

Ks. prof. dr hab. Janusz Mastalski

Poczucie bezpieczeństwa ucznia w szkole jako wartość w kontekście wyzwań cywilizacyjnych

I. Wyzwania cywilizacyjne

Mówiąc o wyzwaniach cywilizacyjnych, które szczególnie dotyczą edukację, należy wymienić następujące:

1. *Psychobójstwo* (wszelkie czynniki wpływające na dysfunkcyjność ludzkiej psychiki).
2. *Chaos aksjologiczny* (szczególnie przeakcentowanie materialnego wymiaru ludzkiej natury).
3. *Samotność* (zarówno w domu, jak i w Sieci).
4. *Implozja środowiska rodzinnego* (dekonstrukcja rodziny od wewnątrz, utrata tożsamości).
5. *Kłopoty z tożsamością szkoły* (problem z miejscem szkoły w globalnym społeczeństwie).
6. *Tendencyjna selekcja preferowanych postaw* (pozbawienie moralnego oparcia w trwałych wartościach).
7. *Paradoks ekologiczny* (edukacja prozdrowotna – społeczne przyzwolenie na toksyczny styl życia).
8. *Moda na psychomanipulację* (włamywanie się do umysłu człowieka).
9. *Kryzys dojrzałej religijności* (pobożność „naskórkowa”, fanatyzm religijny).
10. *Kontrowersyjna teleologia* (niewyraźność celów, a także ich specyficzna „apersonalność”).¹
11. *Hybrydyzacja* (koadaptacja kultur, prowadząca do toksycznego synkretyzmu).
12. *Mediatyzacja życia* (liczy się news i oryginalność).
13. *Triada ekranowa* (kreowanie wyborów poprzez trzy ekrany: telewizja, Internet, komórka).
14. *Personalizacja gadżetów cywilizacyjnych* (osłabienie więzi z otoczeniem).
15. *Zapotrzebowanie na konkretny styl i kompetencje* (specjalizacja, znajomość języków).

¹ J. Mastalski, Szkoła wobec wyzwań globalizmu, „Wychowanie na co dzień” 7- 8(2007).

16. *Pokusa kopiowania (odtwórczość).*
17. *Powrót do cywilizacji obrazkowej (np. emotikony).*
18. *Niebezpieczny „pajdocentryzm” (wychowankowie mają coraz więcej praw, a mniej obowiązków).*
19. *Eksperymentowanie edukacyjne (reforma „goni” reformę w szkolnictwie).*
20. *Ogromne możliwości rozwoju psychofizycznego i duchowego wychowanków.*

II. Przemoc w szkole

We współczesnym świecie, kreowana jest cywilizacja przemocy i agresji, której jednymi z uczestników są sami uczniowie. Warto na początek spróbować odnaleźć istotę przemocy szkolnej, aby następnie dotrzeć do jej źródeł i skutków.

II.1. Istota szkolnej agresji

II.1.1. Mobbing

Pojęcie mobbingu rozumianego jako terror psychiczny stosowany przez grupę wobec jednostki jest pojęciem starym i doczekało się już wielu opracowań. Przez długi czas odnoszono go do relacji panujących w pracy zawodowej. Od kilku lat mówi się także o mobbingu szkolnym². Skandynawowie wyczuleni na kwestie praw człowieka, powtarzającym się aktom przemocy – w różnych jej formach – nadali nazwę „mobbing”. Zjawisko to okazało się charakterystyczne nie tylko dla środowiska dorosłych, ale i dzieci, a największe nasilenie jego występowania stwierdzono u uczniów w wieku 10-13 lat³. Mobbing (od ang. *mob* = tłum zbiorowisko) określany jest najczęściej jako „terror psychiczny ze strony większości członków grupy wobec tej samej osoby (lub wobec dwóch czy trzech osób) stosowany stale, przez dłuższy czas”⁴. Tym samym pojęciem określa się także działanie przełożonego wobec podwładnych, choć przeczy temu zastosowana etymologia. Trzeba także zaznaczyć, iż słowem „mobbing” określa się także długotrwałe wykluczenie jednostki z grupy, natomiast nie wchodzi w zakres tego pojęcia konflikt pomiędzy dwoma uczniami⁵.

Wśród wielu rodzajów przemocy psychologowie wyróżniają nade wszystko cztery: przemoc fizyczna, psychiczna, seksualna, zaniedbanie⁶. W przypadku szkolnych interakcji

² K. E. Dambach, *Mobbing w szkole*, Gdańsk 2003.

³ M. Szczepkowska-Pustkowska, *Młodzież – przemoc - transformacja*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998, s. 13.

⁴ K. E. Dambach, *Mobbing w szkole*, dz. cyt., s. 11.

⁵ Tamże, s. 12.

⁶ J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1999, s. 37.

warto wspomnieć o jeszcze jednym rodzaju przemocy, jaką jest przemoc bezpośrednia (osobista), która „jest odczuwana przez podmiot jako czynność użycia przeważającej siły (mocy, przewagi, dominacji) fizycznej, bądź jako agresja psychiczna czy jako stan zależności realizacji elementarnych potrzeb i interesów od podporządkowania się innemu podmiotowi indywidualnemu, zbiorowemu lub pośredniczonymu przez organizację”⁷.

II.1.2. Prześladowanie instytucjonalne

Z pojęciem mobbingu szkolnego łączy się także zjawisko prześladowania. Rozumiane jest ono, jako regularne i wydłużone w czasie narażenie ucznia na nieprzyjemne działania ze strony innego ucznia lub grupy rówieśników⁸. Niewątpliwie, jest to jedna z form agresji społecznej przejawiająca się w przemocy fizycznej oraz psychicznej⁹. Nie można zapominać, że z przemocą wiąże się także zjawisko maltretowania instytucjonalnego w szkolnictwie¹⁰. Może się ona dokonywać na dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich związana jest z bezpośrednią relacją do ucznia. Ma ona następujące przejawy:

- od ucznia wymaga się absolutnego poddania się autorytetowi nauczyciela;
- niektóre dzieci spycha się na margines ze względu na ich pochodzenie społeczne, etniczne, religijne, z powodu możliwości intelektