństwie pod wpływem negatywnych nacisków rodziców. Doznanie przemocy przez badanych w domu rodzinnym lub nawet jej obserwowanie prowadzi nie tylko do modelowania określonych zachowań w życiu dorosłym, ale powoduje, że dotknięci w dzieciństwie problemem przemocy, powielają ją w swoim życiu dorosłym. Należy zaznaczyć, że jakkolwiek dziecko nie ma wpływu na to, w jakim środowisku rodzinnym wzrasta, to jako osoba dorosła jest odpowiedzialna za to, kim się staje. Gdy ktoś doznawał przemocy w dzieciństwie, powinien poddać się psychoterapii, a w razie potrzeby farmakoterapii zaleconej przez psychiatrę celem odpowiednio wcześniejszego wyciszenia emocji zanim przybiorą one formę przemocy. Niepodejmowanie leczenia oraz psychoterapii jest również formą przemocy wobec samego siebie. Każdy ma obowiązek udzielić sobie odpowiedniego wsparcia zanim nakręci się spirala konsekwencji doznanych urazów. Ofiarę przemocy charakteryzuje niskie poczucie własnej wartości.

Przemocy uczą i przemoc wywołują agresywne gry komputerowe, bardzo niebezpieczne, ponieważ nie pokazują konsekwencji („Zabili go i uciekł”). Gry komputerowe polegają w znacznej mierze na walce, występuje w nich nadreprezentacja agresji w stosunku do otaczającej rzeczywistości, co powoduje błędne wyobrażenie, że zachowania agresywne są powszechne, a więc normalne; nie budzą więc poczucia winy. Działa tu mechanizm „społecznej słuszności” (przekonanie, że wszyscy tak robia).

Przemoc wzmagają ponadto czynniki chemiczne: alkohol i narkotyki, które działając na mózg, osłabiają zdolność do samokontroli. Ponadto systematyczne nadużywanie alkoholu powoduje, że w ludziach jest więcej frustracji, więcej destrukcji i rozdrażnienia, które stymulują agresywne zachowanie.

Źródłem przemocy mogą być pewne zjawiska społeczne. Czasem specjalnie ze względów politycznych podejmowane są działania, które podnoszą poziom agresywności, czego przykładami mogą być rewolucja francuska i bolszewicka.

Przemoc wobec dziecka, jej formy i znaczenie

Przemocą wobec dziecka są zaniedbanie jego zdrowia psychicznego oraz brak koniecznych lub sugerowanych konsultacji z lekarzem, psychologiem czy pedagogiem.

Przejawami zaniedbania emocjonalnego z kolei są: brak wsparcia, nadopiekuńczość, niewłaściwe wymagania, przemoc w obecności dziecka, tolerowanie używania środków psychoaktywnych, tolerowanie zachowań nagannych społecznie, poniżanie, zawstydzanie, zastraszanie, szantaż, tolerowanie używania środków psychoaktywnych.

Do zaniedbań edukacyjnych należą: tolerowanie wagarowania, niezapisanie dziecka do szkoły, lekceważenie jego specjalnych potrzeb edukacyjnych⁶, karanie. Warto dodać, że brutalne karanie powoduje poczucie mniejszej wartości, cofanie się dziecka w rozwoju i lęk przed nowymi zadaniami⁷.

Różne formy przemocy wobec dziecka mogą przejawiać się już na etapie jego rozwoju prenatalnego. Brak bezwarunkowej akceptacji dziecka poczętego jest formą przemocy, ponieważ nieakceptacja i wrogość zaburza jego rozwój. Badania z lat 60. XX wieku (na gruncie psychoanalizy) pokazały, że agresywno-wroga postawa matki wobec dziecka poczętego może być przyczyną nerwicy lub psychozy, która pojawia się w jego późniejszym życiu. Jak to opisowo określił Igor A. Caruso, życie bez kontaktu przed urodzeniem nie jest należyście przez dziecko przeżywane i dziecko „ucieka” z takiego życia w śmierć lub w późniejszą psychozę⁸.

Jak pisała Dorota Kornas-Biela, „przemocą jest każde działanie osoby dorosłej (zamierzone lub niezamierzone), które ujemnie wpływa na zdrowie, rozwój fizyczny i psychospołeczny dziecka. Przemoc jest krzywdą wyrządzoną dziecku świadomie lub nieświadomie, w wyniku podjęcia pewnych działań lub zaniedbań”⁹. Chodzi o zaniedbanie medyczne (wyrażające się w braku troski matki o stan swojego zdrowia), fizyczne (przejawiające się w braku troski o prawidłową dietę, dostateczną ilość snu, odpoczynku, ruchu na świeżym powietrzu,

⁶ B. Parysiewicz, *op.cit.* (*Dziecko jako sprawca...*), s. 90.

⁷ I. Jundziłł, *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993, s. 56-62.

⁸ *Vorgeburtliches Seelenleben*, hrsg. von G.H. Graber, F. Kruse, München 1973, s.73.

⁹ D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009, s. 43.

zwolnienie tempa życia, zmniejszenie wyjazdów) oraz emocjonalne, wyrażające się w odrzuceniu dziecka, jego nieakceptacji, niereagowaniu na sygnalizowane przez dziecko potrzeby.

Wiele badań psychologicznych potwierdza fakt, że stan psychiczny matki ma bardzo duży wpływ na jej nienarodzone dziecko. Negatywne nastawienie do macierzyństwa, trudności w akceptacji siebie w roli matki, brak poczucia rodzicielskich kompetencji, negatywne oczekiwania wobec dziecka i porodu, brak akceptacji dziecka, niedojrzałość psychiczna, dominanta uczuciowa charakteryzująca się depresją, lękiem, agresją i napięciem, a przede wszystkim doświadczanie długotrwałego stresu związanego z niezaspokojeniem najważniejszych potrzeb psychicznych i z poczuciem bezradności może spowodować komplikacje w przebiegu ciąży, zaburzenia w rozwoju dziecka lub jego stratę¹⁰.

Formą przemocy jest silny i długotrwały stres, ponieważ pomiędzy dzieckiem a matką od czasu poczęcia przebiega nieprzerwanie neurohormonalna komunikacja, której mediatorem są wydzielane przez matkę hormony – fizjologiczne odpowiedniki matczynej emocji¹¹. „Gdy matka jest zdenerwowana, jej zachowanie przenosi się na dziecko, jej hormony stresu docierają przez łożysko do jego organizmu”¹². Dziecko nieświadomie towarzyszy matce w jej doświadczeniach i jest współuczestnikiem jej przeżyć. Gdy coś zagraża jego istnieniu i więzi z matką, dziecko reaguje na niebezpieczeństwo, chociaż go nie rozumie.

Formami przemocy wobec dziecka poczętego są palenie papierosów oraz spożywanie przez matkę dziecka alkoholu. Niestety badania wykazują, że co trzecia kobieta (33%) w wieku prokreacyjnym (18-40 lat) pije alkohol w czasie ciąży. A przecież każda ilość alkoholu: piwa i wódki, a nawet lampka wina lub okazjonalnie wypity przez matkę drink działa toksycznie na rozwijające się w jej łonie dziecko. Im większa ilość alkoholu, tym większe jest ryzyko poważnych uszkodzeń. Cząsteczki etanolu zawartego w alkoholu bez problemu przenikają przez łożysko i jeśli matka pije alkohol, to jej dziecko pije razem z nią.

Najbardziej narażony na działanie alkoholu jest tworzący się układ nerwowy. Jego rozwój zostaje zaburzony na trzy sposoby: część komórek nerwowych umiera, a część przemieszcza się w niewłaściwe rejony bądź tworzy nieprawidłowe połączenia.

¹⁰ *Ibidem*, s. 107.

¹¹ D. Kornas-Biela, *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2016, s. 166.

¹² R. Jonas, *Cudowna droga ku życiu. Kronika 38. tygodniowej podróży na świat*, przekł. S. Jończyk, Warszawa 2001, s. 102.

Alkohol spożywany przez kobietę w okresie ciąży może wywołać alkoholowy zespół płodowy u jej dziecka, tzw. FAS (*Fetal Alcohol Syndrome*), opisany przez Jonesa Smitha w 1973 roku. Jest to zespół umysłowych i fizycznych zaburzeń, które mogą wyrażać się jako opóźnienie umysłowe, dysfunkcja mózgu, anomalie rozwojowe, zaburzenia w uczeniu się i zaburzenia psychologiczne. Należy dodać, że alkohol powoduje więcej szkód w rozwijającym się płodzie niż inne substancje łącznie z marihuaną, heroiną i kokainą.

Innymi formami przemocy wobec dziecka w wieku prenatalnym są złe nawyki żywieniowe matki oraz przebywanie w miejscach, które szkodzą dziecku, tzn. tam, gdzie jest głośna muzyka, rażące oświetlenie, zbyt niska lub wysoka temperatura, a ponadto brak troski ze strony ojca dziecka.

Skrajnym przejawem przemocy są próby uśmiercenia dziecka poczętego. Prenatalna przemoc wobec dziecka predysponuje do używania przemocy wobec niego także po jego urodzeniu. Przemoc przed urodzeniem zwiększa prawdopodobieństwo, że dziecko będzie ofiarą przemocy po urodzeniu¹³.

W okresie niemowlęcym przemocą jest niezaspakajanie podstawowych potrzeb biologicznych i psychicznych dziecka. Poza potrzebą snu i pożywienia niezwykle ważna jest potrzeba bezpieczeństwa i miłości wyrażana w stałej obecności matki, jej czułym uśmiechu i dotyku. Jeśli matka dziecku znika, to czuje się ono tak, „jakby spadło w głęboki dół”. W tym kontekście należy spojrzeć na pracę zawodową matki i zapewnienia, że choć nie ma jej w ciągu tygodnia, to w weekendy nadrabia intensywnością kontaktu, wynagradzając dziecku swoją nieobecność. Czy jest to możliwe, skoro dzieci potrzebują stałego kontaktu? Spokojnego i wyrównanego również co do jego intensywności? Obecność matki przy dziecku zawsze wtedy, gdy jej potrzebuje, jest warunkiem powstania bezwarunkowego zaufania do niej, a następnie do innych osób. Jeśli tego kontaktu zabraknie, dziecko w przyszłości może mieć problem z tożsamością i autonomią. Będzie się bało wchodzić w bliskie relacje uczuciowe z innymi ludźmi.

W pierwszych latach życia bardzo ważny dla dzieci staje się kontakt werbalny i wzajemny przekaz informacji oraz werbalizacja przeżyć. Gdy dziecko nie może się swobodnie wypowiedzieć, nie jest dopuszczane do głosu i z należytą uwagą słuchane, dochodzi do przemocy psychicznej, która jest źródłem cierpienia i frustracji rodzącej agresję. Występuje tutaj zdecydowana przewaga sił (dziecko jest zależne od rodzica, rodzic jest starszy, większy, silniejszy), naruszone zostają prawa i dobra dziecka, powodując jego cierpienia. Nauka dowodzi, że wszystkie doświadczenia, nawet te z najwcześniejszych dni życia, są

¹³ D. Kornas-Biela, *op. cit.* (*Pedagogika prenatalna...*), s. 46.

przechowywane w pamięci ciała, w podświadomości. Dziecko nie jest w stanie o nich zapomnieć.

Jak pokazują statystyki, rozmiar przemocy stosowanej wobec dzieci na świecie jest przerażający: w Anglii – 75% matek przyznało, że biło swoje dzieci zanim one ukończyły pierwszy rok życia, w Kanadzie – 70% matek przyznaje się do stosowania przemocy, a w Korei Płd. bitych jest aż 97% dzieci. W Polsce 80% rodziców akceptuje kary cielesne i doznawało ich w swoim dzieciństwie.

Często dorośli nie zdają sobie sprawy ani z motywów swojego postępowania, ani jego konsekwencji. A przecież bite dzieci są mniej inteligentne, wolniej się rozwijają, gorzej się uczą, nie lubią współpracować z innymi, ignorują polecenia. W życiu dorosłym zaś częściej zapadają na depresję, podają w nałogi (alkoholizm i narkomanię), mają skłonność do nadużywania przemocy, co może prowadzić do przestępczości. Warto dodać, że do przemocy i niszczenia dziecięcej psychiki dochodzi również w tak zwanych dobrych domach.

Sposoby reagowania na przemoc w rodzinie

Każdy przejaw przemocy wymaga interwencji, powstrzymania jej. Należy pomóc osobie krzywdzonej, zapewnić jej bezpieczeństwo, wsparcie społeczne i pomoc w odpowiednich instytucjach. Przemoc domowa jest przestępstwem. Przystępstwo to znane jest w polskim kodeksie karnym pod nazwą przestępstwo znęcania się nad rodziną. Czasami jedynym wyjściem jest zwrócenie się do instytucji, które dysponują środkami prawnymi, pomagającymi karać sprawców przemocy. Często ludzie są przekonani, że to, co dzieje się w rodzinie, to jej wewnętrzna sprawa i nie należy ingerować. Nieśluszenie. Rodzice nie mają prawa krzywdzić dziecka. Dziecko nie jest ich prywatną własnością. Jeśli dochodzi do aktów przemocy domowej, świadkowie lub ofiara mają obowiązek jak najszybciej zareagować, np. wezwać policję, a potem sprawdzić czy służby wywiązały się z obowiązku interwencji. Gdy sprawca zachowuje się agresywnie, policja może zastosować tymczasowy areszt na 48 godzin.

Od 1998 obowiązuje procedura „Niebieska Karta”, opracowana przez Komendę Główną Policji wraz z Komendą Stołecznej Policji i Państwową Agencją Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Jej celem jest odnotowywanie przemocy domowej i przekazywanie informacji instytucjom, których zadaniem jest pomoc ofiarom. Są to centra pomocy rodzinie, centra interwencji kryzysowej, centra pomocy psychologicznej, placówki służby zdrowia, punkty konsultacyjno-informacyjne dla ofiar przemocy w rodzinie.

Najłatwiej udowodnić przed sądem stosowanie fizycznej przemocy w rodzinie, najtrudniej zaś – psychicznej. Ta druga jest też dużo rzadziej zgłaszana organom ścigania, ponieważ często ofiary w ogóle nie są świadome, że ktoś krzywdzi je psychicznie. Groźby, wyzwiska czy nękanie ze strony bliskiej osoby traktują jak element codzienności, stąd brak zdecydowanej reakcji. Kobiety pozostające przez długi czas w związkach, w których dochodzi do przemocy, często zdradzają objawy syndromu wyuczonyj bezradności. Polega on na zaakceptowaniu swojego położenia i przyzwyczajeniu się do znoszenia przemocy. Ofiara ma świadomość, że utraciła kontrolę nad sytuacją i skupia się tylko na tym, aby zminimalizować skutki agresywnego zachowania partnera.

Najczęstsze powody niezgłaszania przemocy to wstyd i lęk przed sprawcą. Kobiety nie chcą, aby sprawca był aresztowany albo nie wierzą, że policja może coś zrobić. Z uwagi na to, że osoby dopuszczające się przemocy zwykle zachowują się na zewnątrz inaczej niż w domu, większość ludzi najczęściej nie zdaje sobie z niej sprawy. Czasem trudno jest uwierzyć, że ktoś, kto zachowuje się publicznie przyzwoicie, może nieludzko traktować swoją rodzinę. Obawa, że inni nie uwierzą, może dodatkowo utrudnić decyzję o zwróceniu się o pomoc.

Profilaktyka

Uwzględniając prawa psychologiczne, powinniśmy zacząć od siebie, tzn. od niestosowania przemocy wobec siebie. Aby akceptować i kochać innych, musimy zaakceptować i pokochać siebie takimi, jakimi jesteśmy oraz swoje życie, takie jakie ono jest. To uwalnia nas od napięcia, niezadowolonia i frustracji, która jest powodem otwartej bądź ukrytej agresji i konieczności wyrażania jej poprzez różne formy przemocy. Prawidłowe funkcjonowanie wymaga odpowiedniej ilości snu, odpoczynku, dobrego pożywienia, przyjemnych doznań, piękna, dobra, czułości, miłości, swobodnego wyrażania siebie i twórczości, w tym przyjaznego patrzenia na świat. Naturalnie, od wieków toczy się w nim walka dobra ze złem, ale dobro jest mocniejsze, ostatecznie zwycięża, choć bardzo często to zwycięstwo okupione jest wysoką ceną. Jest, co prawda, w życiu wiele cierpienia, ale i wiele miłości mocniejszej niż śmierć.

Zadowoleni i mocni wewnętrznie możemy wychowywać bez przemocy, porozumiewać się bez przemocy, kształtować postawy akceptacji i szacunku wobec każdego bez wyjątku człowieka, brać udział w kampaniach na rzecz eliminowania przemocy, stosować w życiu codziennym poniższe rady, zacerpnięte z kampanii „Dzieciństwo bez przemocy”:

Szanuj mnie, żebym szanowała innych.
 Wybaczaj, abym umiała wybacząć.
 Słuchaj, abym słuchała.
 Nie bij, żebym nie biła.
 Nie poniżaj, żebym nie poniżała.
 Rozmawiaj ze mną, żebym umiała rozmawiać.
 Nie wyśmiewaj, nie obrażaj, nie lekceważ,
 Kochaj mnie, żebym umiała kochać.
 Uczę się życia od Ciebie.

Nauczyciel również powinien być świadomy swej roli. Ma bowiem wpływ na kształtowanie postaw dzieci i młodzieży, dyscypliny wewnętrznej oraz promuje czystość jako styl życia, bo „człowiek nie jest istotą napędzaną popędami, ale pociąganą przez wartości”¹⁴.

Życie zgodne z wartościami wyklucza przemoc, ponieważ największą wartością jest miłość. Miłość – oczywista powinność moralna – implikuje bezwarunkową akceptację i poszanowanie każdego człowieka od poczęcia do naturalnej śmierci, niezależnie od jego wieku, stanu zdrowia, rasy czy statusu społecznego. Szczególnie dzisiaj ważne wydaje się wyzwalanie chęci podążania za pięknem ludzkiej miłości, za przeżywaniem jej w czystości, gdyż czystość prowadzi do rozwoju miłości: autentycznej miłości siebie, miłości bliźniego i miłości Boga¹⁵. Tylko takie podejście do życia umożliwia budowanie ludzkiego świata przyjaznego każdemu człowiekowi.

Budowanie cywilizacji miłości jako najskuteczniejsza profilaktyka przemocy

Obecnie doświadczamy epatowania patologią seksualną w mediach, na filmach, ale najczęściej w Internecie. Przykładem jest choćby ostatni film Tomasa Siekielskiego „Tylko nie mów nikomu”. Jego realizator twierdzi, że chciał tylko pokazać problem... również dzieciom i młodzieży? Zauważmy, że jest to film wrzucony do sieci i ogólnie dostępny. Prezentacja przemocy seksualnej dzieciom i młodzieży jest przemocą wobec nich. Informacja w tak delikatnej i ważnej sferze życia nie powinna zacząć się od pokazywania patologii. Nie można chronić dzieci ich kosztem.

¹⁴ ⁴⁵ V.E. Frankl, *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa 1971, s. 33.

¹⁵ J. Augustyn, *Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole*, Kraków 1997, s. 67.

Powszechne udostępnianie obrazów przemocy prowadzi do zubożenia na nią, ponieważ wielokrotne oglądanie scen przemocy i krzywdy oraz branie w nich udziału (nawet jako widz) jest początkowo poruszające, ale z czasem następuje desensytyzacja, czyli zubożenie na tego typu sceny. Aby została wywołana jakaś reakcja, następne obrazy musiałyby być coraz bardziej wstrząsające¹⁶. Chyba nie o to jednak chodzi. Dzieci w spokojnej rozmowie powinny dowiedzieć się, że nie można ulegać zachowaniom dorosłych, które budzą ich niepokój. Rodzic powinien mieć taki kontakt z dzieckiem, aby dzieliło się ono wszystkim, co je spotyka.

Podobnie niektórzy obrońcy życia poczętego usiłują bronić dzieci poczęte, pokazując filmy o aborcji i prezentując w przestrzeni publicznej (często przed kościołami) plakaty antyaborcyjne, na których oglądanie narażane są również dzieci. Czy można bronić życia poprzez prezentację śmierci? Czy edukację najmłodszych o dziecku poczętym należy rozpoczynać od ukazywania martwych, zamordowanych dzieci? Czy nie jest to kolejna forma przemocy w „słusznej sprawie”? Przecież można inaczej, można prezentować żywe i pięknie rozwijające się dziecko w łonie matki oraz radość i czułość jego rodziców. Zarzucanie społeczeństwa różnymi formami patologii wzmacnia jego psychopatologizację i w konsekwencji przemoc. Jak żyć w tak okrutnym, pełnym brzydoty i patologii świecie?

W latach sześćdziesiątych XX wieku, jak mówił Benedykt XVI, „doszło do ważnego wydarzenia w historii, na skalę bezprecedensową. Można powiedzieć, że w ciągu 20 lat od 1960 roku do roku 1980 dotychczasowe standardy normatywne dotyczące seksualności zawaliły się całkowicie i pojawiła się nowa normalność, która do tej pory była przedmiotem żmudnych usiłowań zmierzających ku zamętowi. (...) Wśród wolności, do których w swojej walce dążyła rewolucja roku 1968, była powszechna wolność seksualna, która już nie uznawała żadnych norm. Upadek umysłowy był także powiązany ze skłonnością do przemocy. (...) Częścią fizjonomii rewolucji seksualnej roku 1968 było to, że pedofilia została wówczas także zdiagnozowana jako dopuszczalna i właściwa”¹⁷. Upadek norm w jednej sferze spowodował upadek norm we wszystkich innych sferach życia człowieka. Degradacja podstawowych wartości

¹⁶ M. Braun-Gałkowska, *Mechanizmy wyjaśniające wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*, [w:] *Oddziaływanie „agresywnych” gier komputerowych na psychikę dzieci*, red. A. Gała, I Ulfik, Lublin 2000, s. 52.

¹⁷ Benedykt XVI, *Kościół a skandal wykorzystywania seksualnego*, <https://episkopat.pl/benedykt-xvi-kosciol-a-skandal-wykorzystywania-seksualnego-pelny-tekst-polski/>, [dostęp: 07.05.2019].

wprowadziła zamęt, w którym do dzisiaj trudno się odnaleźć. Dołączyły się do tego: zbyt głośna i często demoniczna muzyka¹⁸, niehigieniczny tryb życia doprowadzający do Syndromu Chronicznego Zmęczenia i Zaburzeń Immunologicznych oraz niewolnicza zależność od zmieniających się trendów mody. Okazuje się jednak, że życie według pseudonowoczesnych i pseudopostępowych trendów, a nie zgodne z logiką i sprawdzonymi zasadami oraz podstawowymi wartościami, nie daje poczucia sensu, wcześniej czy później rodzi frustrację, a ta agresję, przemoc i zniechęcenie.

Zofia Kończewska-Murdzek jest psychologiem, absolwentką Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, autorką książki „Kochane od poczęcia” oraz artykułów z zakresu psychologii prenatalnej i psychologii mediów. Przedmiotem jej zainteresowań jest także psychologia rodziny oraz psychologia wychowania i nauczania. Wiedzę teoretyczną i doświadczenie zdobyte w pracy (na wyższej uczelni, w szkole podstawowej i liceum oraz w poradni i sądzie) łączy z działalnością na rzecz rodziny. Jest członkiem Towarzystwa Uniwersyteckiego „Fides et Ratio”.

¹⁸ Z. Konaszek, *Miejsce muzyki w wychowaniu dzieci i młodzieży*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. M. Nowak, T. Ożóg, Lublin 2000 s. 89-105.

Andrzej Biliński

O przemocy inaczej

„Cóż można by zdziałać przeciw przemocy bez przemocy”

Cycon

Przemoc nie jest zjawiskiem, które można całkowicie usunąć z życia społecznego. Istnieją ku temu dwa powody: pierwszy to konieczność użycia do tego celu właśnie przemocy (np. symbolicznej), drugi zaś opiera się na przekonaniu, że niektóre formy przemocy wydają się być niezbędne w procesach rozwojowych. Gdy usuniemy przemoc, jej miejsce może zająć niemoc. Powstanie oportunistyczna kultura i rozpowszechnią się postawy hołdujące zasadzie „nic na siłę”. Przemoc można na świecie jedynie ograniczyć i tylko w jeden sposób: poprzez przemaganie się do rozwoju i bycia silnym. To strategia znana i stosowana przez państwa, organizacje międzynarodowe, a nawet korporacje. Wyraża ją pokój we współczesnym świecie, oparty na równowadze sił.

W ostatnich latach obserwujemy na świecie nieustanny wzrost przemocy. W mediach spontanicznie pojawiają się przykłady uproszczonych rozwiązań problemu przemocy. W związku z brakiem efektów walki z przemocą nasuwają się jednak wątpliwości, czy dobrze ujmowana jest jej istota. Edukacyjny charakter kampanii antyprzemocowych, wpisujący się w pełni w definicję przemocy symbolicznej, opracowanej przez francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu, uzmysławia granice tej walki. Przecież przemoc sama siebie nie może kontrolować ani wykluczyć. Przyczyna braku sukcesów w walce z przemocą może tkwić zatem w sposobie jej określania. Powszechnie używane definicje akcentują sytuację, jaka się wydarza po zastosowaniu przemocy, czyli krzywdę przemaganego. Pomniejszana jest w ten sposób rola istoty, czyli przesłanki wystarczającej, by można było stwierdzić, że zaistniała przemoc. Przecież przemoc, zgodnie z intuicją, a nawet i znaczeniem słowa i jego pojęciem, zaczyna się na pogwałceniu czyjejs jasno określonej woli, co dopiero może się skończyć na jego krzywdzie, ale bywa i tak, że na wybawieniu. W definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), przyjętej w roku 1996 i nadal obowiązującej, czytamy, że przemoc to „celowe użycie siły fizycznej lub władzy, sformułowane jako groźba lub rzeczywistość użyte, skierowane przeciwko samemu sobie, innej osobie, grupie lub społeczności,

które albo prowadzi, albo z którym wiąże się wysokie prawdopodobieństwo spowodowania obrażeń cielesnych, śmierci, szkód psychologicznych, wad rozwoju lub braku elementów niezbędnych do normalnego życia i zdrowia”¹. Według tej definicji użycie siły bez wyraźnego celu, na przykład podczas zabawy, lub takie użycie siły, które prowadziłyby do korzyści osoby przemagananej, nie byłoby przemocą. Odebranie kluczyków do samochodu pijanemu kierowcy, uniemożliwienie samookaleczenia czy samobójstwa wydaje się być jednak przemocą...

Prawnicy rozumieją przemoc jako jednorazowe lub powtarzające się działanie lub zaniechanie, które zawsze ma charakter umyślny, a sprawca podejmuje swoje działania bezpośrednio w celu wyrządzenia krzywdy. Tu również krzywda jest akcentowana. A co będzie, jeśli sprawca, nie mając intencji zrobienia krzywdy przemaganemu, narusza prawa i/lub dobra osobiste ofiary dla żartów lub jakiejś nauki? Albo usuwa z kolejki po wino sąsiada znanego z nadużywania alkoholu w celu zapobiegania jego krzywdzie?

Walka z przemocą, oparta na dotychczasowych definicjach, może doprowadzić do przysłowiowego wylania dziecka z kąpielą, czyli zwalczania postaw i przekonań, z których wyrasta siła do wszelkiej walki, a więc i ze złą przemocą również. Celem artykułu jest zatem zaproponowanie innego podejścia do zjawiska przemocy. Polegałoby ono na rozszerzeniu pojęcia na wszystkie zjawiska ograniczające wolność, swobodę działania, wolną wolę oraz na zawężeniu zakresu walki z nią do przemocy, która łamie prawo i zwyczaje. Przemoc zaczyna się od pogwałcenia prawa osoby bez znaczenia, czy jest to celowe, szkodliwe czy pomocne.

Przemoc, podobnie jak siła, która jest podstawowym pojęciem w prawach fizyki, występuje tylko i wyłącznie w relacjach. Aby w ogóle mówić o przemocy w społeczeństwie czy sile w fizyce, musimy mieć co najmniej dwa oddziałujące na siebie ciała, dwie istoty, dwie opcje. Przemoc nie jest takim zjawiskiem fizycznym, jak światło, temperatura, ciśnienie, czy społecznym, jak alkoholizm, rozbój, korupcja. Te zjawiska występują w sposób ciągły i można je mierzyć w dowolnym miejscu i czasie. Przemoc natomiast jest często nieuświadomionym sposobem układania relacji. Zarówno w przyrodzie, jak i w społeczeństwie przemoc jest wszechobecna. Jest istotną cechą natury i przenika ją bez reszty.

Źródło przemocy, jako siły skierowanej przeciw naszej woli, może ochodzić z wnętrza człowieka, w postaci lęku czy pokus, lub ze środowiska zewnętrznego,

¹ Zob. więcej na ten temat: www.who.int [dostęp: 22.08.2019].

w postaci martwej materii, kosmosu, przyrody ożywionej, kultury, relacji z innymi osobami. Może być bezosobowe, bierne, jak przepaść uniemożliwiająca ucieczkę przed pożarem, albo czynne, jak pożar lasu.

Przemoc sama w sobie nie jest ani dobra, ani zła. Tak jak każda siła fizyczna czy moc w mechanice, nie jest z natury ani założenia negatywna. Może być bardzo źle stosowana, np. dla pogwałcenia innych. Gdyby człowiek był doskonały, to każda przemoc mogłaby być tylko zła. Ale gdy człowiek z powodu swojej ułomności wchodzi na niewłaściwą drogę, to przemoc, która to koryguje, wydaje się być przemocą dobrą. Jacek Filek zauważył:

przemoc jest przeciwieństwem odpowiedzialności. Dlatego przemoc moja, twoja dopuszczalna jest tylko jako przemoc na gruncie odpowiedzialności, tylko nasza odpowiedzialność może usprawiedliwić naszą przemoc czy nawet się jej domagać. Świadek przemocy staje się mimowolnym współnikiem przemocy. Trzeba odwagi, by wziąć na siebie odpowiedzialność i nie cofnąć się przed sytuacją, w której przemoc jest pożądana, sytuacją, która wymaga od nas, by stać się podmiotem przemocy. Trzeba też odwagi, by będąc świadkiem przemocy nieusprawiedliwionej znaleźć w sobie moc i siłę, by się jej przeciwstawić, a nie zostać jej cichym współnikiem².

Przemoc jest niezbędna do zmiany wewnętrznej. By powstało nowe przekonanie, trzeba zniszczyć stare. Zwalczamy niepożądane postawy, złe nawyki, uciążliwe przywiązania. Gdy dialog wewnętrzny czy motywujący wyczerpie się a argumenty za i przeciw zrównoważą do ideału, nastąpi czas rozstrzygnięcia przez wskazanie. To może wywoływać uczucia agresji, smutku, wrażeń umierania. Tak wygląda uśmiercanie popędów, do których wzywają religie. Przez agonię lęku i wątpliwości przechodzi niemalże każda decyzja inwestycyjna na większą skalę.

W artykule o przemaganiu Monika Proszak dostrzega, że rzeczownik „przemoc” pochodzi od czasownika „przemagać”³. Podmiot przemocy może być zarazem jej przedmiotem, tj. ja mogę przemagać swoją wolę, aby komuś pomóc czy uśmiechnąć się do kogoś mimo złego nastroju; mogę przemagać swoją wolę, aby stawać się lepszym człowiekiem, w imię pracy nad sobą. Czy dokonuję wówczas przemocy na samym sobie? Zjawisko przemocy wewnętrznej szczegółowo omawia wspomniany wcześniej Filek. „Ktoś może się przemagać do zaniechania czynu, mimo że ma nieprzejednaną wolę go dokonać. Czy to oznacza, że jest mnie dwóch, że przemagają się we mnie dwa ośrodki mocy, dwie wole i jedna usiłuje przemoc drugą?”⁴ – pyta w swoim artykule profesor.

² J. Filek, *Dopytywanie się o przemoc*, „Psychoterapia” 2010, nr 2 (153), s. 5-14.

³ M. Proszak, *Przemoc pozytywna i negatywna, trzeba tylko znać granicę*, <http://twinn.pl/?idd=15&crok=2012&page=0&cid=239&poz=ml1%20> [dostęp: 05.06.2019].

⁴ J. Filek, *op. cit.* (*Dopytywanie się o przemoc*), s. 14.

W poszukiwaniach naukowych konstrukt „ja” budzi coraz większe zainteresowania psychologów; struktura „ja” zajmuje bowiem centralne miejsce w osobowości i odgrywa kluczową rolę w regulacji procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych. Gdy system ten zdefiniujemy jako strukturę poznawczą (uwikłaną w procesy pamięci świeżej, trwałej, w procesy rozwojowe), adaptacyjnie uprzywilejowaną z jej totalitarnym charakterem i tendencyjną, mającą na celu autowaloryzację i modyfikację (przez schematyczność, selektywność pamięci, zniekształcanie wspomnień), to czy nie nasuwa się pytanie o przemoc wewnętrzną naszego egoistycznego „ja”? Teoria dialogowego „ja” Huberta Hermansa zakłada dynamiczną wielość i współistnienie względnie autonomicznych pozycji „ja” w świadomości człowieka. Są to głosy znaczących osób, różne opcje oglądu, punkty widzenia. Można je porównać do obrad sejmu reprezentującego ugrupowania i warstwy społeczne.

W artykule *Krytyka Teorii Dialogowego Ja* z kolei Hubert Suszek przytacza argument niezgodności dialogu wewnętrznego z powszechnym odczuciem. Przywołuje popularne i obieguowe w życiu codziennym sformułowania, np. bycie autentycznym czy bycie w zgodzie ze sobą. Pomija jednak hasła również wszystkim znane, jak: walka duchowa, walka wewnętrzna, przemaganie się⁵. Tymczasem sytuację człowieka wahającego się w – zdawałoby się łatwym – wyborze między tym, co dobre a złe dla niego obrazują słowa Medei w *Metamorfozach* Owidiusza: „Video meliora, proboque deteriora sequor” („Widzę i pochwalam to, co lepsze, ale idę za tym, co gorsze”)⁶. Cóż może w takim razie skłonić człowieka do niekorzystnego dla siebie działania, jeśli nie przemoc? Co za pożytek dla kogoś, kto cały świat zdobył, a siebie przy tym zatracił?

Uznając powyższe, należy stwierdzić, że różne formy przemocy dadzą się dodatkowo opisać za pomocą trzech wymiarów: dynamiki, intencji, źródła. Parametr dynamiki określa czy przemoc jest bierna, czy czynna. Przykładem przemocy biernej są okoliczności lub stałe cechy środowiska zarówno psychiczno-wewnętrznego, jak zewnętrznego, np. biotopu. Do wewnętrznej przemocy biernej zaliczyć można przemiany rozwojowe czy procesy, np. starzenie się, chorobę, niepełnosprawność. Drugi wymiar wiązałby się z intencją takiej przemocy, odpowiadałby na pytanie, czy przemoc jest korzystna i pożądana. Przemoc symboliczna, wychowawcza, zapobie-

⁵ Zob. np.: W. Bąk, *Wielość Ja w ujęciu poznawczym i dialogowym. Próba integracji podejść*, „Przegląd Psychologiczny” 2009, tom 52, nr 1.

⁶ Owidiusz, *Metamorfozy*, <http://cytaty.o.pl/owidiuszwidze-i-pochwalam-to-co-lepsze-ale-ide-za-tym/> [dostęp: 22.08.2019].

gawcza jest przemocą bierną, korzystną, zewnętrzną. Podobnie przemoc rozwoju psychofizycznego. W słynnej powieści *Blaszany bębenek* Güntera Grassa mały bohater celowo spada ze schodów, by zablokować swój rozwój fizyczny i nie dorosnąć. Trzeci zaś wymiar przemocy wiąże się z jej źródłem: przemoc wewnętrzna albo zewnętrzna.

Gdybyśmy chcieli te wymiary odnieść do teorii gier, przemoc zewnętrzna i reakcje na nią trzeba byłoby porównać do ruchów gracza, np. z naturą lub innym graczem. Zjawiska przemocy wewnętrznej związane byłyby z analizą sytuacji decyzyjnej. Natomiast dynamika to raczej reguły gry, które mogą się zmieniać podczas jej trwania. Przemocą można zarządzać w celu uzyskania kontroli czy zmiany jej skutków. Do tego służą nie tylko analizy i ruchy gracza, ale i skomplikowane strategie opracowane w teoriach gier. Ruminacja, na przykład, jest przemocą umiejscowioną wewnątrz, choć odnosi się do zewnętrznych wydarzeń z przeszłości, a jej tłem mogą być różne okoliczności: choroby, samotność, starzenie się. Przemoc fizyczna jest przemocą zewnętrzną, czynną i złą. Reakcja na nią zależy od dialogu wewnętrznego i wybranego aspektu „ja”. Na podstawie badań i obserwacji policja sugeruje, by podczas ataku w bramie przez przestępcę nie krzyczeć ani nie prosić o litość, ponieważ to wzmacnia agresję u napastnika. To od opanowania i przemocowego zdominowania lęku i odruchów może zależeć nasze życie. Zanim młody małżonek odnajdzie na plaży ręcznik czy koc swojej wybranki, przechodzi obok rozgrzanych rozpromienionych słońcem dziewcząt. Plaża, upał, czas wolny i atmosfera urlopowego luzu to przemoc bierna okoliczności. Przyglądająca się mu dziewczyna symbolizuje przemoc zewnętrzną, czynną i złą, przyzwolenie i okazję. Przemocą wewnętrzną byłby dialog motywujący, a ratunkiem i pomocą – technika głośnego myślenia Dunckera.

Na podstawie tego zniuansowanego podejścia można precyzyjnie ujawnić źródła przemocy na świecie. One są umiejscowione w ludzkich sercach. Gdy człowiek zda sobie sprawę z siły przemocy zewnętrznej i wewnętrznej, biernej, własnej mocy i siły pozytywnej przemagania się, to może stworzyć planszę z macierzą możliwości i ograniczeń. Dzięki temu zabiegowi każdy może sobie wyliczać, jaki jest jego udział w przemocy świata, w obiegu zła w życiu społecznym i indywidualnym. Nikt nie będzie mógł powiedzieć, że przemoc na świecie przerasta jego możliwości. Bo wielki rozwój złej przemocy wynika z niewykorzystywania ludzkich możliwości czynienia przemocy dobrej.

Przykładem przemocy doskonałej jest ludzkie życie. Wywołuje bowiem poczucie i prawo do absolutnej wolności. Doskonałość przemocy życia polega przede wszystkim na tym, że jest wypełnione znakami pozwalającymi na uniknięcie zarówno stosowania przemocy, jak i ulegania jej. To są znaki miłości.

Andrzej Biliński jest magistrem psychologii, byłym biznesmenem, przedsiębiorcą budowlanym; absolwentem studiów podyplomowych z zakresu zarządzania projektami w Szkole Głównej Handlowej. Studiował coaching na Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie oraz mindfulness: uważność i współczucie w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Ukończył też Podyplomowe Studium Trenerów Grupowych w Laboratorium Psychoedukacji oraz mediacje na KUL. Obecnie studiuje duchowość katolicką.

Adrianna Pierepienko

Perfekcjonizm jako forma (auto) przemocy

Nie jest łatwo wybrać i omówić konkretne aspekty perfekcjonizmu, ponieważ pojęcie to można odnieść do wielu różnych typów osobowości, innymi słowy – perfekcjonizm u różnych osób przejawia się w różny sposób. Wiąże się on na przykład, jak zauważają kanadyjscy naukowcy Martin M. Antony i Richard P. Swinson, z gniewem, lękiem, brakiem elastyczności i spontaniczności, jak również depresją¹. Znajdujemy jednak cechę wspólną dla wymienionych problemów psychologicznych (a tym samym wielokierunkowych badań nad perfekcjonizmem): wyznaczanie sobie lub innym bardzo wysokich standardów, które często są wręcz nie do zrealizowania.

W niniejszym szkicu spróbuję odpowiedzieć na pytanie, czy perfekcjonizm może stać się formą (auto)przemocy? Aby to zrobić, najpierw zastanowię się, skąd w ogóle bierze się ów perfekcjonizm w życiu człowieka, gdzie możemy poszukiwać jego początków, a więc zapytam o źródło problemu. Następnie krótko omówię dwa rodzaje perfekcjonizmu: adaptacyjny i neurotyczny – podział ten jest kluczowy dla docelowego pytania. Na koniec zastanowię się, czy możemy walczyć z nieadaptacyjnym dążeniem do doskonałości, a jeśli tak, to w jaki sposób.

Malwina Huńczak, psycholog i ekonomista, pisze, że „perfekcjonista od dziecka słyszy, że stać go na więcej, że jeśli coś robi, to ma to robić bardzo dobrze lub wcale”². Rzeczywiście, większość z nas pewnie nawet nie zdaje sobie sprawy z tego, że źródło problemu często ma początek już po narodzinach (!). Od tego momentu bowiem znosimy, mniej lub bardziej cierpliwie, wypowiedane w naszą stronę oceny i pouczenia. Kiedy zaczynamy mówić, rodzice poprawiają naszą wymowę. W środowisku szkolnym z kolei szybko zauważamy, że – aby uzyskać aprobatę kolegów i koleżanek – musimy spełniać określone standardy zachowania. A w dorosłości? Zewnętrzne stymulowanie do doskonałości pojawia się zarówno podczas wchodzenia w role zawodowe, jak i rodzinne. Pracownik ma

¹ Zob.: M.M. Antony, R.P. Swinson, *Kiedy doskonałość nie wystarcza. Jak sobie radzić z perfekcjonizmem*, przeł. A. Nowak, Warszawa 2008, s. 12.

² M. Huńczak, *Siła niedoskonałości. Dlaczego idealnie nie zawsze oznacza najlepiej*, Warszawa 2018, s. 62.

uzyskiwać coraz lepsze wyniki w coraz krótszym czasie oraz być perfekcjonistą w swojej dziedzinie, a rodzic – być idealny i nie popełniać błędów.

Poprawianie swoich wyników czy utrzymywanie wysokich standardów i oczekiwania wobec siebie czy innych samo w sobie nie jest czymś złym. To naturalne, że chcemy się realizować. Podejmować wyzwania. Osiągać więcej. I nie są to powierzchowne slogany – wystarczy przywołać choćby Alfreda Adlera, psychiatrę i psychologa, twórcę psychologii indywidualnej, który mówił o dążeniu do mocy, czyli między innymi stawianiu poprzeczki wysoko, a dzięki temu, w dalszej konsekwencji, sprawowaniu kontroli nad swoim życiem oraz urzeczywistnianiu pragnień i celów osobistych. Gdy chcemy wykonywać naszą szeroko rozumianą pracę na jak najwyższym poziomie, ale nie jesteśmy nadmiernie krytyczni w ocenie i wychodzimy z założenia, że nie wszystko musi być (a nawet nie może być!) idealne – to nie ma problemu. Zdrowy perfekcjonizm buduje asertywność, sumiennosc, dobrą organizację, silną motywację, wiarę w siebie i empatię.

Problem pojawia się wówczas, gdy stawiamy sobie poprzeczkę zbyt wysoko. W tym miejscu pojawia się pytanie: gdzie jest granica pomiędzy adaptacyjnym dążeniem do doskonałości a neurotycznym perfekcjonizmem? Odpowiedzi udziela również wspomniany wyżej Adler. Z destruktywnym perfekcjonizmem mamy do czynienia wtedy, gdy – po pierwsze – wpisujemy wysokie standardy w każdą sferę życia i nie pozwalamy sobie na popełnianie błędów; po drugie – jesteśmy zbyt krytyczni, mamy poczucie, że to, co robimy, nie jest wystarczająco dobre, więc nie czerpiemy ani satysfakcji, ani radości z własnych działań; po trzecie – wychodzimy z założenia „wszystko albo nic”, „czarne albo białe” – czyli gdy nasze myślenie jest spolaryzowane. Łatwo je rozpoznać, gdyż często zawiera w sobie określenia graniczne i wyrażające uogólnienia, takie jak „nigdy”, „zawsze”, „wszyscy”, „każdy”, „wcale”³. Wskutek takiego myślenia górę bierze motywacja unikania, tj. nie wychodzimy ze swojej strefy komfortu w ogóle, nie poszukujemy nowych doświadczeń, ponieważ boimy się porażki i tym samym nie czujemy się bezpiecznie.

Co więcej, poczucie wartości nadmiernego perfekcjonisty zależy całkowicie od osiągnięć i produktywności w zakresie celów. W skrócie między stwierdzeniami „jestem wartościowym człowiekiem” a „jestem człowiekiem efektywnym, mającym sukcesy” postawi on znak równości. Inaczej mówiąc, ocenia siebie według tego, czego dokonał. A przecież to dwie różne rzeczy!

Zobaczmy, jak perfekcjonista funkcjonuje na co dzień. Zachowanie potencjalnie korzystne: przeglądam wnioski o wydanie karty kredytowej przed

³ *Ibidem*, s. 41.

łożeniem go w banku. Zachowanie przesadnie perfekcjonistyczne: czytam cztero- lub pięciokrotnie każde słowo, a w dodatku proszę znajomego o ponowne sprawdzenie, czy w dokumencie aby na pewno nie ma błędów⁴. Robię to dlatego, że jestem podatna na opinię innych, a wręcz od niej uzależniona, i za wszelką cenę szukam aprobaty czy, jak w tym przypadku, potwierdzenia. Inny przykład: marzę o własnym blogu. Tworzę wizję, ogólny plan tego, jak ma on wyglądać, a następnie rozpisuję ów plan na mniejsze części, konkretne zadania (zachowanie potencjalnie korzystne). Jak do tej sprawy podejrze osoba nadmiernie perfekcjonistyczna? Przede wszystkim będzie odkładała ją w czasie, bo – po pierwsze – to musi być zrobione idealnie; po drugie – co powiedzą inni? Na pewno stwierdzą, że to bez sensu i mnie skrytykują; po trzecie – nie poradzę sobie z taką krytyką.

Wysunięte stwierdzenia poparte przeglądem nawet tak niewielu źródeł pokazują, że perfekcjonizm niewątpliwie może stać się formą (auto)przemocy. I niestety często nią jest. Bo czym są problemy, takie jak prokrastynacja, błędne odbieranie rzeczywistości, zamartwianie się i szeroko pojęty lęk, pojawiające się wskutek nieadaptacyjnego perfekcjonizmu...?

W takim razie jak nie niszczyć samego siebie i w jaki sposób walczyć z niezdrowym dążeniem do doskonałości? Nie przedstawię gotowej recepty, ponieważ takiej nie ma. Niemniej jednak wspomniani Antony i Swinson w książce *Kiedy doskonałość nie wystarcza. Jak sobie radzić z perfekcjonizmem* zamieścili dzienniczek służący do rejestrowania zdarzeń z życia codziennego, w trakcie których ujawnił się perfekcjonizm. Dają oni następującą instrukcję:

Za każdym razem, kiedy w twojej głowie pojawi się perfekjonistyczna myśl [...] lub zauważysz, że zaczynasz się zachowywać w sposób perfekjonistyczny [...], zapisz to w poniższym formularzu. Pierwszy krok w kierunku zmiany perfekjonistycznego myślenia polega na uchwyceniu momentu, w którym się ono pojawia [...]⁵.

Jakie są kolejne kroki? Próbujmy przede wszystkim wychwycić i przelać na papier perfekjonistyczne myśli i zachowania a także określić swój nastrój (niepokój, nostalgię, złość itd.). Swobodne zapisywanie tego typu sytuacji, na przykład przez dwa – trzy tygodnie, pomoże zauważyć, kiedy myślimy lub zachowujemy się w sposób dla nas samych niezdrowy, wręcz przemocowy. A gdy

⁴ *Ibidem*, s. 96.

⁵ *Ibidem*, s. 116–117. Komentarz autorów, wyjęty z kontekstu, może brzmieć trochę banalnie, dlatego mała uwaga: w poprzednich rozdziałach książki dowiadujemy się, co to znaczy myśleć w sposób perfekjonistyczny, a następnie wraz z autorami poszukujemy przykładów z naszego doświadczenia. Jest to praca krok po kroku. Prowadzenie dziennika myśli i uczuć proponuje m.in. także wspomniana już Malwina Huńczak, *op. cit.* (*Sila niedoskonałości...*).

już zyskamy tę samoświadomość, możemy zacząć pracować nad zmianami. Owszem, pracować, gdyż nie dokonają się one same, to my musimy coś zmienić. Cytując Aleksandrę Budzyńską, która uczy kobiety zarządzania czasem, „Nie ma zmian bez zmian”⁶. Zasygnalizuję tylko kilka problemów wartych przemyślenia: Co chciał(a)byś zmienić w swoim życiu?; Do czego tak naprawdę dążysz?; Jak rozbijesz cele na małe i realistyczne zadania?; Kto może ci w tym pomóc?; W jaki sposób w twoim myśleniu ujawnia się szablon „wszystko albo nic”?; Jakie przekonania za tym stoją?

Czas na kilka słów o niezmiernie ważnych przekonaniach. Szczegółowo omówiła je Budzyńska w kursoksiążce *Asertywność i pewność siebie*. Czym są?

Przekonania to pewne uogólnienia na temat otaczającej nas rzeczywistości, które ułatwiają nam życie. Jest prawie pewne, że człowiek nie mógłby normalnie funkcjonować, gdyby na temat każdego kawałka wszechświata musiał wyrabiać sobie opinię na podstawie dowodów i faktów i ciągle porównywać miliardy informacji [...]. Przekonania powodują, że myślimy w konkretny sposób, co wzbudza w nas określone emocje. Emocje z kolei wywołują określone zachowania⁷.

Dlaczego poruszam temat przekonań, mówiąc o perfekcjonizmie? Przekonania i perfekcjonizm pozostają w ścisłej zależności, wzajemnie na siebie oddziałując. Wspomniane już natrętne myśli i sztywne schematy, czyli przekonania, ale utrudniające nam życie, są pochodnymi neurotycznego perfekcjonizmu, i odwrotnie: niezdrowe przekonania mogą popychać nas ku perfekcjonistycznym zachowaniom. By zilustrować problem, powróćmy do nadmiernego perfekjonisty. Jakże może mieć on przekonania? Na przykład „muszę być doskonały albo zostanę odrzucony”; „zaakceptują mnie tylko wtedy, gdy zrobię to idealnie”; „perfekcja jest zawsze osiągalna”. Natomiast perfekcjonście ze zdrowym, konstruktywnym podejściem do życia zdecydowanie bliżej byłoby do stwierdzeń: „muszę wykonywać swoją pracę tak, jak najlepiej potrafię, ale mam prawo popełniać błędy”; „chcę być akceptowany za to, kim jestem, a nie za to co robię”; „to prawda, że perfekcja jest osiągalna, ale wymaga to czasu i wysiłku, a nie zawsze warto”.

Czasami naprawdę nie warto. Perfekcjonizm może nas bowiem wiele kosztować. Pojawiają się: niecierpliwość, pretensje do siebie, wstyd, poczucie winy i podatność na irytację czy wręcz unikanie wyzwań⁸. Poza tym w skrajnych sytuacjach perfekcjonizm doprowadza do zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych,

⁶ A. Budzyńska, *#kursoksiążka Asertywność i pewność siebie*, Kraków 2019, s. 10.

⁷ *Ibidem*, s. 21.

⁸ R. Winter, *W pułapce perfekcjonizmu. Prosta droga do porażki*, przeł. J. Petry-Mroczkowska, Kraków 2013, s. 43.

których wyrazem są natrętne myśli i przymusowe czynności, zaburzeń odżywiania, na przykład anoreksji czy bulimii, zespołu lęku uogólnionego, wiążącego się z permanentnym i nadmiernym niepokojem, nieproporcjonalnie silnym w stosunku do rzeczywistego zagrożenia, fobii społecznych, depresji, a także wypalenia zawodowego. Perfekcjonista nie ma dystansu do swoich obowiązków, jest zaangażowany we wszystkie zadania tak mocno, że zużywa całą energię⁹.

Dobrze mieć świadomość tego wszystkiego, a jednocześnie kierować się zdrowym rozsądkiem. Dążenie do doskonałości w ogóle świadczy o prawidłowym rozwoju człowieka, a z kolei całkowite wyrugowanie tego typu zachowań z życia może być równie kłopotliwe jak ich nadmiar. Niech dopełnieniem powyższych stwierdzeń i przedmiotem refleksji każdego z osobna będą słowa Tomasa, bohatera artykułu *Pułapka doskonałości* Mirosława Konkela, dziennikarza „Pulsu Biznesu”:

Zakrawa to na paradoks, ale efektywni i profesjonalni stajemy się dopiero wtedy, gdy praca przestaje być dla nas wartością nadrzędną. I gdy się nie wściekamy, że nasz nowy projekt nie jest na szóstkę. Wystarczy czwórka z plusem¹⁰.

Adrianna Pierepienko jest studentką Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistyczno-Społecznych na KUL. Jej zainteresowania naukowe to literaturoznawstwo (m.in. literatura obozowa) oraz psychologia (psychologia ról rodzinnych i zawodowych, psychologia różnic indywidualnych, psychologia pozytywna oraz zasoby osobiste i środowiskowe w funkcjonowaniu człowieka).

⁹ Por.: O. Loza, *Perfekcjonizm jako dążenie do doskonałości: definicje, typologie, modele*, „Studia Humanistyczne AGH” 2014, t. 13, s. 259-269, <http://dx.doi.org/10.7494/human.2014.13.3.259> [dostęp: 2.05.2019].

¹⁰ M. Konkel, *Pułapka doskonałości*, www.pb.pl/pulapka-doskonalosci-836436 [dostęp: 2.05.2019].

Marek Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*



Marek
Pieniążek

W trwającej od wielu lat dyskusji na temat, jaką rolę powinno pełnić w społeczeństwie nauczanie języka polskiego i co jest przyczyną kryzysu kształcenia w tym zakresie, bo o takim zjawisku mówi się coraz częściej, książka Marka Pieniążka jest z wielu względów pozycją wyjątkową. Stanowi efekt wieloletnich prac badawczych autora i prezentuje zasadniczo odmienny sposób widzenia owej materii.

W artykule z 2017 r. *Język ojczy-
sty jako software: polityka językowa
i technologia*¹ Marek Pieniążek w sposób bardziej syntetyczny pokazuje performatywną perspektywę języka. Zwraca uwagę na fakt, iż w realiach ponowoczesności ma miejsce „polityczne kolonizowanie dyskursu edukacyjnego” oraz walka o formatowanie umysłów, mająca przynieść w efekcie na masową skalę pożądane postawy, afekty, aktywności i zainteresowania². Autor podkreśla, że fakt ów jest i szkodliwy, i mało skuteczny w sensie kulturowych dalekosiężnych skutków. Ważniejsza wydaje się być w tym przypadku perspektywa komparatystyczna: „W centrum Europy sami musimy się od siebie dowiedzieć, jak widzimy rolę i funkcję naszych języków, czego »chcemy« od nich, jako nośników tożsamości i spoiwa narodowych kultur”³.

¹ *Eadem*, [dostęp: 12 II 2019]. Dostępny w Internecie: http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/ai_lik/2017-4/ai_lik-2017-3-4-6.pdf

² *Ibidem*. Chodzi z jednej strony o dyskurs neoliberalny, z drugiej - nadmiernie tradycyjalistyczny.

³ *Ibidem*, s. 157.

Problem efektywnego kształcenia w języku polskim (nie tylko języka polskiego) przestaje być sprawą jednostronnego wyboru dorosłych, staje się poważnym zagadnieniem dotyczącym świadomego wyboru kulturowego, podejmowanego przez młodzież. Piszący te słowa ma coraz bardziej dojmującą świadomość zagnijającego się stanu rzeczy. Nauczanie języka polskiego wiązać się może coraz częściej z ukrytą narracją mającą przekonać wielu młodych do używania owego software'u jako narzędzia, które jest kulturowo atrakcyjne, a nawet fascynujące, oraz nie mniej – mimo swojej lokalności i niewątpliwej regionalności – niż języki uważane za bardziej uniwersalne, poznawczo użyteczne⁴.

Propozycja Marka Pieniążka ma charakter mądrze sfunkcjonalizowany: otwiera polonistykę szkolną na sferę publiczną a także pragnie uczynić wiedzę i doświadczenie zdobyte w szkolnych murach niezbędnym składnikiem ważnych kompetencji wykorzystywanych w dalszym życiu

Przypominam ów artykuł dlatego, ponieważ stanowi punkt wyjścia do próby stworzenia projektu bardziej rozbudowanego i o wiele trudniejszego, zapisanego w recenzowanej książce. Autor tworzy model dydaktyki polonistycznej, budowany na innych fundamentach niż te, do których przywykliśmy. Stara się redagować punkty odniesienia wskazujące na potrzebę zmiany i sposobów myślenia o szkolnej polonistyce jako teoretycznym modelowaniu całego systemu, jego związkami z kulturowo-cywilizacyjnym kontekstem oraz przede wszystkim z codziennym metodycznym sposobem wytwarzania polonistycznych sensów. Podkreślmy: nic tu nie jest ani oczywiste, ani łatwe, stawia wysokie wymagania mentalne, kulturowe i profesjonalne. Jest jednocześnie głosem profesjonalisty, ostrzegającym przed możliwością zaistnienia rzeczywistej katastrofy kulturowej, która może rozegrać się z dnia na dzień na naszych oczach na skutek ewidentnie złych wyborów oraz przedsięwziętych strategii edukacyjnych, wynikającej z braku kompetencji i nadmiernego upolitycznienia podejmowanych decyzji.

W przekonaniu piszącego te słowa propozycja Marka Pieniążka ma charakter mądrze sfunkcjonalizowany: otwiera polonistykę szkolną na sferę publiczną,

⁴ Czytamy: „Losy języków ojczystych zależec zatem będą od poważnie umotywowanych i wychylonych w przyszłość inwestycji. Nasze języki, o których można myśleć w kategoriach podstawowego społecznego software'u, wymagają bowiem troski także poprzez ich »upgrade«, czyli unowocześnienie technologii i polityki edukacyjnej” (*ibidem*, s. 162).

a także pragnie uczynić wiedzę i doświadczenie zdobyte w szkolnych murach niezbędnym składnikiem ważnych kompetencji wykorzystywanych w dalszym życiu. Idea „otwarcia” doświadczeń polonistycznych na relacje społeczne i kulturowe wydaje się być w tym przypadku nie tylko wyjątkowo interesująca, ale po prostu niezbędna dla trwałości istnienia relacji międzyludzkich a tym samym ludzkich społeczności. Ma zapobiegać atomizacji społeczeństwa, a więc groźbie poważnej anomii. Czytamy: „»Szkolne archipelagi tożsamości« zalała administracyjna fala specyficznej dla naszego kraju nowoczesności, nowoczesności bez historii, a z rocznicami odmierzanymi kolejnymi piłkarskimi Euro. Polityka neoliberalna otworzyła szkoły na edukacyjno-polityczny wpływ produktów rynku poddanego zasadzie substytucji. Państwo zaś zbyt lekkomyślnie powierzyło narodową edukację i naukę systemom osadzonym na wartościach tak dalece »uniwersalnych«, że łatwo obniżających wszelkie praktyki społeczne ku ekonomii i zdepolonizowanemu kapitałowi kulturowemu. [...] pułapką dla szkolnej polonistyki może być, wynikające z dominacji dyskursu prawnicowego, przeakcentowanie i metodologicznie błędne sfunkcjonalizowanie wątków tradycji i przeszłości”⁵.

Autor formułuje kilka ogólnych zasad stabilizujących model edukacji polonistycznej. Przyjmuje zasadę, że dobrym punktem wyjścia do kreowania zmian jest przyjęta przez wielu znakomitych znawców zagadnienia kulturoznawcza koncepcja kształcenia polonistycznego. Ma ona jednak swoje mankamenty. W dobie bardzo dynamicznych zmian kulturowych daje się zauważyć poważny impas w projektowaniu adekwatnych celów edukacji polonistycznej, która chroniłaby funkcje społeczne i komunikacyjne, realizowane przez lektury⁶. Tymczasem zadaniem współczesnej szkoły jest nie tyle przejmowanie i reprodukcja dyskursów, lecz także ich kreowanie; ważne jest także wytwarzanie nowych form humanistycznego doświadczenia. Liczy się bowiem praca nad nowym modelem estetyki odwracającej reguły produkowania i administrowania wrażliwości w taki sposób, by reorganizowała relacje międzyludzkie; była jedną z form tzw. estetyki relacyjnej⁷. Jednym z modeli może być taka koncepcja procesu formatywnego, którym od początku nie rządzi jakiś z góry zaplanowany cel (sugerował to Z. Bauman)⁸.

Intencja przedstawionego programu jest w książce dobitnie wyłożona i dla mnie – polonisty – wydaje się być nie tylko racjonalna, lecz także

⁵ *Ibidem*, s. 51, 52.

⁶ Por.: *ibidem*, s. 54-55.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Por.: *ibidem*, s. 56.

z punktu widzenia cywilizacyjnych braków i zagrożeń stanowić ciekawe „brakujące ogniwo”, ujawniające przy okazji specyficzne „farmakologiczne” przyczyny⁹. Autor nazywa ją „poetyką dyskursu edukacyjnego”, która – w odróżnieniu od „polityki dyskursu edukacyjnego” ma eksponować „sprawczość i upodmiotowioną aktywność afektywno-językową pojedynczych uczniów oraz relacje całej zbiorowości”¹⁰, gwarantujące jednocześnie funkcjonowanie systemów reprezentacji z podstawowym i źródłowym uwzględnieniem języka polskiego¹¹. Co ważne, chodzi tu również o proces immunologizacji, to jest ochronę i uodpornianie „polskiego” przed mechanizmami umasowienia i homogenizacji kultury¹². „W ten sposób wytwarzanie doświadczeń kulturowych artykułowanych po polsku będzie pomagało w formowaniu pragnień i projektów tożsamościowych wielomilionowej wspólnoty i będzie się odbywać w ramach kształcenia humanistycznego w powszechnej szkole, nie zaś w skomercjalizowanych firmach, doraźnie, z myślą o ekonomicznym zysku, organizujących proces kształcenia.[...] Nie sądzę, aby humanistyka narodowa miała i mogła być podstawą kształcenia podmiotu, niemniej język, w jakim to kształcenie się odbywa, i rzeczywistość, jaką ono kreuje, powinny być ukierunkowane na wytwarzanie podstawy egzystencjalnej podmiotu tworzącego swój świat po polsku”¹³.

Powyższy cytat jest ważny. Pokazuje intencje główne autorskiego zamierzenia. Jest ono wielowymiarowe: stawia w centrum żywioł języka polskiego jako element i kulturowego przekazywania wzorców, i tworzenia indywidualnej egzystencjalnej tożsamości. Język polski ma być także naturalnym źródłem ekspresji, która podważy sztywne i mało efektywne ramy transmisji edukacyjnej. Ma chronić funkcję humanizującą poprzez bezinteresowne użycie języka polskiego w tym właśnie procesie, to jest nieustannego budowania jednej z form przestrzeni kulturowych narodu. Dodajmy – form niedających się skolonizować przez inne, bardziej agresywne, wzorce.

W tak zdefiniowanym kontekście kulturowym istotnego znaczenia nabiera właściwy problem książki – idea performatywności w kształceniu polonistycznym. Autor zwraca uwagę, że to nie style, formy, struktury, ale afekty są dziś

⁹ Por.: B. Stiegler, *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*, Warszawa 2017. B. Stiegler analizuje m.in. mechanizm, w którym dominacja rozwiązań neoliberalnych prowadzi do drenażu intelektualno-ekonomicznego społeczeństwa i przyczynia się do rozplenienia głupoty. Nazywa to „farmakologią głupoty”.

¹⁰ A. Pieniążek, *op. cit.*, s. 57.

¹¹ *Ibidem*, por. przypis 96, s. 58.

¹² Por.: *ibidem*, s. 60-62.

¹³ *Ibidem*, s. 63, 64.

podstawowym komponentem doświadczenia, wiedzy o świecie oraz polem energii społecznej¹⁴. Oznacza to, że stare sposoby organizacji procesu dydaktycznego: tekstocentryczne, strukturalistyczne, historyczno-literackie ulegają zaburzeniu i stają się w codziennych praktykach edukacyjnych coraz mniej efektywne. Do głosu dochodzi inaczej definiowany status literatury: mniej elitarny, poddany regułom praktyk sieciowych, rezygnujący z oczywistych dla starszych pokoleń praktyk czytania linearnego.

Zderzenie owych doświadczeń rodzi nie tylko bunt, ale przede wszystkim wyczerpanie i rozczarowanie, a w efekcie obojętność lub postawy ucieczkowe. Ich efekty obserwujemy na co dzień na lekcjach języka polskiego. „Praca z lekturą powinna przebiegać blisko tematów atrakcyjnych dla młodych ludzi, czyli wychwytywanych w toku tzw. focusowania hipokampu nastoletnich, już bardzo aktywnych, uczestników życia współczesnej zbiorowości. W szkole powinni oni również mieć okazję do szukania i znajdowania w tekstach kultury przekazów ważnych dla siebie, dyskusowania i znajdowania oraz poznawania treści nowych i odkrywanych”¹⁵.

Propozycja Pieniążka jest wielopłaszczyznowa; dotyczy również nowego spojrzenia na egzamin maturalny. W ujęciu autora dotychczasowa forma egzaminowania nie przystaje do realiów współczesności – jest schematyczna, wymusza stosowanie form banalnych, powierzchownych, mało twórczych; zaprzecza poniekąd samej idei egzaminu dojrzałości. Bardzo możliwe, że niebawem będzie niezbędnie potrzebny model egzaminu promujący samodzielne pomysły uczniów w zakresie projektowania modeli własnych tożsamości w języku polskim, jak również wytwarzania i/lub projektowania językowych modeli własnych osobowości kulturowych. Kontekstem dla tego typu działań musiałyby być medialne, transmedialne i afektywne formy oddziaływania kultury współczesnej na gust, język i styl myślenia młodych¹⁶.

Ciekawie brzmi w związku z tym idea „odpowiednio użytej lektury” jako „performatywu w zbiorowym działaniu”. Jest to bowiem inny rodzaj czytania. „Lekcje i »aktywowane« na nich teksty będą [...] mogły się stać generatorami przeżyć i transformujących afektów”¹⁷. Liczy się odstępianie od tekstu rozumianego jako formy i struktury „do przebadania”. Chodzi raczej o „afektywne szarże tekstu”, obserwowane jako wydarzenia. Ideą wydaje się być raczej aktualizowanie tekstu jako swoistej witalizacji dawnych głosów poetów, filozofów, pisarzy w naszym świecie, w którym dokonuje się nieustanny proces ożywiania

¹⁴ Por.: *ibidem*, s. 74.

¹⁵ *Ibidem*, s. 76.

¹⁶ Por.: *ibidem*, s. 77.

¹⁷ *Ibidem*, s. 78.

transdyscyplinarnej wspólnoty rozumianej jako praktykowanie życia w nieustającym kontakcie ze służącymi mu metafizyką, humanistyką oraz technologią. Hermeneutyczna „fuzja horyzontów”.

Inaczej też definiuje się cel metodyk i działań polonistycznych. Będzie nim wytwarzanie „kulturowego softwaru”, swoistych systemowych interfejsów służących do funkcjonowania w świecie. Wybrany artysta, pisarz, poeta stanie się dla ucznia tekstowo-kulturowym interfejsem, dostępnym przez pismo, druk, klawiaturę, ekran, grę, scenariusz, hiperlink itp., a język polski specyficznym centrum wytwarzania sensu, zarządzania nim oraz różnymi stylami myślenia¹⁸. Warunkiem jest oczywiście sprawne, inne, uwzględniające zmienione kulturowe środowisko, czytanie.

Autor podkreśla, że w dużej mierze powinno to być czytanie lokalne, odwołujące się do doświadczeń małej ojczyzny, miejscowego domu kultury, klubu literackiego, lokalnego środowiska, a kształcenie umiejętności przeżywania losów bohatera literackiego odbywać się powinno w dzieciństwie, bo tylko wtedy jest ono skuteczne. Nie do przecenienia jest tu rola lokalnego środowiska literackiego, lokalnego twórcy: pisarza, poety, historyka, etnografa itd. oraz ambicja pisania dla kilku lub kilkunastu odbiorców.

By zrozumieć intencje autorskie, warto zwrócić uwagę na to, że Marek Pieńiążek jest nie tylko teoretykiem, lecz także człowiekiem zaangażowanym w prace warsztatowe z młodymi literatami; jego uwagi mają więc charakter wynikający z obserwacji bieżącego życia literackiego na poziomie lokalnym i ogólnopolskim. Autor wskazuje mechanizmy, które autentyczność literackiego zjawiska, jego indywidualność mogą zamienić w fałszywy ciąg działań promocyjnych, które zamiast oryginalnego twórczego efektu przynoszą przewidywalny marketingowy produkt¹⁹. Jest to o tyle istotne, że pokazuje niebezpieczeństwa merkantylizacji i ulegania modom w literackim dojrzewaniu oraz skutki owych zjawisk dla lokalnych społeczności. Pokazuje również sposoby omijania komercjalizacji życia literackiego, biorą w nim udział także wydawnictwa, na rzecz odbudowywania twórczej indywidualności, „poetyki jednostkowej”, szczególnej mocy jednostkowości, która „tym silniej umacnia język wspólnoty, im bardziej jest indywidualna”²⁰. Istnieją bowiem artyści, podkreśla autor, zdolni tworzyć wspólnotę, wypowiedzieć w słowie i w działaniu nowy mit oraz tacy, którzy produkują zaledwie teksty²¹. Jest w tym niewątpliwie bardzo romantyczny i może dlatego wart uwagi.

¹⁸ Por.: *ibidem*.

¹⁹ Por.: *ibidem*, s. 104-116.

²⁰ *Ibidem*, s. 115.

²¹ Por.: *ibidem*, s. 114. „Poeta-performer [...] wytwarza wspólnotę, generuje emocje, jest autorem

Chodzi bowiem o – z pewnego punktu widzenia – gest radykalny. Włączenie poety i zjawiska poetyckości w codzienne dzianie się, wydarzenie się, konstytuowanie różnych aspektów życia. Bezpośredni wpływ na nie. Chodzi również o to, by zaangażowanie poety nie miało charakteru tekstocentrycznego, a – społeczny, by ingerowało i zmieniało proces komunikacji, style zarządzania kulturą oraz kreowało niepodlegające zasadom PR style życia i artystycznej wymiany tak, by były one uznane za godne uznania i naśladowania.

Fragmety poświęcone roli poety we współczesności mogą wzbudzić u wielu czytelników niemałe zaskoczenie. Są nie tyle apologią bycia poetą, co bardzo nowoczesną analizą możliwości odświeżenia lub zmiany całego paradygmatu. Poeta w dobie urynkowania wielu literackich nastawień oraz działań przedstawiany jest jako szczególna osobowość, która w sposób niekonniunkturalny, a więc ponadpolityczny, nieideologiczny oraz pozareligijny problematyzuje swoje istnienie oraz istnienie społeczności, w której żyje; reaktywuje również mity i rekonfiguruje dominujące wpływy²². Utwór w tym ujęciu staje się jednocześnie jednostką przestrzeni mentalnej i społecznej: „uprzestrzennionym miejscem jednostkowej mediacji oraz generowania absolutnie własnej przestrzeni wydarzenia”²³. Co ciekawe, owym miejscem może być zarówno język współczesnej poezji, jak i literatura odwołująca się do doświadczeń regionalnych oraz języka gwarowego, czyli tzw. „opowieści z wnętrza lokalnej kultury”. Przestrzenią mentalną owych zdarzeń może być także kategoria horyzontu oraz coraz bardziej wymykająca się ustaleniom stabilizującym przestrzeń domu²⁴.

Szczegółowy wykaz zmian zachodzących w społeczno-kulturowej noosferze ma, bo mieć musi, wpływ na to wszystko, co powinno w oczach dorosłych projektować kompetencje czytelnicze młodych pokoleń. Autor, powołując się na wielu znawców problematyki nauczania literatury i języka polskiego (Z.A. Kłakównę, W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz, R. Koziołka, R. Nycza), podkreśla, iż typowy zestaw narzędzi myślowych analizy strukturalnej, a to on wciąż dominuje w podstawach programowych, podobnie jak historyczno-literacki

tęgo, co się wydarza. Skutecznie wchodzi w rolę herosa kulturowego i w czułym, otwartym odbiorze spełnia się jako dawca sensu” (*ibidem*).

²² Por.: *ibidem*, s. 130. Autor w swojej koncepcji „silnego poety” odwołuje się m.in. do prac H. Blooma, G. Agambena, B. Latoura i A. Bielik-Robson. Cechą istotną tej koncepcji jest połączenie sfery biologicznej i kulturowej. „Poeta – żywa instancja mediatyzacyjna – dostarcza ożywczych sił i społeczeństwu, i naturze jednocześnie. Jako aktor globalnej kultury swobodnie nawiguje w sieci translacji, aby korzystając z performatywnej mocy języka, immunizować wybraną wspólnotę” (s. 132).

²³ *Ibidem*, s. 133.

²⁴ Por.: *ibidem*, Rozdział III, s. 135-174.

model porządkowania wiedzy, „nie nadaje się do wytwarzania rudymenarnych lub quasi-profesjonalnych postaw lekturowych w pokoleniach dorastających uczniów”²⁵. I nie chodzi tu – dodajmy – o obniżanie wymagań; chodzi o skuteczność, umiejętność problematyzowania i rozumienia rozmaitych sposobów uczestnictwa w wielodyskursywnej, przestrzennej i zdelokalizowanej kulturze. Chodzi o efektywne czytanie szkolne, różne od prywatnego, mające uruchomić procedury poznawcze niedostępne młodym nigdzie indziej niż w szkole. Autor podkreśla, że uparcie narzucony styl modernistycznego uprawiania szkolnej polszczyzny, preferujący model uhistoryczniony, z pominięciem kontekstów tożsamościowych i biograficznych uczniów, ich kulturowych ambicji i pragnień, skutkuje m.in. głębokim kryzysem czytania lektur²⁶.

Czy jest na to jakieś lekarstwo? Czy warto w ogóle o nie pytać? Wszak zinstytucjonalizowane „nauczanie” języka polskiego ma cele wyraźnie sformułowane i określone. Zredagowane przez specjalistów od czytania akademickiego, wydają się być oczywiste i niepodlegające negocjacji. Kto bowiem może być takim negocjatorem? Kto podejmie ryzyko podważenia obowiązujących i sprawdzonych zasad? Kto zrewiduje obszar nie tylko merytorycznych, lecz także światopoglądowych oraz politycznych obstalunków? Fakt, że – to ustalenia akademików z innych obszarów zainteresowań – skutkiem opisanych przez Pieniążka zjawisk stało się bierne uczestnictwo w uniwersum symbolicznym wielu uczniów, objawiające się lokowaniem w gotowych formach własnej egzystencji według zasady „świat mnie nazwie i zagospodaruje”²⁷, nie zmienia stylu myślenia o nauczaniu języka polskiego.

Czy są jakieś dobre i wiarygodne – również dla uczących – alternatywy? Z perspektywy piszącego te słowa owe alternatywy zostały wyraziście przedstawione. Jedną z nich jest kognitywna teoria narracji oraz poetyka intersubiektywności, przedstawiona przez Magdalenę Rembowską-Płuciennik²⁸. W owej perspektywie czytanie staje się, dzięki kategorii intersubiektywności, nauką ciągłego dialogu o ludzkich sprawach i przypadłościach w płynnych granicach

²⁵ *Ibidem*, s. 176. „Tradycyjne i pozornie oczywiste pojęcia: podmiot, literatura, dialog, ocena szkolna w świetle nowej socjologii wiedzy i wyrastających z niej praktyk kulturowych oraz w kontekście kolejnych instytucjonalnych regulacji, wydają się terminami wymagającymi w obrębie edukacji ponownego zdefiniowania” (*ibidem*).

²⁶ „W szkole literatura [...] nie jest czytana, a stanowi zaledwie poznawany mechanicznie zestaw pewnych teoretycznych idei i pojęć, które systemowi z pewnych względów (także standaryzujących kształcenie) wydają się potrzebne. Można to nazwać granicznym stanem literatury [...]” (*ibidem*, s. 179-180).

²⁷ *Ibidem*, s. 182.

²⁸ *Ibidem*, s. 183 i n.

społeczeństwa ponowoczesnego. Literatura w tym ujęciu może stać się osobistym interfejsem, który włącza młodego czytelnika w doświadczenia mentalne postaci literackiej z jej skomplikowanym, odbieranym jako wiarygodny, zestawem przeżyć, oczekiwań, aktów woli itd.

Jedną z odmian poetyki subiektywności może być tzw. „samplerowanie odbioru literatury”. Czynność, która zupełnie inaczej pozycjonuje ucznia wobec tekstu literackiego. Zamiast dystansu, modernistycznych ujęć całościowych badających formę, sens, kompletność, podmiotowość proponuje się ujęcia jednorazowe, autorskie, impresyjne, nastawione na konfrontację (rezonans poznawczy) tego, co przeżywane indywidualnie a projektowane przez ucznia w aspekcie biograficznym. „Rezygnacja z pytania o strukturę i język szybko uruchamia wówczas czytanie totalne, przez ciało, znak, emocje, pragnienia i marzenia”²⁹. Wszystko po uważnej lekturze tekstu wiersza, poematu czy też powieści. Chodzi o to, by lektura na nowo stała się niezbędnym składnikiem głęboko przeżywanej, bo odkrywanej indywidualnie, świadomości kulturowej, wymagającej procesu analizy i interpretacji tekstu. Otwierającej jednocześnie na proces transgresji, intersubiektywności wzmacniającej proces tworzenia wspólnoty, dającej poczucie bezpieczeństwa. Dopiero wówczas możemy myśleć o efektywnym wprowadzeniu do teorii, ale nie byle jakiej, lecz granicznej, hybrydalnej, poruszającej się w konglomeracie fragmentów wielu koncepcji³⁰.

Marek Pieniążek podkreśla, że warunkiem przebudowy polonistycznego myślenia winno być wyjście poza model nauczania historyczno-literackiego oraz poza odbiór tekstu programowanego według zasad komunikacji literackiej.

Chodzi również o wyjście poza styl estetyzujący przetwarzania tekstu w kierunku na przykład modeli opisywanych w kategoriach bardziej zniuansowanych: dystansu, społecznej doniosłości, oporu, admiracji, parafrazowania czy też pozatekstowych umocowań dzieła. Szkolne czytanie w tym ujęciu staje się nie tylko miejscem poszukiwania tożsamości czy też odnajdywania związków z coraz bardziej relatywizującą się rzeczywistością. Staje się również zobowiązaniem etycznym – oznaczającym włączenie literatury w proces formowania wolnego

²⁹ *Ibidem*, s. 186.

³⁰ *Ibidem*, s. 188.

i świadomego siebie człowieka³¹. Może być formą eksperymentu wykraczającą poza doświadczenie tekstologiczne na rzecz „poetyki doświadczenia”³².

Muszę przyznać się do pewnej myśli, która coraz bardziej mnie niepokoi. Otóż pomiędzy projektami naukowymi na płaszczyźnie ogólnej oraz teoretyczno-metodycznej, a codzienną polonistyczną praxis pogłębia się coraz większy rozdział. Coraz trudniej porozumieć się nam praktykom z osobami tworzącymi projekty wykraczające poza, często mało atrakcyjną, polonistyczną codzienność. Zazdroszcząc potencjalnym innowatorom, którzy budują atrakcyjne i nośne koncepty odbudowy polonistyki lub przynajmniej tej polonistyki wzmocnienia, popadamy w przygnębienie wynikające z bolesnej znajomości realiów.

Możemy już teraz sformułować mało budującą tezę, że oto znaleźliśmy się w mentalnej, kulturowej, merytorycznej i cywilizacyjnej pułapce. Znamy nie tylko w zarysach sposoby przeżywania swojej egzystencji przez młode pokolenia uczniów, bardzo często też naszych dzieci. Narzekamy (kto do tej pory nie narzekał?) na ich generalnie coraz mniejsze zaangażowanie w obszarze polonistycznych wartości. Przygnębienia nas odwrót od humanistyki rozumianej przez młodych jako przestrzeń archaicznymi, nieprzystającymi do ich doświadczenia, kulturowych faktów i zdarzeń. Oburza liczba nowych fantazmatów tworzonych przez kulturę masową, jakoby banalnych, często tandetnych, pozbawionych głębszych zakotwiczeń w tzw. kulturze wysokiej.

Tylko że to wszystko może być nieprawdą. Szekspir też początkowo był autorem działającym dla potrzeb kultury popularnej (na swój sposób masowej). W tym zresztą tkwiła jego siła. Siła konwencji modelującej wyobraźnię i arystokraty, i plebejusza. Warto, byśmy o tym pamiętali. Warto także zrewidować nasz zawodowy polonistyczny etos.

Książka Marka Pieniążka jest radykalnie nowym głosem w dyskusji na ten właśnie temat. Możliwe, że ukazała się zbyt wcześnie, możliwe również, że stawia nam stanowczo zbyt duże wymagania, gdy obserwujemy gesty będące próbą rewizji dotychczasowych stylów myślenia o dydaktyce języka polskiego i o podejściach metodycznych z tym związanych. Jest właśnie dlatego pozycją bardzo ważną, wartą namysłu i komentarzy.

Podejrzewam, że tych krytycznych będzie więcej. W omawianym przypadku jest to raczej oczywiste. Bo wspomniana pułapka jest wyjątkowo podstępna,

³¹ Por.: *ibidem*, s. 189.

³² Por.: *ibidem*, s. 192 i n. „Dla artysty uwolnionego od nowoczesnych wpływów estetycznych i rynkowych nacisków dostrzeżone w swoim lub cudzym dziele najmniejsze elementy tekstologicznego i estetycznego przymusu, czy to przejęte z modernistycznej estetyki, czy medialnych mód i wydawniczych nacisków, są dyskwalifikujące” (*ibidem*, s. 198).

a sposoby wyjścia z niej, zaproponowane przez Marka Pieniżka, łatwe nie są. Gdy zgodzimy się z myślą, że nauczanie „polskiego” musi mieć charakter bardziej elitarny i wrócić do klasycznego rozumienia ćwiczenia się w języku polskim tak, jak to niegdyś w dobrych liceach bywało, wyrzucimy poza obszar istotnych kompetencji kulturowych, ważnych dla społeczeństwa, wielu młodych kształcących się na poziomie „ponadpodstawowym”. Gdy z kolei dojdziemy do wniosku, że jedynym rozwiązaniem jest „Gutenberg w stylu pop”, pozbawimy przedmiot niezbędnych aspiracji kulturowych i myślowych. Zdefraudujemy wciąż bardzo duży potencjał szkolnej polonistyki.

Propozycje tych, którzy traktują kształcenie polonistyczne jako sposób swoistej transgresji, przekroczenia, wyjścia poza sztywne granice nauczania przedmiotu w jego orientacji stricte akademickiej, wydają się być rozsądne. Ich intencją jest dialogiczność, multiplikowanie kanałów przyswajania określonych treści, dowartościowanie tego, co zawsze było na poziomach wstępnych wta- jemniczeń warunkiem niezbędnym – emocjonalnego przywiązania, głębokiego przeżycia, zmierzania się z atawizmem, traumą, radością, lękiem, przerażeniem czy poczuciem wolności.

Polonistyka performatywna mówi również o tym. Przekazuje to wszystko, co czyni z obcowania z literaturą pod koniec drugiej dekady XXI wieku obietnicę przeżycia swojego istnienia w sposób niezakłamany, w dużej mierze bezinteresowny i – co niesłychanie ważne – wyjątkowo intensywny duchowo.

Autor powołuje się na poprzedników, docenia rolę kulturoznawczej koncepcji nauczania polonistycznego w nowoczesnym podejściu do przedmiotu i jednocześnie podkreśla, że w obliczu szybkich zmian cywilizacyjnych owe koncepcje, pozostawione bez uaktualniających refleksji, szybko wchodzą w fazę kryzysu³³. Stąd uwaga ogólna: „szkoła nie tylko powinna przejmować i reprodukować dyskursy, ale także je kreować, wytwarzać nowe formy humanistycznego doświadczenia. Byłaby to solidna humanistyczna przeszkoda, która pojawia się przed postępującą merkantylizacją i ekonomizacją procesu kształcenia, a zarazem dorastania. I w tym zwłaszcza zakresie: twórczego NIE stawianego sterowanym ekonomicznie systemom edukacji każdego stopnia, upatrywałbym główną, samodzielną, niemożliwą do wykształcenia w innym obszarze nauk humanistycznych i społecznych, sprawczą i odpowiedzialną rolę teorii kształcenia polonistycznego”³⁴.

³³ Por.: *ibidem*, s. 53 i n.

³⁴ *Ibidem*, s. 55.

Naturalnym kontekstem dla tego typu działań staje się perspektywa dramatyczna. Druga część książki zostaje poświęcona temu właśnie zagadnieniu i polom jego możliwych oddziaływań w szkolnej rzeczywistości polonistycznej. Doświadczenie podmiotu dziś staje się według autora doświadczeniem „ja” na scenie wielu nieciągłych wydarzeń i medialnych spotkań. Łączy się z nowym sposobem widzenia jednostki jako bycia w oderwaniu od przymusu kultury i jej przemocy symbolicznej³⁵.

Cokolwiek powiemy o trafności poczynionych rozpoznań (mnie one dają do myślenia!), koncepcja polonistycznego rozszerzenia stylów oddziaływania na młodych, którzy w dużej mierze podlegają rzeczywistości multimediów, internetowych portali i komunikatorów, wydaje się być w przypadku omawianej książki bardzo interesująca. „Realność podlega wytwarzaniu: nie jest, a przybiera rozmaite formy”, istnieje konieczność budowania poczucia trwałości poprzez zanurzenie jednostki w zestaw „lokalnie i medialnie, społecznie i jednostkowo uzgadnianych przejściowych fantazmatów”. „Budowana przez instytucje scena czytania jest [...] pusta, ponieważ wszyscy aktorzy dawno ją opuścili, pozostawiając medialne lub czysto handlowe maski, jako swoiste cienie własnej obecności”³⁶. Nie brzmi to dobrze, prawda? Podobnie jak fakt, iż coraz częściej spotykamy się z „tabletyzacją lektury”, „kulturą PDF-u” lub innych technik przetwarzania tekstu analogowego na tekst medialny, funkcjonowanie młodych w przestrzeniach „wszędzie i nigdzie”, ich temporalne i przestrzenne wyobcowanie.

Na czym więc możemy budować polonistyczne narracje, tworzyć atrakcyjne poznawczo toposy i nowe fantazmaty, konstruować narzędzia intelektualnego i duchowego wybijania się na osobową niepodległość? Odpowiedź jest niełatwa. Marek Pieniążek redaguje ją wręcz rewelatorsko, dobitnie, wbrew „smakowi powszechnemu”. Jak brzmi odpowiedź? Możemy je budować na doświadczeniach teatralnych.

Zapraszam do lektury również tej części książki. Czy żyjemy (za K. Jenkinsem) „w czasach przedsokratejskich”, tego nie wiem. Nietrudno jednak zgodzić się z przekonaniem M. Pieniążka, iż metodyczna bezsilność polonistów w relacjach z uczniami wynika nie tylko z błędów metodycznego kształcenia studentów, lecz także z rozziwu pomiędzy tym, co jest przedmiotem świadomości większości nauczycieli, a tym – w jakiej rzeczywistości mentalnej znaleźli się i żyją ich uczniowie. A jest to przestrzeń coraz bardziej zmitologizowana³⁷.

³⁵ Por.: *ibidem*, s. 222, 223 i n.

³⁶ Por.: *ibidem*, s. 224, 226.

³⁷ Por.: *ibidem*, s. 279 i n.

Nadzieję na to, by odwrócić impas, wydaje się być uzgodnienie nowej edukacyjnej płaszczyzny wymiany doświadczeń kulturowych; wprowadzenie na lekcje ponowoczesnego języka problematyzowania i wyrażania ekspresji. Prawo ucznia do przedstawienia swojego doświadczenia w tym względzie na przykład poprzez współczesne opowieści o antycznych herosach³⁸.

Polecam wnikliwej uwadze prezentowaną książkę; należy się jej poważna dyskusja i metodyczny namysł. Autor jest nie tylko teoretykiem, lecz człowiekiem bezpośrednio zaangażowanym w różnorakie działania animujące życie kulturalno-literackie i obserwującym skutki cywilizacyjnych zmian. Jest również czynnym dydaktykiem, który przedstawione koncepcje „praktykował” w szkole. Píše i o tym w *Polonistyce performatywnej*³⁹. Teatr w proponowanym ujęciu staje się między innymi miejscem uzyskiwania przez ucznia własnej głębokiej tożsamości. Bardzo jest mi to bliskie, pracowałem również z uczniami w realiach szkolnego teatru poezji z podobnymi intencjami. Były one istotne, wzmacniały kompetencje artystyczne i kulturowe uczniów, budowały wrażliwość na jakości wykraczające poza szkolny polonistyczny zestaw zdarzeń. Dziś podobny pomysł wydaje się być ważnym warunkiem efektywności nauczania „polskiego” nie tylko dla zainteresowanych teatrem, lecz dla wszystkich uczniów. Albowiem kwestia statusu rzeczywistości, tak ważna we „wchodzeniu w rolę”, a także rozumienia konwencji w dobie płynnej nowoczesności wydaje się być, gdy myślimy o nabywaniu różnych kompetencji, kluczowa. Zwłaszcza w realiach „kultury2.0”: niestabilnej, wytwarzanej, nieostrej, zmuszającej do nieustannego rozpoznawania swojej pozycji. Pytanie: „ku czemu mają dojrzewać młode pokolenia”, wydaje się kluczowe dla projektowania m.in. edukacji polonistycznej w nowych realiach.

Zachęcam do lektury tej – niełatwej jednak – książki.

dr Mariusz Kalandyk

Marek Pieniżek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Universitas, Kraków 2018, s.: 376.

³⁸ Mówi o tym rozdział: *Afekt, moc, pragnienie, pożądanie. Antyczny heros we współczesnym filmie i teatrze, ibidem*, s. 278-292.

³⁹ Por. np.: *Szkolne laboratoria teatralne 2.0*, s. 293-306.

Barbara Rusinek

Jadwiga Grzybowska – Pedagog z powołania, z przymusu Sybirak

(o szkole polskiej na Wołyniu w latach 1917–1945)¹

Na Ukrainie, niespełna 30 km od miasta Berdyczowa, leży wieś Listopadówka (dawna nazwa Bogudzięka²). Na początku XX wieku mieszkali tu tylko Polacy. Wioska była dobrze zagospodarowana a ludność bardzo pobożna. Mieszkańcy Bogudzięki marzyli o tym, aby w ich wiosce zbudować mały kościółek, podczas rządów carskich w Rosji było to jednak niemożliwe. Po zakończeniu wojny rosyjsko-japońskiej we wrześniu 1905 roku i przegranej Rosji zmienił się stosunek zaborcy do Polaków. Pozwolono w gimnazjach uczyć religii w języku polskim i zezwolono chrzcić dzieci z małżeństw mieszanych w kościele katolickim. W Bogudzięce zebrano pieniądze na budowę kościółka. Problemem było otrzymanie pozwolenia na jego budowę, udało się je zdobyć dzięki staraniom Karola Grzybowskiego, dzierżawcy pobliskiej Jurówki. W grudniu 1908 roku nowo wybudowana kaplica została poświęcona jako filia kościoła parafialnego Machnówki w Bogudzięce³. Na poświęceniu było dużo duchowieństwa z Żytomierza i okolicznych kościołów, byli też Karol Grzybowski i jego młoda żona Jadwiga⁴. Mieszkańcy Bogudzięki cieszyli się, że mają kościół, do którego przyjeżdżał ksiądz i uczył dzieci religii. Martwiono się tylko, że wieś nie ma szkoły. Karol i Jadwiga Grzybowska mieszkali wówczas w Jurówce (2 km od Bogudzięki), dużej wsi liczącej ponad 3 tysiące mieszkańców, z czego jedną trzecią stanowili Polacy. We wsi była szkoła z językiem wykładowym

¹ Jadwiga Grzybowska, *Notatki z lat ubiegłych. Mój pamiętnik* – zbiory prywatne rodziny Grzybowskich.

² Wieś Bogudzięka, obecnie Listopadówka, położona jest na Ukrainie, rejon koziatyński, obwód winnicki.

³ Po rewolucji świątynię zamknięto, a w latach II wojny światowej znów była ona czynna. W 1947 roku kościół był restaurowany, odnawiany był także w 2013 roku kosztem parafian. Obecnie Listopadówkę obsługują księża diecezjalni z parafii Matki Bożej Dobrej Rady z Koziatynia. Na podstawie informacji dostępnej na stronie <http://rkc.in.ua/index.php?&m=n&f=a201403&tp=20140319b&tl=p>

⁴ Jadwiga Grzybowska (z domu Lipecka) urodziła się 2.08.1880 roku w Chiżnikach (powiat Wołyń). W 1908 roku wyszła za mąż za Karola Grzybowskiego.

rosyjskim. O polskim nauczaniu nie można było nawet marzyć. Tego zadania podjęła się Jadwiga.

Ja, jako młoda mężatka, starałam się nieraz zgromadzić polskie dzieci u siebie, ucząc je w miarę możliwości po polsku. To było zabronione przez rząd i nieraz Karol miał z tego powodu nieprzyjemności od urzędników carskich, którzy często do nich zaglądali. Karol umiał żyć z ludźmi i w danym wypadku potrafił wytłumaczyć, że ja to robię dla rozrywki, a poparłszy swoje słowa monetą i jakimś prezentem w postaci prosiaka lub paru indyków i masła, sprawa była załagodzona, a urzędnik carski po dobrym śniadaniu czy obiedzie, dobrze zakopionym wódką lub koniakiem zadowolony odejść⁵.

Przyszedł rok 1914 i wybuchła pierwsza wojna światowa. Prawie wszyscy mężczyźni w wieku od 22 do 42 lat zostali powołani pod broń. Armia rosyjska szybko szła naprzód, zajmując Lwów i inne tereny Galicji. Z czasem Front zaczął się załamywać. Nastąpił rok 1917. Car Mikołaj II zrzekł się tronu, rządy objął Kiereński. Polakom przyznano prawa na równi z Rosjanami. Pozwolono otwierać polskie szkoły, oczywiście własnym kosztem.

Obywatelstwo polskie na kresach było bardzo ofiarne i ludzie byli zamożni. Sypnęły się pieniądze i tam gdzie była ludność polska, każdy dziedzic lub dzierżawca (Jurówkę już Karol kupił) uważał za swój obowiązek dopomóc do założenia szkoły w swojej wsi. Wszyscy właściciele ziemscy dobrowolnie opodatkowali się od dziesięciny na rzecz szkoły. Karol kupił duży dom w Jurówce, który od razu przerobiono na szkołę i mieszkanie dla kierownika⁶. Nauczycielstwa polskiego było dużo wśród uchodźców z Galicji. Już w maju 1917 roku na terenach powiatu berdyczowskiego zaczęło funkcjonować 70 szkół polskich. W Jurówce od razu zaczęło uczęszczać do szkoły polskiej 200 dzieci, uczyły 3 nauczycielki. Zarząd Macierzy Szkolnej był w Berdyczowie. Poszczególni członkowie mieli nadzór nad poszczególnymi szkołami. Do ich obowiązków należało śledzić, jak funkcjonuje szkoła



Zdj. 1 i 2. Szkoła w Jurówce, fot. Marian Grzybowski (2016)

⁵ Ten i pozostałe fragmenty pochodzą z tekstu Jadwigi Grzybowskiej, *op.cit.* (*Notatki z lat ubiegłych*).

⁶ Do dziś zachowała się w Jurówce część dawnej szkoły (fundamenty i parter), budynek został odremontowany, obecnie znajduje się w nim szkoła I i II stopnia.

i czy jest dobrze zaopatrzona w niezbędne pomoce naukowe, opał i sprzęty. Ja miałam nadzór na Jurówką, Osiczną i Bogudzięką. Niestety niedługo cieszyliśmy się tą swobodą. Już jesienią zaczęły się w kraju pojawiać bandy dezerterskie z frontu, które wracając z frontu do domu grabiły po drodze co się dało.

Trudno było bronić się przed dobrze uzbrojonymi bandytami, którzy napadali i mordowali tzw. „burżujów”. W październiku 1917 roku Jadwiga i Karol z dziećmi wyjechali i zamieszkali w Berdyczowie. W tym czasie cały ich majątek w Jurówce doszczętnie rozgrabiono. Nasiliły się prześladowania inteligencji i Polaków. W listopadzie 1918 roku rodzina Grzybowskiych wyjechała do Żytomierza. Dopóki miasto było w rękę wojsk ukraińskich pod władzą Petlury, był względny spokój, kiedy wkroczyli bolszewicy, zaczęły się aresztowania i rewizje.

Przed Bożym Narodzeniem 1919 roku rozeszła się wieść, że na bolszewików następuje armia generała Denikina. Walki były już niedaleko i słychać było kanonadę. Na nowy rok 1920 do Żytomierza przybyło wiele jeńców z rozbitego pociągu Denikina. W połowie kwietnia 1920 roku nad Żytomierzem pojawiły się samoloty polskie. W mieście powstała straszna panika, był ruch niesamowity, a po południu już wkraczała, bez boju, armia polska pod dowództwem Rydza Śmigłego. Bolszewicy znikli jak kamfora. Cała ludność wyszła na ulice radośnie witając nasze wojsko. Całą noc w mieście nikt nie spał. Rano od świtu tłumy zebrały się przed katedrą, po Mszy św. do zebranych na placu przemawiał Marszałek Piłsudski. Po południu tegoż dnia, odbył się pogrzeb poległych Polaków podczas zajęcia Żytomierza. Wojska polskie w szybkim tempie posuwały się na Kijów. Tak trwało parę tygodni.

Pewnego dnia zauważyliśmy jakiś niezwykły ruch w naszym mieście. Sztabowi oficerowie wyszli z domu i tylko ordynansi niektórych przyszli po ich rzeczy. Wojska polskie w pośpiechu i nieładzie wycofywały się. Do Żytomierza znów wkraczały oddziały armii Budionnego. Prześladowania Polaków zaczęły się ze zdwojoną siłą. Nie było chwili spokojnej, żeby nie szukano kogoś lub czegoś. Zaczęły się aresztowania i znęcanie nad ludnością. Nie upłynął tydzień, jak aresztowano Karola i osadzono w więzieniu.

Karol Grzybowski wrócił do domu wycieńczony, w ciężkim stanie zdrowia. W 1921 roku wraz z rodziną przedostał się przez „zieloną granicę” do Polski. Przez parę lat razem z żoną gospodarowali w Łysinie koło Dubna na Wołyniu. 12 października 1923 roku Karol Grzybowski zmarł. Po jego śmierci Jadwiga jeszcze rok mieszkała z synami w Łysinie, potem wyjechała do swojej siostry do Kowla i zaczęła się starać o posadę nauczycielki.

Latem 1925 roku Jadwiga Grzybowska została mianowana tymczasową nauczycielką publicznej siedmioklasowej Szkoły Powszechnej nr 4 w Ostrogu

⁷ Karol Grzybowski został zwolniony dzięki przedłożonej (oprócz łapówki) opinii. Zebrano kilkanaście podpisów. Ludzie z trzech wsi stwierdzili, że był dla nich dobry i pomagał biednym. Pozwolono mu zamieszkać z rodziną w jednym pokoju w suterrenach.

i podjęła pracę w tamtejszym sierocińcu. We wrześniu 1925 roku została przeniesiona do czeskiej wsi Hulcza Czeska na Wołyniu.



Zdj. 3. Pismo w sprawie nominacji na stanowisko nauczyciela tymczasowego z 8.08.1925 r.

Czesi byli do Polaków ustosunkowani niechętnie. W szkole panował straszny antagonizm między dziećmi czeskimi i ukraińskimi. Polaków w tej wsi nie było. Dostałam pokój w gmachu szkolnym, dość duży, jasny, ale strasznie zimny, a ponieważ nie miałam opału, to marzłam okropnie, pomimo to byłam szczęśliwa, że mam pracę. Ponieważ miałam maturę rosyjską (ukończone gimnazjum ogólnokształcące humanistyczne w Żytomierzu w 1908 roku), to wówczas była carska Rosja, dostałam posadę w szkole pod warunkiem, że do roku 1927 uzupełnię swoje kwalifikacje (zdam maturę w języku polskim i wszystkie przedmioty pedagogiczno-metodyczne). Musiałam energicznie zabrać się do pracy, nieraz całymi nocami siedziałam przy książkach. Podczas wakacji wyjeżdżałam na kursy doksztalające. Nie miałam chwili wolnej dla siebie, bo i w szkole było pracy moc, a oprócz tego, pracując w szkole czesko-ukraińskiej, musiałam uczyć się języka czeskiego, chociaż byłam nauczycielką przedmiotów prowadzonych w języku polskim.

Były to trudne czasy, ale dzięki wyteżonej pracy udało się jej zdać wymagane egzaminy i uzyskać pewną stabilizację. W 1930 roku na prośbę własną została

przeniesiona do siedmioklasowej szkoły powszechnej w Zdołbicy, pod miastem Zdołbunowem. W grudniu 1931 roku zdała egzamin praktyczny, uzyskując kwalifikacje nauczycielki publicznych szkół powszechnych⁸.



Zdj. 4. Dekret ustalania stałej nauczycielki publicznych szkół powszechnych



Zdj. 5. Legitymacja uprawniająca do przejazdów państwowymi środkami komunikacji wydana przez Inspektorat Szkolny w Równem.

Jadwiga pracowała w szkole z dużym zapałem i była szczęśliwa. Starszy syn Tadeusz zdał maturę i zaczął studiować na Politechnice Lwowskiej, młodszy Zygmunt ukończył gimnazjum humanistyczne w Zdołbunowie i po zdaniu matury wstąpił do zawodowej Szkoły Podchorążych w Ostrowie Mazowieckiej pod Warszawą. Obaj dobrze się uczyli. W 1938 roku Zygmunt dostał promocję na podporucznika piechoty i był przydzielony do pułku w Ostrowie Wielkopolskim. Tadeusz był na ostatnim roku Politechniki. Wydawało się, że los się do nich uśmiechnął. Wiosną 1938 roku zaczęto mówić o wojnie. Stosunki z Niemcami były bardzo napięte, ale było spokojnie.

W czerwcu 1939 r. po zakończeniu nauki w szkole prawie całe nauczycielstwo było powołane na kursy przeciwlotniczo-gazowe. Naturalnie zapisałam się natychmiast. Kurs był świetnie zorganizowany, wykładowcami byli: 2 lekarzy, jeden porucznik oraz 2 prelegentów z Równego. Wykłady oraz zajęcia praktyczne odbywały się w gmachu szkoły w Zdołbunowie od 8 rano do 3 po południu. Wprawdzie ze Zdołbicy od mego mieszkania miałam 3 kilometry, ale z przyjemnością robiłam ten spacer.

⁸ Jadwiga Grzybowska zdała 16 grudnia 1931r. egzamin praktyczny przeprowadzony na podstawie przepisów z dnia 14 grudnia 1928 r. (DZ.UR. Min. W. R. i O. P. Nr1, poz.3) i otrzymała Świadectwo praktycznego egzaminu na nauczyciela publicznych szkół powszechnych Nr 7/1931/32. Na tej podstawie 26 lutego 1932 r. została *stałą nauczycielką publicznych szkół powszechnych*.



Zdj. 6. Świadectwo ukończenia kursu dla komendantów i zastępców komendantów obrony przeciwlotniczej i domów mieszkalnych

Zbliżał się rok szkolny 1939/1940. Jadwiga Grzybowska, poza pracą w szkole, dużo czasu poświęcała pracy społecznej. Była przewodniczącą Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet, podczas wakacji prowadziła półkolonie letnie dla dzieci przedszkolnych. Często organizowała kursy szycia i gotowania dla gospodyń wiejskich. Lubiła swoją pracę i była z niej zadowolona.



Zdj. 7. Nauczyciele i uczniowie przed szkołą w Powszechną w Zdobunowie (fot. ze zbiorów prywatnych)

Zdawało się, że będzie spokój. Od Tadzia otrzymałam z Warszawy list, żeby robić zapasy „na zimę”, to był umówiony znak, że będzie wojna. Narobiłam sporo przetworów owocowych, a jesienią miałam pełną piwnicę ziemniaków i jarzyn. 1-go września 1939 roku wstałam bardzo wcześnie i poszłam do szkoły, tam nie było jeszcze nikogo. Kierownik rano pojechał do Zdołbunowa po pieniądze, bo był naszym płatnikiem, a to był dzień wypłaty. Do szkoły zaczęli przychodzić uczniowie, a wkrótce powrócił kierownik bardzo zdenerwowany oznajmiając, że w nocy Niemcy rozpoczęli wojnę. Zbombardowali niektóre miasta i wtargnęli do Polski. Ogłoszono ogólną mobilizację. Spodziewaliśmy się nalotów na Zdołbunów, gdyż był to ważny punkt strategiczny i duża stacja węzłowa. Wiedziałam, że nie zobaczę już swoich synów. Nawet nie wiedziałam, czy listy dostanę. Rozpoczął się rok szkolny. Poprowadziłam polskie dzieci do kościoła do Zdołbunowa. Nad nami stale przelatywały samoloty, kilka razy był alarm, więc musieliśmy chować się do schronów. Dzieci były przestraszone, tuliły się do mnie jak kurczęta do kwoki. Wreszcie szczęśliwie powróciliśmy do klasy. Sprawdziłam obecność i wyznaczyłam miejsca w ławkach. Uczylałam klasę Ia, w klasie było 58 uczniów. Po krótkiej pogadance była przerwa. Niektóre dzieci płakały, bo już w nocy powołano pod broń ich ojców i braci. Po 3-ch lekcjach dzieci poszły do domu. Nikomu z nas praca nie szła. Każdy był myślami daleko. Krążyły coraz to gorsze pogłoski. Z naszego grona powołano jednego nauczyciela rezerwistę. W naszej szkole pracowało więcej nauczycielek. We wsi budowano, kopano schrony. Często były alarmy, podczas lekcji nieraz kilkakrotnie przerywano naukę i uciekano do schronów. Robiono to bardzo sprawnie. Na dany znak każda klasa wiedziała, którędy wychodzić i gdzie się chować tak, że przez 3 minuty po alarmie w szkole nie było już ani jednego ucznia. Tak samo po odwołaniu alarmu we wzorowym porządku powracano do klas. W nocy nauczycielstwo i harcerze pełnili dyżury sprawdzając czy okna dobrze zaciemnione. Przez Zdołbunów szły ogromne transporty wojsk na front. Nasze członkinie Związku Pracy stałe pełniły dyżury na dworcu w Zdołbunowie: roznosiłyśmy wśród wojskowych kanapki, kawę, papierosy i wodę, podczas alarmu wszyscy uciekali do schronów. Do nocnych dyżurów na stacji nie braliśmy harcerzy, bo to były jeszcze dzieci. Panował wzorowy porządek, ale nie było bombardowań.

Do Zdołbunowa napływali uciekinierzy z zachodu. Niemcy szybko zajmowali coraz to nowe tereny. Ludność Zdołbunowa w ciągu kilku dni powiększyła się dwukrotnie, brakowało żywności, sklepy były puste. Za wszystko trzeba było płacić niesamowicie wysokie ceny. Z Warszawy ewakuowano wiele urzędów. Niektóre ministerstwa ulokowały się w pobliskich czeskich wioskach na Wołyniu. Nauka w szkole coraz częściej była przerywana nalotami.

Wiadomości były coraz groźniejsze; opowiadano, że wszystko stracone, że lada dzień Niemcy będą u nas. Ukraińcy cieszyli się nadzieją, że Niemcy stworzą im niepodległą żółto-niebieską, bo taki był ich sztandar, Ukrainę. Zaczęto mówić, że sowieckie wojska też stoją na granicy. Niektórzy Polacy nawet chcieli uciekać do Ostroga – przez Horyń i na sowiecką stronę. Ja postanowiłam nigdzie się nie ruszać. Czekałam, co Bóg da. [...] Była piękna pogoda 17 września 1939 roku w niedzielę, poszłam do kościoła do Zdołbunowa, nic mi już nie obchodziło, co się dzieje dookoła – byłam strasznie przygnębiona. Zauważyłam jednak, że mniej krąży samolotów niemieckich. Natomiast zwróciłam uwagę na całkiem

nisko latające samoloty rosyjskie. W Zdołbunowie i w Zdołbicy panował jakiś dziwny nastrój. Cała ludność była na ulicy, żywo o czymś debatując. Gdy wróciłam do domu, spotkał mnie mój gospodarz (Rosjanin) z bardzo radosną miną oznajmiając, że za godzinę już będzie tu wojsko sowieckie. Pogratulował mi, że nalotów już nie będzie. Miałam takie wrażenie, jakby mi kto obuchem dał po głowie. Nie wiedziałam, co to ma znaczyć. [...] Jeszcze nie ochłonęłam z tego wrażenia, gdy posłyszałam warkot pędzącego motocykla, a za chwilę jechał rozjazd kawalerzystów sowieckich. Skóra mi ścierpła z wrażenia. Wszystko, co żyło we wsi, wyszło na ulice witać gości. Żołnierzy zapraszano do chat częstowano, kto czym mógł. Zdołbica była to duża (ponad 6.000 osób) wieś, ładnie zabudowana, a ludność była bardzo zamożna. [...] Następnego dnia grupa żołnierzy zajechała do szkoły. Zając nie było. Szkoła mieściła się w dużym starożytnym gmachu, gdzie przed 150 laty był kościół klasztorny. Gmach wyglądał bardzo okazale. Na podwórzu szkolnym w ogrodzie krzątał się kierownik szkoły, zbierając pomidory i owoce. Żołnierze widząc, że czuje się tu jak u siebie w domu, zapytali, czy On jest (pomieszcznik) dziedzic tego majątku? Ten nie rozumiejąc języka rosyjskiego, odpowiedział, że tak. Popatrzyli na niego nieufnie, ale już o nic nie pytali. Pan Burkowicz powtórzył mi tę rozmowę i był zdziwiony, że od razu nastawili się do niego tak niechętnie, wytłumaczyłam to Jemu. [...]

Wszystko popłynęło niby normalnym trybem. Nalotów nie było. Na ulicach rozlegał się śpiew żołnierzy. Wkraczały coraz to nowe oddziały, przeważnie kawaleria i artyleria. [...] Mówiono, że w Równem w szpitalu jest dużo rannych żołnierzy z frontu. Nowa władza zaczęła zaprowadzać porządku. Zaczęła się nauka w szkole. Ja dostałam pozwolenie na pojechanie do Równego. Obeszłam wszystkie szpitale, ale nikogo znajomego tam nie było. O Tadiusi ani Musiu nie miałam żadnej wiadomości. Polska była rozbita, nie wiedzieliśmy nic konkretnego, co się dzieje na świecie. Podawano niesamowite wiadomości, ale człowiek już w nic nie wierzył. Nasza szkoła została powiększona. Z ośmiu, od razu grono nauczycielskie wzrosło do dwudziestu osób. Otwarto kursy wieczorowe dokształcające. Kursy języka rosyjskiego dla przedpoborowych i wieczorową szkołę dla analfabetów. Cały dzień byłam zajęta w szkole, z której wracałam dopiero o 11 wieczorem. Było zarządzane powszechne nauczanie do 50 lat. Wszyscy musieli się uczyć, a że szkoła nie mogła tylu pomieścić, więc zbierano się po 10 osób w różnych chatkach i ktoś „gramotny” piśmienny uczył czytania i pisania. Nauczyciele poza swoją pracą w szkole mieli obowiązek kontrolowania tej pracy chałupniczej na wsi. Czasem odbywały się niesamowite awantury i nieraz do szkoły przybiegał jakiś chłop na skargę, że żona jego nie chce słuchać, a podczas nauki nieraz broni się kijem lub pięścią. Motywując swój opór tym, że „świnie głodne, krowy nie dojrone, kury nie macane, a on ją do nauki napędza. I tak ona nauczycielką nie będzie”. Takich scen było bardzo wiele. Poza nauką w szkole co wieczora odbywały się jakieś zebrania, odczyty, posiedzenia, które przeciągały się do późnej nocy. Wykładano jak walczyć ze szkodnikami zbóż, szczególnie z „dołgonosikiem” (owad, który podjada buraki), którego u nas wcale nie znano. [...] Tak upływał czas i zbliżała się jesień. W październiku w sali szkoły czeskiej urządzono wielki zjazd nauczycieli z całego powiatu – konferencja wychowawczo pedagogiczna. Przybyło dużo nowych nieznanym nam nauczycieli, a także przedstawiciele władz z „obłasti” z województwa i nawet z ministerstwa – Kijowa. Przyszliśmy wcześniej i usiedliśmy w swoim gronie na uboczu w sali, obserwując nowoprzybyłych. Wkrótce zapelniła się cała sala. Zaczęły się sprawozdania kierowników szkoły, poprzedzane

zagajaniem inspektora szkolnego. Po sprawozdaniach wygłoszono parę referatów. [...] Po skończonej konferencji powróciliśmy do normalnych zajęć w szkole. Byłam szczęśliwa, gdy po całodiennej pracy mogłam choć w nocy odpocząć w domu. [...] Pewnego popołudnia o zmroku wybrałam się z naszym nauczycielem kierownikiem na osadę „Strzelce” pod pozorem kupienia mleka, a naprawdę to żeby się czegoś dowiedzieć. Gazet już dawno nie otrzymywaliśmy. Późnym wieczorem wracając, zauważyliśmy jakiś dziwny ruch na wsi. Było ciemno i zimno, mżył drobny deszcz ze śniegiem. Na polu nad szosą słychać było głosy i widać migające światełka. Musieliśmy przechodzić tą drogą, rada byłam, że nie idę sama. Gdy podeszliśmy bliżej, zauważyliśmy na rozległej płaszczynie poruszające się mrowie ludzkie otoczone wartownikami. „Kto idiot”, zapytał nas żołnierz z karabinem. Zaczęło się dochodzenie skąd i dokąd idziemy, i po co. Ja dobrze znam język rosyjski, więc wytłumaczyłam im jako dowód namacalny faszki z mlekiem. Okazuje się, że ten cały obóz to byli nasi żołnierze – jeńcy zatrzymani przez wojska radzieckie. Słychać było rozmowę przyciszoną w języku polskim. Serce mi się ścisnęło, tak bym chciała zapytać się czy tam nie ma kogoś z rodziny, ale nie pozwolono zbliżyć się do nich. Myśl o moich synach nie dawała mi spokoju. [...] Bolszewicy zagospodarowali się na dobre. Przez Zdołbicę przejeżdżały samochody naładowane rozmaitymi rzeczami. Trudno było zorientować się dokąd jadą. W szkołach nauka szła normalnie, było dużo nowych nauczycieli nawet spośród naszych uczni i uczennic, którzy w tym roku ukończyli siedmioklasową szkołę zdołbicką, a po 6-ciotygodniowych kursach już byli nauczycielami. Czasem taka młoda nauczycielka ze wschodu, która uczyła literatury w starszych klasach zadawała pytanie: jaka jest różnica między poetą a powieściopisarzem? Myślałam, że ona żartuje albo kpi ze mnie. Lecz okazało się że pytała zupełnie szczerze, „bo zapomniała”. Pracy było tyle, że nie można było marzyć o chwili odpoczynku. [...] Kursy języka rosyjskiego dla przedpoborowych prowadziłam ja, a także byłam kierowniczką PCK i LOPiP-u9 w szkole i po wkroczeniu sowieków to zostało nadal przy mnie, tylko teraz pracy było więcej, bo przeprowadzano zajęcia praktyczne z maskami i ćwiczone się w robieniu bandaży i opatrywaniu rannych /oczywiście na zdrowych/. [...] W połowie lutego 1940 roku, jak zwykle bardzo wcześnie wyszłam do szkoły, bo miałam dyżur, a teraz obowiązywał nas czas wschodni /o 2 godziny zegarek był posunięty naprzód/. Zauważyłam wielki i dziwny ruch na ulicach pomimo tak wczesnej godziny. Gdy zbliżyłam się do szkoły, zobaczyłam, że na podwórku szkolnym chodzą wartownicy z karabinami i nikogo nie dopuszczają zbliżyć się. Okazało się, że wszystkich osadników i policjantów razem z rodzinami zebrano w szkole, aby odtransportować ich na dworzec do Ostroga wywożąc na Sybir. Pomimo to, że do Zdołbunowa było tylko parę kilometrów, jednak wieziono ich do Ostroga, aż 98 kilometrów w taki mróz i zawieję z małymi dziećmi i starszymi, chorymi rodzicami. Chcieliśmy choć w czymkolwiek pomóc tym biedakom, ale nie pozwolono zbliżyć się do nich ani nic im podać. [...] Po tym pierwszym transporcie zaczęto coraz częściej wywozić naszych ludzi na wschód w głąb Rosji i na Sybir, bo tak zarządził Stalin. Nikt nie był pewien, czy nazajutrz nie obudzi się jako więzień lub zesłaniec w drodze na Sybir.

Zbliżyły się Święta Wielkanocne, które w tym roku były w końcu marca. W czasie Świąt odbyły się wybory do rządu sowieckiego. Polegały na tym, że każdy głosujący dostawał kartkę z wydrukowanymi nazwiskami, wkładał do koperty i wrzucał do urny. Wprawdzie

⁹ Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej.

można było coś skreślić, ale kartki były numerowane i łatwo było sprawdzić czyje są. My zrobiliśmy tak samo. Teraz żyliśmy ciągle pod strachem wywózki. Ile razy szłam do Zdołbunowa, obserwowałam, czy stoją puste wagony na torach, bo to oznaczało, że znowu szykuje się transport. Strach padł na ludzi, chociaż nikt nie poczuwał się do winy. [...]

Minęło lato, zbliżała się jesień, my w szkole dostaliśmy nowego dyrektora administracyjnego, bo dyrektorem pedagogicznym był nasz P. Burkowicz. Nowy dyrektor urządził przy szkole internat dla kilkoro dzieci sierot i bezdomnych. Tak upłynął rok szkolny 1940/1941.

Niedługo po zakończeniu roku szkolnego samoloty niemieckie zaczęły bombardować Zdołbunów. Wybuchła panika. Sowietci uciekali w stronę Ostroga, zostawiając wszystko. Do Zdołbicy i do Zdołbunowa wkroczyli Niemcy.

Z wkroczeniem Niemców nastąpiły inne porządki, nie wolno było pętać się po ulicy bez potrzeby. Od godziny 7-mej wieczorem nie wolno było wychodzić z domu. Żywność zaczęto wydawać na kartki. Ludziom niepracującym i starym wydawano tylko 25 deka chleba razowego i trochę ziemniaków i innych jarzyn. Pozamykano gimnazja i szkoły 7-mioklasowe, zostały tylko 4-roklasówki. Niemcy orzekli, że to wystarczające, personel nauczycielski zmniejszyli do minimum. Z wkroczeniem Niemców Ukraińcy bardzo wbili się w pychę, byli oni pewni, że Niemcy stworzą im niebiesko-żółtą niepodległą Ukrainę. Na Polaków patrzono z zaciętą nienawiścią i odrazą. W pierwszą niedzielę po wkroczeniu Niemców urządzono łapankę na mężczyzn. Złapano kilkudziesięciu Polaków wychodzących z kościoła, wsadzono do aut i potem rozstrzelano za miastem. Strach padł na mieszkańców. Zaczęto prześladować Żydów, którym kazano nosić okrągły żółty znak na piersiach i plecach, potem Żydów spędzono do getta, a ich mienie skonfiskowano. Mnie ze szkoły ukraińskiej przeniesiono do szkoły polskiej w Zdołbunowie. Mieszkałam w Zdołbicy, więc do szkoły w Zdołbunowie miałam więcej niż 4 km. Zaczęła się zima, która w tym roku przyszła wyjątkowo wcześniej i była bardzo mroźna, dochodziło do -20° mrozu. Opału nie można było nigdzie dostać, a sprzedawać opału zabroniono. Marzliśmy okropnie. [...] Tak upływała zima, ja pracowałam w polskiej szkole w Zdołbunowie, ale wkrótce i tą szkołę zamknięto. Udzielałam więc lekcji prywatnie dzieciom, których rodzice o to prosili. Zbliżały się Święta Bożego Narodzenia 1941 r.[....] Ukraińcy bardzo wrogo byli nastawieni do Polaków. Ciągłe odgrażano się, że Polaków trzeba wymordować. Niemcy, chociaż to słyszeli, ale udawali, że nic nie widzą. Święta Bożego Narodzenia i Nowy 1942 Rok spędzaliśmy bardzo smutno. [...] Zbliżała się wiosna. W Wielki Piątek przed Wielkanocą urządzono okropną rzeź w Janowej Dolinie, „gdzie /w kamieniołomach/” pracowali Polacy w kopalni złomów bazaltu. Wymordowano przeszło 3.000 osób w jedną noc. To było pierwsze hasło. Potem zaczęto mordować Polaków w poszczególnych wsiach.[...] Mnie chłopcy zdołbiccy bardzo lubili, pewnego wieczoru przyszli do mnie po cichutku i uprzedzili, że bym nie zostawała w Zdołbicy, a jak najprędzej stąd wyjeżdżała. [...] Sprowadziliśmy się do Państwa Włodkowskich w Zdołbunowie, zabierając tylko niezbędne rzeczy. Mieszkaliśmy wtedy znowu u Szewcowa na dawnym mieszkaniu, gdyż ja znowu zostałam zatrudniona w szkole w Zdołbicy, bo Niemcy pozwalali tych nowych nauczycieli po 6-cio tygodniowych kursach. Teraz ze Zdołbunowa chodziłam do szkoły w Zdołbicy. Zbliżała się piękna wiosna. Któregoś dnia, gdy przyszedłam rano do szkoły ze Zdołbunowa do Zdołbicy, plac przed szkołą naprzeciw cerkwi zwykle był pusty, gdyż było

to skrzyżowanie ulic w centrum osi. Zwykle na placu tym bawiły się dzieci i młodzież, bo było dużo miejsca. Jakaż byłam zdziwiona zobaczywszy, że w końcu ulicy na skrzyżowaniu coś zakrywa ogólny widok. Idąc z daleka i widząc to myślałam, że może znowu coś wiozą i tak zatarasowało drogę. Pomyślałam, że to jest złudzenie wzroku. Ale niestety, podchodząc bliżej zobaczyłam, że na skrzyżowaniu ulic stoi pomnik. Jak potem dowiedziałam się, wystawianie pomników – krzyżów ukraińskich – było hasłem do mordowania Polaków i tam, gdzie wystawiono krzyż, miała zacząć się rzeź ludności polskiej. [...] Okazało się, że w tę noc takich pomników wystawiono w Zdołbicy 20, na każdym skrzyżowaniu ulic.

Znowu zbliżały się wakacje, ja nadal pracowałam w szkole, a Tadzio na cegielni. Zaczęto mordować Żydów, strzelano do nich na ulicy. Wkrótce szkołę naszą zamknięto, a ulokowano tam oddział Madziarów. Madziarzy bardzo przychylnie odnosili się do Polaków. Wkrótce Madziarzy wyjechali, a w szkole ulokowano jakiś oddział młodych Ukraińców, przywiezionych na roboty z głębi Ukrainy. [...] Do Zdołbunowa przywożono całe auta pomordowanych i rannych Polaków. Było moc uciekinierów, których umieszczano w koszarach pędząc do roboty. Zaczęła się straszna epidemia tyfusu płamistego. Ludzie padali jak muchy. Przyczynił się do tego głód. Olbrzymie transporty jeńców sowieckich umieszczano za drutem kolczastym, prawie ich nie karmiąc, a kto ośmielił się rzucić choć kawałek chleba, to niemiecki lub ukraiński wartownik strzelał bez uprzedzenia. Żal ścisnąć serce patrząc na tych nieszczęśliwych ludzi. Niemcy szybkim tempem posuwali się na Kijów.

Latem 1942 roku Jadwiga Grzybowska zachorowała. Dokuczało jej serce, puchły nogi. Ponieważ nauczycieli wysyłało wówczas na kursy wakacyjne lub do obozów pracy, musiała stawić się przed komisją lekarską. Komisja składająca się z niemieckich i ukraińskich lekarzy orzekła niezdolność do pracy i skierowała ją do szpitala. W tym czasie ze Zdołbunowa wiele osób wyjeżdżało do swoich rodzin w Polsce. Wyjechali też znajomi Jadwigi. Ponieważ nie miała informacji na temat swojej rodziny, nie знаła miejsca ich pobytu i nie wiedziała, czy żyją, zdecydowała się pozostać. Tu dotarła do niej wiadomość o śmierci młodszego syna¹⁰.

Mijało lato, zbliżała się jesień; na froncie niemieckie sukcesy osłabły. Zaczęto przebąkiwać, że front niemiecki załamuje się. Zbliżał się wrzesień, o rozpoczęciu roku szkolnego nikt nie myślał. Dzieci były bez szkoły. Do mnie coraz więcej zgłaszało się dzieci polskich, które uczyłam prywatnie, szczególnie chodziło tu o dzieci klas młodszych, aby nie zostały analfabetami – bo potem trudno będzie, gdy przyjdą czasy normalne. Warunki były okropne. Ani książek ani zeszytów czy atramentu lub ołówków. Uczyłam w domu w swoim mieszkaniu, ale zbliżała się jesień i dni były coraz krótsze, a żarówek nieraz było brak lub światło gasło. Był w Zdołbunowie pusty barak, do którego przychodzili ludzie z pracy na obiad wydawany pracownikom przez Niemców. Z rana przed obiadem ten barak był wolny, więc uczyłam tam dzieci. Za tablicę służył nam duży kawał czarnej blachy. Kredy było pod dostatkiem, bo Zdołbunów miał olbrzymie złoża kredy, którą używano do cementowni, więc kredy

¹⁰ Ranny na początku września w bojach pod Kutnem Zygmunt Grzybowski podporucznik 60 pułku piechoty, zmarł 27 października 1939 roku. Pochowany został na Cmentarzu Wojskowym w Warszawie na Powązkach.

nie brakło. Papier skrętnie wyzebrywałam u znajomych, używałam niewykończonych zeszytów a nawet papier pakunkowy i okładki zeszytów.[...]

Zbliżało się Boże Narodzenie, my z grupą dzieci, które uczyłam przy pomocy ofiarnych ludzi, wspólnymi siłami urządziliśmy na wigilię w baraku choinkę, a nawet zaprosiliśmy naszego księdza prałata Siennickiego i kilku Niemców z Gebitzkomisariatu. Podzielono się opłatkiem. Dzieci śpiewały kolędy, deklamowały wiersze, a potem wszyscy dostali paczki z upieczonymi przez nas placuszkami. Dzieleno się opłatkiem nawet z tymi oficerami niemieckimi, którzy tak nieufnie po małej okruszynie kosztowali opłatek.[.....] Po Świętach Bożego Narodzenia znowu zaczęło się takie samo życie. Zdobywanie jakiejś żywności i prywatne uczenie dzieci w baraku.

Na początku 1943 roku ze Zdołbunowa dużo osób wyjechało do Polski. Do miasta przywożono coraz więcej rannych z frontu. Żywność wydawano „na kartki”, ale w sklepach spożywczych prawie nic nie było.

Po nowym roku były otwarte niektóre szkoły tylko czteroklasowe. Ja znowu byłam powołana do pracy w szkole Nr 2 w Zdołbunowie. Kto gdzie pracował, był zarejestrowany otrzymując karty meldunkowe /żółte/, z którymi musiano co miesiąc zgłaszać się do „Arbeitsamt” dla podbitcia kart. Jeżeli karta nie była podbita, nie dostawało się żywności. Nasz przydział chleba przynoszono nam do szkoły w ten sposób, że 2 razy w tygodniu nasz woźny z kartkami udawał się do sklepu po chleb i otrzymywał dla wszystkich. Było tego tak mało, że przydział dla 20 nauczycieli za pół tygodnia przynosił w worku na plecach. Czasem otrzymywaliśmy trochę sera z odciganego mleka lub 0.5 litra maślanki. Żyło się tak, aby nie umrzeć z głodu. Przez Zdołbunów często szły transporty aut ciężarowych pełno naładowanych. Coraz częściej mówiono, że Niemcy przegrywają. Skończył się rok szkolny.

Zdj. 8. Przepustka do miejsca pracy do Zdołbunowa

Po wakacjach w 1943 roku szkoły nie uruchomiono. Jadwiga Grzybowska uczyła prywatnie u siebie w domu. Prawie wszyscy Polacy z okolicy zamieszkali w Zdołbunowie, bo na wsi wielu wymordowano, a ci co przeżyli uciekli do miasta. Niemcy zaczęli się ewakuować. Przez Zdołbunów przejeżdżały transporty czołgów. Wraz ze zbliżającymi się Świętami Bożego Narodzenia zbliżał się front. W lutym 1944 roku kanonada rozlegała się coraz częściej i głośniejsze. Z jednej strony strzelali Rosjanie a z drugiej Niemcy. W połowie lutego 1944 roku do miasta wkroczyły wojska sowieckie. Zaczęto mówić o poborze Polaków do armii. Młodzi ludzie deklarowali swój

udział w walce z Niemcami. Powołanie do wojska otrzymał też Tadeusz (syn Jadwigi).

W tym czasie, bo już 24 lutego, w Zdołbunowie zaczęto wprowadzać nowe porządki. Kto miał niemieckie pieniądze musiał zdać za pokwitowaniem do kasy skarbowej. Uruchomiono szkoły i nauczycielom kazano przystąpić do pracy. Ja znowu zgłosiłam się do polskiej szkoły, która od razu stała się 10-cioklasówką z 20 nauczycielami, byli to przeważnie Polacy, a dzieci były tylko polskie i naukę prowadzono w języku polskim. Spotkałam tu cały dawny personel nauczycielski i kilka osób nowych. Było 2 dyrektorów, p. Burkowicz był dyrektorem pedagogicznym, a pan Świątek administracyjnym. Język rosyjski i język ukraiński były obowiązkowe. Oprócz tego był język francuski. Dzieci było ponad tysiąc. Było kilka pierwszych klas, w ogóle młodsze klasy były bardzo liczne. Zaczęła się praca, w mieście był spokój, front był daleko. Niemców pędzili na zachód. Niedługo cieszyliśmy się spokojem, 19 marca był nalot niemiecki na Zdołbunów: bombardowano dworzec kolejowy i cementownię, ale bez skutku, zostało zabite parę osób na dworcu i na torach kolejowych. Większych strat nie wyrządzono. [...] Pierwszego maja bardzo uroczysto szykowano się do obchodu tego święta. Dla większej parady wszystkie rynsztoki pomalowano białym wapnem, co na ciemnym tle szosy asfaltowej i chodników wyglądało bardzo jaskrawo. Wieczorem 30 kwietnia bardzo uroczysto rozpoczęto majowe nabożeństwo, na którym była prawie cała ludność Zdołbunowa – bardzo pobożna. Po powrocie do domu wcześniej poszliśmy spać. Ledwie ściemniło się, usłyszeliśmy charakterystyczny warkot samolotów. Zaczęło się niesamowite bombardowanie. Całe miasto tak było oświetlone reflektorami i świecami powietrznymi, że szpilki można było zbierać na ulicy. Powstała nieopisana panika, uciekać z domu było niemożliwe. Schronów nie było. Siedzieliśmy w pokoju zdani na los i modliliśmy się szczerze. Huk i trzask od walących się gmachów i od gwizdzących bomb był ogłuszający. Tak trwało do świtu. Nadlatywały coraz nowe eskadry i waliły w miasto niemiłosiernie. Gdy bombardowanie skończyło się, słychać było jęki rannych, bieganie pomocy ratunkowej, gaszenie pożarów i płacz nieszczęśliwych ludzi. Gdy wyszłam na ulicę miasto wyglądało jak pobojobowisko. Jako tako ulice uprzątnięto i o godzinie 10-ej był pochód 1-szomajowy, ale wszyscy tylko nad słuchiwali, czy nie lecą samoloty. To był pierwszy większy nalot na Zdołbunów. [...] Bombardowania trwały bez przerwy do 16 lipca 1944 roku. W mieście dosłownie ocalało tylko kilka domów, oczywiście bez okien, które były nie tylko powybijane, ale nawet ramy okienne i drzwi a także wszystkie piece były rozwalone od wstrząsu. Zdołbunów miał 7 szkół i ani jedna nie ocalała, stały tylko nagie mury, a niektóre nawet bez dachów.

Wszędzie były ruiny. W pobliżu zniszczonej szkoły zachowała się duża, drewniana szopa z oknami pod sufitem przeznaczona na magazyn zboża. Były w niej podłoga i część piętra.

Dyrektor szkoły uzyskał pozwolenie na zorganizowanie na jakiś czas w tym budynku zajęć szkolnych. Oczywiście pozwolono skorzystać z tego budynku, który natychmiast wspólnymi siłami umyto i uprzątnięto i postawiono ławki: w ten sposób, że ławki każdej klasy były w odległości od klasy następnej o 4 metry wzdłuż i 3 metry obok; ale ta cała olbrzymia sala była jedna. Zmieściło się tak 6 klas w tej sali, a reszta klas urządzono na piętrze. Tak, że już w końcu lipca szkoła mogła funkcjonować. Dzieci były bardzo przejęte i zachowywały się wzorowo. Nauka była prowadzona równocześnie we wszystkich klasach

półgłosem, żeby nie przeszkadzać innym. Dzieci miały tak skupioną uwagę i tak się starały, że z całą przyjemnością można było prowadzić pracę. W międzyczasie zwołano zebranie rodziców, aby coś pomyśleć o remoncie zbombardowanej szkoły. Inspektorat szkolny, widząc naszą ofiarną pracę, ofiarował na ten cel tylko 2 tysiące rubli, co nie wystarczyło nawet na materiał. Ale bezinteresowną pracę swoją ofiarowali rodzice naszych dzieci, różni rzemieślnicy, tylko pod warunkiem, żeby rozwalone piece i połamane drzwi uporządkować. Całe cegły składano osobno a połamane kawałki osobno. Do tej pracy zebraliśmy się wszyscy: całe grono nauczycielskie z uczniami 9-tych i 10tych klas. Oczywiście, że pracowaliśmy po nauce, do późna, a nasi rzemieślnicy też po pracy zawodowej, zabierali się do odremontowania szkoły. Praca postępowała w szybkim tempie. Dzieci nie traciły czasu, bo uczyły się w tej szopie. Potem wprost cudem jakimś uzyskano szkło, tak że 1-go września szkoła była gotowa do użytku. Z jaką dumą i radością spoglądaliśmy na ten nasz wprost bohaterstwo czyn. Inne szkoły rozbite stały rozwalone i nikt ich nie ruszał. Grono nauczycielskie z tamtych szkół na razie było nieczynne. Wprawdzie w sierpniu zaczęto remontować szkoły, ale szło to tak opieszale, bo ani środków większych, ani materiału nie było. Nie było nadziei, żeby choć w październiku można było uruchomić szkoły. Nie pamiętam, żeby dzieci kiedy uczyły się tak chętnie i tak przestrzegały porządku w szkole jak obecnie. Bo ceniono tutaj pracę swoją i swoich rodziców. 1 września 1944 roku zebraliśmy się w szkole. To był pierwszy dzień rozpoczęcia nauki. W klasach już wszystko było w porządku. [...] W szkole nauka szła normalnie, tylko był wielki brak papieru, zeszytów i w ogóle sprzętu szkolnego i pomocy naukowych. Zeszyty robiliśmy z białego papieru pakunkowego, a ołówki i stalówki to były czymś niedoścignionym. Musieliśmy bardzo oszczędzać wszystko. Minał październik, zbliżały się święta październikowej rewolucji, które obchodzono w początku listopada. Zwykle świętowano 6 i 7-go. Przygotowywano się do obchodu tej rocznicy z wielką paradą. Cała uroczystość miała odbywać się w sali szkoły czeskiej. Każda szkoła urządzała jakiś występ. Ale balet naszej szkoły zakasowała wszystkie inne. Kujawiaka tańczyły dwie dziewczynki z I-ej klasy w strojach kujawskich. Potem dziewczynki z 10-ej klasy w balowych długich sukniach, a inne przebrane za oficerów polskich w oficerskich mundurach tańczyły walca z kotylionami. Na ostatku ten sam zespół zatańczył mazura z figurami. Nasz balet wywiązał się ze swego zadania znakomicie, zrobił furorę. Cała uroczystość wyglądała tak: najpierw akademii i przemówienia, a potem występy. Podczas akademii ogłoszono nam, że my Polacy możemy wyjeżdżać do Polski do swoich rodzin. Kto ma jaką własność, to tu zostawia, a w Polsce na terenach zdobytych może otrzymać coś w zamian. Rzeczy osobiste można ze sobą zabrać do 200 kilo. Mebli zabierać nie można. Kto życzy sobie wyjechać, musi się zgłosić i zapisać do kogo i dokąd. Ja, jak to posłyszałam, to wiedziałam, że te nasze kochane tereny wołyńskie są już dla nas stracone. Czułam się tak, jakby mi ktoś coś wyrwał spod serca. Już mię nie interesował ani balet, ani występy szkół, siedziałam jak nieprzytomna, a myśli błądziły daleko. Było tak strasznie ciężko na duszy i nic mię nie cieszyło. Czekałam, aby już ta uroczystość i zabawa jak najprędzej się skończyła. Po odejściu dzieci, dorośli tańczyli i pili do rana. Ja wymówiłam się bólem głowy i poszłam do domu. Potem chodzono po domach i zapisywano, kto chce wyjeżdżać i dokąd. Podałam Kraków, gdyż tam była moja rodzina. Dopiero teraz odczułam to, jak jestem przywiązana do tej ziemi wołyńskiej. Urodziłam się na Wołyniu, kształciłam się w Żytomierzu, a to było takie kochane polskie miasto, tyle miało naszych pamiątek i tak miłe wspomnienia zachowałam z tamtych czasów. [...]

Ze Zdołbunowa w listopadzie poszedł jeden transport do Polski, ale jak dojechali, gdzie się ulokowali, nie było żadnej wiadomości. Różni ludzie różnie opowiadali, ale co było prawdą – nie wiadomo. Czekano, aż pojedzie drugi transport. [...]

Po Nowym Roku 1945 zaczęła się normalna nauka. Zaczęto przebąkiwać, że w mieście są aresztowania. Że są częste rewizje po domach. Ogłoszono, żeby wieczorem nikogo nie wpuszczać do mieszkań, gdyż są tacy, że pod różnymi pozorami wkradają się do domów i rabują. Nie wiem, co wtedy mogli mieć ludzie do zrabowania po tych bombardowaniach, kiedy drzwi i okna przez całe lato były wyłamane. Byliśmy wszyscy zdenerwowani. Aresztowania były coraz częściej, wreszcie aresztowano nauczycielkę Rogowską z naszej szkoły i naszego kierownika Pana Burkowicza i żonę jego, była nauczycielką, mieli 2 dzieci, a przed kilkoma dniami urodziła się znowu dziewczynka. Aresztowanie pana B. podziało na nas okropnie – no bo za co? Człowiek ten był całą duszą oddany szkole, był bardzo pracowity i świetny pedagog. Potem znowu aresztowano kilka osób znajomych. Teraz już nikt nie był pewien, czy noc spokojnie przeżyje i czy jutro nie obudzi się jako więzień. 10 stycznia dość długo byłam w szkole, bo miałam jeszcze zeszyty do poprawienia, więc aby nie nosić do domu, chciałam choć część poprawić w szkole. Dzień był pochmurny i wilgotny, mżył drobny deszczyk ze śniegiem, pod nogami chlupało błoto. Po jakimś czasie skończyłam poprawianie zeszytów i położyłam się spać. Około północy obudziło mnie mocne pukanie do drzwi, Z początku nie odzywałam się, ale do drzwi dobijano się coraz mocniej. Podeszłam i powiedziałam, że jest rozkaz nikogo nie wpuszczać do mieszkania po godzinie 10 wieczorem. Wtedy odpowiedział mi głos po rosyjsku: „Jadwiga Aleksandrowna imieniem zakona otworzyć” – „Jadwiga Aleksandrowna w imieniu prawa proszę otworzyć”. Skóra na mnie ścierpła. Nie było rady, w domu byłam sama, musiałam otworzyć. Weszło trzech milicjantów i nasz gospodarz jako świadek. Posłano też do państwa Wciślickich i poproszono na świadka panią Kowerską – siostrę pana Wciślickiego. Zaczęto robić rewizję. Od razu pokazałam zeszyty leżące na stole, mówiąc, że to zeszyty ze szkoły, więc ich nie ruszali. W domu wszystko przewrócili do góry dnem, ale nic podejrzanego nie znaleźli, wzięli jedną czystą kartkę pocztową ze znaczkiem hitlerowskim. Zaczęli pytać się, czemu mam tę kartkę i skąd? Powiedziałam, że podczas okupacji niemieckiej chciałam napisać list do rodziny, ale nie byłam pewną, czy mieszkają na dawnych mieszkaniach, więc nie pisałam i kartka została. Rewizja trwała całą noc. Było jeszcze ciemno, kiedy kazano mi się ubrać i pójść z nimi, bo muszą cokolwiek jeszcze się zapytać. Ja byłam tak zdenerwowana, że nawet bucików nie włożyłam, ale na nocne pantofle ubrałam kalosze i tak poszłam. Całe moje mienie, wszystkie rzeczy urzędnicy zapisali i zdali pod nadzór gospodarzom i tym ludziom, którzy byli obecni przy rewizji i kazali podpisać się, że rewizja odbyła się prawidłowo i kulturalnie, oczywiście że musieliśmy podpisać się, że nie mamy żadnej pretensji. Konwojenci i ich naczelnik odnosili się do mnie nawet bardzo grzecznie. Już było szaro na niebie, przed świtaniem, gdy mnie wyprowadzono z domu. Poradzono mi, żeby wziąć coś do zjedzenia, bo będę głodna. Wzięłam w teczkę szkolną, do której włożyłam ręcznik, mydło i kawałek chleba. Zdawało mi się, że już mi nic na świecie nie potrzeba. Prowadzono mnie w kierunku kościoła. Modliłam się, aby Chrystus Ukrzyżowany wziął mnie pod swoją opiekę.

Jadwiga Grzybowska aresztowana została 11 stycznia 1945 roku. W połowie lutego, wraz z innymi zatrzymanymi nauczycielami została przetransportowana do więzienia w Równem.

Pewnego dnia, a było to 9 maja 1945 roku obudziłyśmy się od wystrzałów karabinowych to pojedynczych, to całymi salwami. Niektóre kobiety zaczęły prędko zbierać swoje manatki myśląc uciekać, ale dokąd? Byłyśmy dobrze zamknięte i za mocną kratą. Czekaliśmy zaciekawione, co się stało? Gdy było hasło do wstawania „podjom”, dowiedziałyśmy się, że wojna z Niemcami skończona. Niektórzy bardzo cieszyli się, dlatego że nas na pewno wypuszczą na wolność. Ja nie miałam tej nadziei, bo wiedziałam, że gdy się „trafi” do więzienia, to nie tak łatwo z niego się wykaraskać. Wprawdzie nie czułam za sobą żadnej winy i ciekawa byłam, co mi mogą zarzucić, za co mię posadzili? Wprawdzie uczyłam prywatnie dzieci i pomagałam tym nieszczęśliwym rozbitkom – pomordowanych ludzi przez banderowców, no i podczas okupacji niemieckiej tu byłam. Chociaż było już oficjalnie wiadomo, że wojna skończona, ale w naszym więziennym życiu nic się nie zmieniło. Uplętno jeszcze parę tygodni. Pewnej nocy rozbudziło nas pukanie do okienka. Przez „judasza” /okrągłe okienko w drzwiach każdej celi, przez które nas obserwują dyżurni/ patrzył dyżurny konwojent. Zaczął on wymieniać niektóre litery alfabetu, pytając czyje nazwisko zaczyna się na literę G. Powiedziałam swoje nazwisko. Otworzył drzwi, kazał mi wyjść. Prowadził mię do następnego budynku na śledztwo. Wszędzie były drzwi okute mocno żelazem i obite jakimś materiałem: dermą czy ceratą, wyglądały jak watowane. Pokój, w którym odbywało się śledztwo był niewielki, z biurkiem pod oknem, dwa krzesła obok biurka i taboret przy drzwiach, na którym kazano mi usiąść. Taboret był przyśrubowany do podłogi. Przy biurku siedział śledczy /sędzia kapitan/. Sprawdził moje personalia i zaczął zadawać różne pytania. Do jakiej organizacji należałam? Dlaczego, gdy w 1941 odstępowwała armia radziecka podczas wojny z Niemcami, dlaczego ja zostałam przy Niemczech? Dlaczego nielegalnie uczyłam dzieci podczas okupacji niemieckiej i czemu Niemcy mnie nie aresztowali ani nie wywieźli? Co ja uczyłam dzieci z historii polskiej i geografii o terenach polskich. Wytłumaczyłam, że miałam uczniów całkiem małych I i II klasę, którzy w ogóle nie uczą się jeszcze ani historii, ani geografii. Śledczy pokręcił głową i powiedział, że nie chce odpowiadać na pytania, wreszcie kazał mię odprowadzić do celi. Tak minęła noc, bo śledztwo trwało prawie do rana. Gdy wróciłam, zaraz zaczęli mnie pytać, o co mię pytano? Wiedziałam, że żadnej konkretnej winy mi nie zarzucają. Myślałam, że po śledztwie mnie zwolnią. Niestety, nic się nie zmieniło. Co pewien czas wywoływano mnie na śledztwo /badania/ zawsze w nocy. Ciągłe pytano o to samo. Zadawano pytania, wymieniano nazwiska niektórych osób, pytając, co o nich wiem. Odpowiadałam, że pracując przez 20 lat w szkole, spotkałam się z różnymi nazwiskami i różnymi ludźmi – rodzicami moich uczniów. Wiele uczniów miało takie same nazwiska nie będąc z jednej rodziny, ale bliższych szczegółów nie mogę podać, gdyż z nikim nie utrzymywałam kontaktów towarzyskich. Byłam stale zajęta pracą w szkole. Nieraz sędzia śledczy unosił się, wychodził z cierpliwości grożąc, że zmusi mię do mówienia „prawdy”, ale byłam na to wszystko nieczuła.

We wrześniu 1946 roku cały zespół zdolbunowskich nauczycieli postawiono przed sądem, który odbył się przy zamkniętych drzwiach. Odczytano

wyroki skazujące: 5 lub 10 lat więzienia, pozbawiono ich też na ten okres czasu praw publicznych. Jadwiga Grzybowska dostała wyrok 5 lat. W 1946 roku więziona była w Darnicy i Kijowie, w 1947 roku w Wolnym Futorze, Dniepropietrowsku, Kirowie i Abeziu. W grudniu 1947 roku została wywieziona do Jaty w Komi ACCP. Był tam obóz pracy liczący kilkanaście tysięcy osób, mężczyzn i kobiet¹¹.

Pracowano tu w szachtach, to znaczy w kopalniach węgla, ale ponieważ to była zima, to musiało się świecić stale, gdyż na północy nie było w zimie dnia, a od połowy kwietnia do końca sierpnia wcale nie było nocy, był to czas tak zwanych „białych nocy”. Karmiono nas tu lepiej dlatego, że przy 70° mrozu i słabym odżywianiu, to nikt by nie wytrzymał. Mrozy tu były straszne, a gdy zaczęła się zima, to mróz trwał cały czas bez przerwy i sypał śnieg. Jakież było moje zdziwienie, gdy spotkałam tu swoje uczennice ze szkoły w Zdołbicy, były to przeważnie banderówki zasądzone na 15 lub 20 lat więzienia. Kiedyś podczas rozdawania posiłku podszedł do mnie jeden z kucharzy, dość przyzwoicie wyglądający i zaczął bardzo serdecznie witać się ze mną. Powiedziałam, że widocznie przyjął mnie za kogoś innego – okazało się, że to był mój uczeń ze wsi Lidawy, który chodził do mnie od 1-ej do 4-ej klasy do szkoły w Hulczy Czeskiej. Teraz wyrósł na eleganckiego mężczyznę i poznał mnie. Na drugi dzień przyszedł podczas obiadu kucharz naczelny /szef powar/, który rządził prowiantem całego tego obozu, był to też człowiek z Lidawy, zamożniejszy gospodarz, z pochodzenia trochę Czech. Na wolności, oprócz gospodarstwa rolnego, zorganizował on także zespół muzyczny i grywał podczas różnych uroczystości i na zabawach w szkole lub na weselach nie tylko na wsi, ale i w mieście. Sam pięknie grał na skrzypcach. Teraz w więzieniu był kucharzem. Ucieszył się bardzo, gdy mnie tu zobaczył. Pierwsze jego słowa były, co ja tu robię? Powiedziałam, że tu teraz nie robię nic, a jestem tu dlatego, bo zarzucają mi, że przedtem za wiele robiłam dla dobra ludzi. Nieraz podczas obiadów przysyłał mi przez swoich kucharzy /okazało się, że miałam tu kilku swoich uczniów/ coś do zjedzenia oprócz przepisowego posiłku. Oczywiście, że wszystkim dzieliłam się z innymi. To było nasze więzienne prawo, że każdy dzielił się z innymi.

Jadwidze Grzybowskiej wyrok skończył się w styczniu 1950 roku, poinformowano ją o tym dopiero w październiku.

Powiedziano mi, że stąd wywiozą nas, ale do domu nie puszcza. Bo kto trafił do Jaty, /to więzienie karne i bardzo rygorystyczne/, stąd do domu już się nie powraca, lecz pozostaje się gdzieś na terenie Rosji w określonym przez władze miejscu. Tak upłynął jeszcze cały rok 1951 i 1952. Dopiero jesienią, w początku sierpnia 1952 roku zawołano nas na etap.

¹¹ Jadwiga Grzybowska skazana została 04.09.1946 roku. Przebywała w łagrach od 19.10.1949 roku do 11.08.1951 roku. W 1951 roku została przewieziona do Tomsku, tam przebywała w Domu Inwalidów, źródła: Kartoteka alfabetyczna (zgłoszenie indywidualne osób powracających z obozów oraz zgłoszenia poszukiwanych po 1945 roku), Biuro Informacji i Poszukiwań PCK w Warszawie. Karty ewidencyjne z kartoteki osób więziennych w Inłagu/Minłagu, Archiwum Wydziału Penitencjarnego Ministerstwa Sprawiedliwości Federacji Rosyjskiej w Republice Komi (Workuta), <http://www.indeksreprejonowanych.pl/>

Powieźli nas znowu przez kirowską peresylkę, przez Swiergłowsk, Nowosybirsk i Tomsk do Kołparzowa w środkowej Azji na Sybir. W każdej z tych miejscowości zatrzymywano nas na parę tygodni lub miesięcy i potem znowu jechaliśmy dalej jak zwykle.

W 1952 roku Jadwigę Grzybowską umieszczono w Domu Inwalidów w Krugłoje¹². To tam pisała kolejne podania z prośbą o odesłanie do Polski. Długo starała się o zgodę. W lipcu 1953 roku, po śmierci Stalina, ogłoszono amnestię. Udało się jej wrócić do kraju i bliskich we wrześniu 1955 roku. Zamieszkała w Mielcu z synem, synową i wnukami. Po powrocie zapisała się do Związku Nauczycielstwa Polskiego. Dopóki zdrowie jej pozwalało, prywatnie uczyła języka rosyjskiego. Zmarła 22 maja 1982 roku, przeżywszy 91 lat. Na jej grobie widnieje napis: Pedagog z powołania, z przymusu Sybirak.

Opracowała: Barbara Rusinek – wnuczka Jadwigi Grzybowskiej

¹² Jadwiga Grzybowska w Domu Inwalidów w Krugłoje przebywała do 10 sierpnia 1954 roku.

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

T. Garstka, A. Śliwerski, *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

W. Furmanek, J. Lenart, A. Piecuch, *Edukacja zawodowa w procesach transformacji systemu oświaty w Polsce*, Wyd. UR, Rzeszów 2019.

A. Wierzbicka, *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

A. Piecuch, *Szkoła XXI wieku. Problemy i wyzwania*, Wyd. UR, Rzeszów 2019.

I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

S. Jaskuła, *Ewaluacja społeczna w edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

K. Zajdel, *Spoleczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

A.K. Duda, *Masz Prawo do Mediacji w Szkole. Zarys pracy mediatora szkolnego*, W.N. Scholar, Warszawa 2019.

A.K. Duda, *Masz Prawo do Mediacji w Szkole. W drodze do porozumienia – materiały dla nauczycieli i trenerów mediacji*, W.N. Scholar, Warszawa 2019.

A.K. Duda, P. Koperna, A. Mróz, W. Skrzypek, K. Sobieszczańska, E. Zawisza-Wilk, *Masz Prawo do Mediacji w Szkole. Mediacje rówieśnicze w praktyce szkolnej. Implikacje i rekomendacje*, W.N. Scholar, Warszawa 2019.

M. Dutka-Mucha, K. Gawroński, M. Dutka-Mucha (red. nauk.), *Rada pedagogiczna. Obowiązki, kompetencje i odpowiedzialność*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

I. Chrzanowska, *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, W.N. PWN, Warszawa 2019.

M. Rojek, *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli. Studium przypadków*, Wyd. UŁ, Łódź 2018.

W. Korzeniowska, U. Szuścik, A. Murzyn (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

A. Olubiński, D. Zaworska-Nikoniuk (red. nauk.), *Dzieci i młodzież w społeczeństwie ryzyka. Od wyzwań edukacyjnych do działań społecznych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2019.

M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2019.

Technologie informacyjne

B. Orzeł (red.), *Co nowego w nowych mediach? Transformacje, perspektywy, oczekiwania*, Wyd. UŚ, Katowice 2019.

B. Bilicka, M. Gurzyński, *iPad na szkolnych lekcjach religii*, W.N. UMK, Toruń 2019.

G. Stunża, *Wirtualne państwo jako przestrzeń edukacji obywatelskiej. Studia z etnografii internetu*, W.N. Katedra, Gdańsk 2018.

Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

A. Pobojevska, *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

B. Kubiczek, *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*, Wyd. Nowik, Opole 2018.

G. Tomaszewska, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

Historia w szkolnej ławce i w uniwersyteckiej auli. Nauczanie, kształcenie, wychowanie. Przeszłość i terażniejszość, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

A. Bojarska-Sokołowska, *Pozaszkolne formy edukacji matematycznej. Popularyzacja matematyki, interaktywność w kształceniu, kultura matematyczna*, Wyd. UWM, Olsztyn 2019.

J. Świercz, *Bingo matematyczne. Gry matematyczne dla klas VII-VIII*, Wyd. Nowik, Opole 2019.

U. Bissinger-Ćwierz, *Metody aktywizujące w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Poradnik dla nauczycieli i animatorów*, Difin, Warszawa 2019.

A. Nagalska, *Scenariusze z języka polskiego. Od antyku do oświecenia. I klasa liceum. Karty pracy, prezentacje, sprawdziany, powtórzenia do matury*, Difin, Warszawa 2019.

W. Karolak, *Arteterapia dla dzieci i młodzieży. Scenariusze zajęć*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

G. Dobińska, A. Cieślakowska-Ryczko, *Techniki i metody relaksacyjne w wychowaniu, edukacji i terapii. Scenariusze pracy z dziećmi i młodzieżą*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

A. Buła, M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

A. Buła, M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Kreowanie środowiska uczenia się*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

E. Płóciennik, *Mądrość dziecka. Predyspozycje – przejawy – perspektywy wspierania*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.

I. Śliwerska, *Zabawy z matematyką w klasie I*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

M. Parlak, *Edukacja przyrodniczo-ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym. Osobista aktywność dziecka*, W.P. ZNP, Kielce 2019.

M. Kisiel, M. Zrałek-Wolny, *Zabawa sztuką. Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu*, Difin, Warszawa 2019.

M. Sunderland, *Niska samoocena u dzieci. Praktyczny poradnik dla specjalistów i rodziców*, GWP, Gdańsk 2019.

opr. Dorota Szumna

XIII międzynarodowa konferencja „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie”

W dniach 17–18 września 2019 r. w Warszawie odbyła się 13. Międzynarodowa Konferencja „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie”. Organizatorem konferencji było Polskie Centrum Programu Safer Internet (PCPSI), które tworzą Państwowy Instytut Badawczy NASK i Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Fundacja Dzieci Niczyje) oraz niemieckie konsorcjum realizujące projekt Klicksafe. Współorganizatorem wydarzenia jest ITU (Międzynarodowy Związek Telekomunikacyjny), a głównym partnerem Fundacja Orange, partnerem zaś Google Polska. Podobnie jak w minionych latach konferencja odbyła się pod honorowym patronatem Ministerstwa Cyfryzacji, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Rzecznika Praw Dziecka. Wydarzenie zorganizowane zostało w ramach programu Komisji Europejskiej Connecting Europe Facility.

Tematyka konferencji dotyczyła zagadnień bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie – przedstawiono wyniki najnowszych badań w tym obszarze, szerokie spektrum

wyzwań obejmujących bezpieczeństwo internetowe, zaproponowano różne sposoby zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji dzieci i młodzieży.

Przewodnicząca konferencji Anna Rywczyńska (Państwowy Instytut Badawczy NASK), otwierając wydarzenie, powiedziała: *Dbanie o bezpieczeństwo dzieci zawsze wymaga aktywnego zaangażowania rodziców. Pamiętajmy, że to na nas spoczywa odpowiedzialność za ich właściwe przygotowanie do tzw. technologii jutra oraz za ich dobrostan, zarówno fizyczny, jak i psychiczny. Żeby temu sprostać, powinniśmy być na bieżąco z tym, co się dzieje w sieci, jakie nowe zagrożenia, trendy i mody się pojawiają. Stąd też znacząca część programu konferencji »Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie« poświęcona jest roli kultury korzystania z sieci, jaka powstaje w środowisku rodziny.* A prowadzący konferencję dr Szymon Wójcik (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę), wprowadzając uczestników w tematykę wykładów, dodał: *Będziemy dyskutować o tym, jak dzieci mogą konstruktywnie i kreatywnie wy-*

korzystać nowe media w domu i szkole. Według najnowszych badań Fundacji aż 42% polskich uczniów nie miało w szkole zajęć na temat bezpieczeństwa w sieci, a jednocześnie aż 57% dzieci doświadcza przemocy rówieśniczej. Naszym celem jest, żeby uczestnicy, nauczyciele i inni profesjonalści pracujący z dziećmi, dostali do ręki konkretne narzędzia i wskazówki, dzięki którym dbanie o bezpieczeństwo najmłodszych w Internecie stanie się prostsze. Ewa Krupa (Fundacja Orange) uzupełniła te wypowiedzi istotną refleksją: *Świat dzięki rozwojowi technologii bardzo dynamicznie się zmienia. Sztuczna inteligencja czy rozszerzona rzeczywistość będą za chwilę zupełnie powszechne. Dlatego uczymy, jak ważne jest myślenie o drugim człowieku, korzystanie z Internetu i technologii w sposób mądry i bezpieczny.*

Wśród prelegentów i gości wydarzenia znaleźli się wybitni specjaliści z Polski i zagranicy. Już pierwszy wykład dr. hab. Marcina Napiórkowskiego (Uniwersytet Warszawski) nt. *Niebieski wieloryb, lalka Momo i dziecko ze słoneczka. Fake newsy dla dzieci i o dzieciach* wzbudził wielkie zainteresowanie uczestników. Prelegent w bardzo konkretny i obrazowy sposób opowiedział o tym, czym się zajmuje, a mianowicie „badaniem bzdur w Internecie, które stają się sensacjami medialnymi”. Przy pomocy wyszukiwarki Google, logicznego myślenia i wewnętrznego spokoju sprawdza i udowadnia, że oficjalna „prawda” sieciowa niekoniecznie jest prawdą.

Warto wymienić przynajmniej kilka nazwisk zagranicznych gości: dr Elizabeth Milovidov, która wygłosiła prelekcję na temat koncepcji cyfrowego rodzicielstwa, Stefanie Fächner (Klicksafe), która mówiła o roli edukacji społeczno-emocjonalnej w zapobieganiu cyberprzemocy, dr Delphine Auffret (e-Enfance, Francuskie Centrum Safer Internet). Ostatnia z wymienionych opisała sytuację szkół po wprowadzeniu przez tamtejsze ministerstwo edukacji zakazu używania smartfonów w szkołach we Francji, które zostało mocno skrytykowane przez społeczność nie tylko szkolną, a jednak odnosi pozytywne efekty wychowawcze i edukacyjne (np. większy komfort pracy nauczycieli, lepsze wyniki nauczania).

Uczestnicy jednym głosem mówili, że cyfrowe technologie zmieniają się szybko i są dla dorosłych, a tym bardziej dla dzieci i młodzieży codziennością. Przedstawione wyniki polskich i zagranicznych badań pokazują, że z każdym rokiem dzieci coraz wcześniej i intensywniej zaczynają korzystać z Internetu. Jednym z pierwszych prelegentów sesji plenarnej był profesor Jacek Pyżalski (UAM), który odniósł się do Raportu EU Kids Online 2018. Wynika z niego, że aż 82,5% osób w wieku od 9 do 17 lat łączy się z siecią codziennie. Aż 65% uczniów nigdy lub prawie nigdy nie rozmawiało z nauczycielem o aktywności

w Internecie, 1/3 pytaných odpowiada, że nauczyciele w szkole nigdy lub prawie nigdy nie zajmują się kwestią bezpieczeństwa online. 40% uczniów stwierdza, że w szkole nie ma ustalonych zasad korzystania z Internetu, a 45% nigdy nie rozmawiało z nauczycielami o dobrych zwyczajach postępowania w sieci (netykietcie i zasadach bezpieczeństwa). Profesor zwrócił uwagę na ważny fakt, że skupiając się przez ostatnie kilkanaście lat na badaniu cyberzagrożeń, zagubiliśmy trochę świadomość współistnienia cyberprzemocy i przemocy rówieśniczej w rzeczywistym świecie.

W tym kontekście dbałość o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie to wielkie wyzwanie. Dobrego i skutecznego wsparcia mogą im udzielić tylko świadomi zagrożeń dorośli. Tymczasem według najnowszych badań NASK „Rodzice 3.0”, przytaczanych podczas konferencji, „opiekunowie często nie określają i nie znają czasu korzystania z Internetu przez dzieci, nie mają wiedzy, kiedy ich dzieci korzystają z sieci oraz nie kontrolują oglądanych przez ich dzieci treści internetowych. Tylko co piąty (21,2%) rodzic zadeklarował, że w jego gospodarstwie domowym jest zainstalowany filtr rodzinny lub inna technologia ograniczająca dostęp do niebezpiecznych treści w Internecie”.

Na konferencji nie zabrakło tematu zagrożeń online, takich jak pornografia, *cyberbullying*, *seksing* czy hejt. Z raportu Dyżurnet.pl wynika, że tylko w 2018 r. w Polsce odnotowano blisko 2000 przypadków treści pornograficznych z udziałem dzieci. Ekspertki zwracali uwagę na niepokojący trend, objawiający się krążeniem w sieci zdjęć oraz wideo o charakterze seksualnym samodzielnie wykonywanych i udostępnianych przez dzieci i młodzież.

Jak co roku, pod koniec pierwszego dnia konferencji odbył się pokaz filmu. Tym razem był to psychologiczny obraz przedstawiający niezwykle „Zwierzenia nastolatków” w reżyserii Ayelet Albenda (prod. Izrael, 2017 r.). Jest to film o dojrzewaniu, którego akcja rozgrywa się w pokojach sześciu nastolatków. Tworzą go w całości nagrane przez nich filmy umieszczone na YouTube. Jednak ci młodzi ludzie z różnych stron świata nie promują się w ten sposób jako nastoletnie gwiazdy, lecz pokazują swoje zwykłe życie. Rozmawiają z każdym, kto tylko chce ich słuchać, oglądać i są w tym bardzo szczerzy. Zamiast pamiętnika wybrali kamerę do nagrywania swoich intymnych dzienników.

Nowym zagrożeniem, rozwijającym się w Polsce szybciej niż w innych krajach Europy, są patotreści, prezentujące zachowania sprzeczne z normami społecznymi (*patostream* – online, głównie na YouTube, pokazywane np. libacje alkoholowe, wulgarny język, skandaliczne treści i przemoc). Mówił o nich w bardzo konkretnym i świetnie przygotowanym wizualnie wystąpieniu

dr Łukasz Wojtasik (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę). Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Fundację, patotreści ogląda aż 37% młodych ludzi, z czego 18% zadeklarowało, że twórcy tego rodzaju przekazów im imponują. Przerażenie mogą budzić wnioski z pierwszego w Polsce raportu „Patotreści w Internecie”: 38% nastolatków twierdzi, że *patostreaming* pokazuje prawdziwe życie, tyle samo osób wieku 13–15 lat nie widzi nic złego w zarabianiu na przemocy i poniżaniu drugiego człowieka.

Międzynarodowa Konferencja „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie” od 13 lat jest okazją do wymiany wiedzy i poglądów oraz prezentacji konkretnych narzędzi, programów edukacyjnych. Uczestnicy dzielą się też tym, co pozytywnego wnosi Internet do współczesnej edukacji. O tym, jak czynić szkołę nowoczesną a naukę atrakcyjną dla dzieci urodzonych w „cyfrowych czasach” mówiła m.in. Lidia de Reese (FSM Niemcy), w prelekcji poświęconej sztucznej inteligencji w klasie i uczeniu maszynowemu, pokazując przykłady dobrych praktyk. Podobne, praktyczne treści przedstawił podczas warsztatów *Asy Internetu – jak zmienić lekcje o cyberbezpieczeństwie w przygodę?* zespół w składzie: Agnieszka Krawczak-Chmielecka, Kamil Śliwowski, Izabela Meyza (Fundacja Szkoła z Klasą).

Ważnym elementem programu konferencji są debaty prowadzone z udziałem zaproszonych gości. W tym roku Elizabeth Milovidov (Digital Parenting Coach), Karl Hopwood (European Schoolnet, Insafe), Kamil Nowak (Blog Ojciec) dyskutowali na temat: *Jak rodzice mogą pomóc swoim dzieciom używać nowych technologii w bezpieczny i konstruktywny sposób?* Cieszy fakt, że wzrasta świadomość potrzeby wspierania rodziców w ich trudnej i bardzo odpowiedzialnej roli towarzysza dzieci i młodzieży w cyfrowym świecie. Jest to obecnie jedno z najważniejszych zadań dla profesjonalistów zajmujących się bezpieczeństwem dzieci, młodzieży, rodziny i szkoły w Internecie.

Jak przystało na profesjonalnie przygotowaną międzynarodową konferencję, którą warto polecić wszystkim zainteresowanym tą tematyką, wystąpienia prelegentów dostępne są w postaci nagrań wideo pod adresem: <https://www.saferinternet.pl/konferencja/program.html>.

Znajdziemy tam zapis następujących wystąpień, które można było wysłuchać podczas spotkania w Warszawie:

- dr hab. Marcin Napiórkowski (Uniwersytet Warszawski), *Niebieski wieloryb, lalka Momo i dziecko ze słoneczka. Fake newsy dla dzieci i o dzieciach*;
- dr Elizabeth Milovidov (Digital Parenting Coach), *Cyfrowe rodziny w cyfrowej erze: trendy i wyzwania związane z wpływem mediów i nowych technologii na dzieci i młodzież*;

- debata panelowa nt. *Jak rodzice mogą pomóc swoim dzieciom używać nowych technologii w bezpieczny i konstruktywny sposób?*, Elizabeth Milovidov, Karl Hopwood (European Schoolnet, Insafe), Kamil Nowak (Blog Ojciec);
- dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), *Warto przyjrzeć się szczegółom – pogłębiona analiza wyników badania EU Kids Online Polska 2018*;
- Anna Rywczyńska, dr Rafał Lange (NASK), *Rodzicielstwo w dobie cyfrowej rewolucji*;
- Stefanie Fächner (Klicksafe), *Rola edukacji społeczno-emocjonalnej w zapobieganiu cyberprzemocy*;
- Lena Lattion (Międzynarodowy Związek Telekomunikacyjny ITU), *Ochrona dzieci online – aktualne trendy, wyzwania i wytyczne*;
- Anastasiya Dzyakava (Biuro Rzecznika Praw Dziecka Ukrainy), *Podnoszenie świadomości o sekstingu i sextortion wśród dziewcząt*;
- dr Delphine Auffret (e-Enfance, Francuskie Centrum Safer Internet), *Refleksje na temat zakazu smartfonów w szkołach we Francji*;
- dr Agnieszka Wrońska, Marek Sowala (NASK), *Bezpieczeństwo w ekosystemie OSE w szkołach epoki smartfona*;
- Lidia de Reese (FSM), *Sztuczna inteligencja w klasie. Nowe materiały edukacyjne „Uczenie maszynowe”*;
- Katarzyna Hernandez (Fundacja Orange), *Lekcja: Enter. Świat nowej edukacji*;
- Sofia Rasgado (FCT, Portugalskie Centrum Safer Internet), *Walka z cyfrowym wykluczeniem*;
- dr Stephan Dreyer (Hans-Bredow Institut), *Trójkąt bermudzki edukacji medialnej: prawa rodzicielskie i ochrona państwa a podmiotowość dzieci*;
- Katarzyna Makaruk (FDSD), *Czy rodzice mają wpływ na nadużywanie internetu przez swoje dzieci?*;
- dr Anna Grebe (Digital Opportunities Foundation), *Fostering Local Network Groups for Media Literacy*;
- Piotr Zalewski (Google Polska), *Jak aplikacja Family Link może pomóc w ustaleniu reguł korzystania ze smartfonów przez dzieci?*;
- Andreas Hautz (jugendschutz.net), *Dzieciństwo dostępne publicznie? Naruszanie dóbr osobistych w mediach społecznościowych*;
- Nadine Eikenbusch, Alona Yegorova (Medienanstalt Nordrhein-Westfalen), *Jak mówić o cyberprzemocy w szkołach?* (warsztaty);
- Agnieszka Krawczak-Chmielecka, Kamil Śliwowski, Izabela Meyza (Fundacja Szkoła z Klasą), *Asy Internetu – jak zmienić lekcje o cyberbezpieczeństwie w przygodę?* (warsztaty);

- Łukasz Wojtasik (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę), *Patroleści w sieci – szkolne wzorce dla dzieci i młodzieży*;
- Boris Radanović (SWGfL, Brytyjskie Centrum Safer Internet), *Tik Tok Talk*;
- André Weßel (Uniwersytet Techniczny w Kolonii), *Pozwolić im grać i/lub zapewnić im bezpieczeństwo? Etyczne aspekty gier komputerowych online*;
- dr Małgorzata Wójcik (SWPS Katowice), *Błędne koło przemocy rówieśniczej*;
- prof. Sara Pabian (Uniwersytet w Antwerpii), *Krótko- i długoterminowe konsekwencje cyberprzemocy*;
- dr Julia Barlińska (Uniwersytet Warszawski), *Jak skutecznie uczyć prospołecznego reagowania na cyberprzemoc rówieśniczą?*;
- lek. Michał Wroczyński (Samurai Labs), *Samurai Labs – rewolucja w ochronie dzieci przed przemocą online*;
- Stefanie Fächner (Klicksafe), *Przeciwdziałanie mowie nienawiści w Internecie przy pomocy zestawu narzędzi SELMA*;
- dr Elena Martellozzo (Uniwersytet Middlesex), *„Nie byłam pewna, czy to normalne, że to oglądam...” Badanie reakcji dzieci na pornografię w internecie*;
- Anna Kwaśnik (Dyżurnet.pl, NASK), *Dzieci jako twórcy pornografii*;
- Sebastian Fitting (Eco), *Seksting, pornografia i małoletni – perspektywa prawna*;
- Nina Pirk (Nummer gegen Kummern), *„Zakochałam się przez Internet... Może mi Pani pomóc?” – przypadki z niemieckiego telefonu zaufania*;
- Kate Edwards (Childnet), *Jak inspirować młodych ludzi do krytycznego spojrzenia na pornografię i do zawierania zdrowych relacji online?*;
- Ewa Dziemidowicz (FDDS), *Rangi, relacje, przywództwo – budowanie społeczności szkolnej jako profilaktyka przemocy rówieśniczej (warsztaty)*;
- Łukasz Gierek (ZST w Radomiu), *Technologie rozszerzonej (AR) i wirtualnej rzeczywistości (VR) w edukacji (warsztaty)*.

opr. Piotr Ożarski
PCEN Rzeszów

To lubię!
Mariusz Kalandyk

Przeczytawszy...

...siadł był i zapłakał. Nie – to nie jest wstawka do pracy nad doskonaleniem stylizacji biblijnej w duchu Eklezjasty. Nie jest to również autorska wylewność na okoliczność stanu ducha własnego w warunkach ordynarnych.

Gorzej – jest to prawdopodobny obraz reakcji wsobnej, więc niekoniecznie uzewnętrzniającej, będącej udziałem polonistów, którzy czytają informacje o stanie (nie) czytania w Polsce i poza nią. Ów stan powoduje stan wcześniejszy i tworzy pętlę zdarzeń groteskowych i wstrząsających. Buduje bowiem samospełniającą się przepowiednię, falsyfikującą się nieustająco fałszywy stan interpretacji procesów nie do końca uświadamianych, skomplikowanych, trudnych do racjonalizacji, a więc wrzucanych w poręczny obszar szkolnych mitów i traum.

Czy chcę przez to powiedzieć, że zjadłem wszystkie rozumy, jajecznicę z siedmiu przepiórczych jaj i przegryzłem to wszystko kajzerką? Więc wiem? Chciałbym bardzo, ale nie mogę.

Rozmowy z polonistkami i biblioterkami na temat tego, jak bar-

dzo się nie czyta, mają jednak coraz częściej charakter rytualny. Było tak sobie, jest źle, a będzie jeszcze gorzej. No i co z tego (?) – kusi, by w ten sposób mimo wszystko odpowiedzieć i zmrozić rozmówców na amen tudzież zaognić stan rzeczy do poziomu zapalenia opon mózgowych.

Powtórzę jednak: No i co z tego? Nie czytają? Trudno. Nie będą czytać? Matko! Serio? Brzmi arogancko? Tak ma brzmieć!

Czytanie otóż jest aktem dobrej woli. Jest także afirmacją. Stawiając wymagania, może, a nawet powinno, otwierać na to wszystko, co jest entuzjazmem, zaangażowaniem, dobrą wolą, zalem, że już się kończy a widowców na kontynuację ni hu hu. Zanim przejdziemy na poziom intelektualizacji (konieczny przecież – na tym polega kształcenie), instytucjonalnie pragniemy zmusić do czytania, przstraszyć, wymyślić skuteczną szykanę, dać w kość. Wiem, wiem, szkoła musi być poniekąd instytucją opresyjną, socjalizuje przecież, dyscyplinuje, wprowadza w różnorakie reżimy, by później było lżej, nie bolało w doroślejszym życiu, czyniło jednostkę użyteczną.

Nagroda będzie konsumpcjonistyczny raj, niebo obżarstwa. Niekoniecznie mentalnego.

W tym widzimy sens, takiej aksjologii bronimy, ową logikę głęboko – poloniści również! – zinterioryzowaliśmy. A młodzi? Znamy ich świat(y)? Zależy nam, by je poznać? Tworzymy płaszczyzny uzgadniania czytelniczych miłości oraz kompetencji? Doceniamy naiwność (czytaj: świeżość) uczniowskich opinii oraz zapatrywań?

Szczerze wątpię.

Moje wątplenie pogłębia również sposób patrzenia na literaturę w dokumentach sterujących jej uczeniem. Doceniając ich ambitne cele kształcące – literatura ma być obiektem intelektualnej refleksji oraz treningu, a historia literatury źródłem budowania tożsamości i kulturowych kompetencji – pamiętając o idei „fuzji horyzontów”, nie mogę nie pamiętać o odbiorcy owych frykasów. Czy nie pęknie z przeżarcia lub nie dostanie kulturowo-mentalnej niestrawności na skutek nieznamości przez organizm skutków bulimicznej nadaktywności systemu?

Arogancja nie służy nikomu. Po prawdzie, to nie chcę być arogancki. Pytanie tylko, czy niebycie arogantem to tylko mój lęk, moja obawa? Mój jedynie problem? Arogancja jednostki jest deficytem charakteru. Czym natomiast jest arogancja systemu? W jaki sposób się objawia? Jakie

wywołuje skutki? W jakich obszarach szkodzi? Po wielu latach obserwacji wspomnianego organizacyjno-prawnego konglomeratu, w końcu jestem też poniekąd jego wytworem (i ofiarą), wiem, jak bardzo groźne jest to schorzenie. Jak bardzo szkodzi nam wszystkim. Świetnie zamaskowana, ubiera się w piórka autorytetu, pseudobadań przesiewowych, rozlicznych konsultacji, profesorskich kompetencji z zupełnie innych obszarów merytoryki stosowanej itd. Dotyczy to również problemu „Przeczytawszy...”. Bo przecież będąc w wieku słusznym, spędziwszy lata w systemie, ucząc pokolenia młodych – wiemy najlepiej. Będąc dodatkowo namaszczeni przez towarzyszy partyjnych, wspomagani przez podobnie myślących, możemy wzmacniać własne poczucie nieomyślności i misji w zakresie lektur niezbędnych do, kształcących wartości kluczowe i rdzenne. Drobiazgowo dobierając tytuły i właściwych autorów, nieskażonych miazmatami oraz niemnożących wątpliwości miast dogmatów i pewników.

A czytanie? Jego autentyczne wspomaganie i wzmacnianie jako zjawiska z pogranicza kultury, psychologii, socjologii oraz setki innych obszarów? Staje się elementem doraźnych akcji, propagandowego i reklamowego sznytu, medialnego promowania się VIP-ów. A przecież, dobrze to wiemy, czyta się i dla siebie, i dla szkoły. Ostat-

nio coraz rzadziej „dla siebie” zachodzi na „dla instytucji”. Częściej stanowią one zbiory odrębne, niechętne sobie, ba – wrogie. Gdy spotykamy się i rozmawiamy na ten temat w gronie osób zainteresowanych, dziwimy się własnym pomysłem, czasami ich obiektywnej wartości, a nawet błyskotliwości. Przygnębia – ich pogłębiająca się z roku na rok nieskuteczność.

Czytanie trzeba ratować. Nie dla szkoły, bo to nic nie znaczy. Nawet wtedy, gdy z dumą pokazemy, iż nowi maturzyści, choć w liczbie znacząco mniejszej, znają więcej tekstów i radzą sobie z ich podstawowym zakresem interpretacji. Nie dla matury

interioryzuje się wartości estetyczne i poznawcze; nie dla sukcesu egzaminacyjnego poświęca noce na bycie czytelnikiem. Obawiam się, że ćwicząc zimną analityczną umiejętność rozumienia tekstu, który jest dziełem sztuki, nie dajemy szansy na bycie – od czasu do czasu chociaż – „drogim naiwnym czytelnikiem” z „Zapisków starego prokuratora”.

To nie jest głupota. Gorzej – to niewybaczalny błąd!

Sam zresztą nie wiem.

Skazony pewnie jestem.

Mariusz Kalandyk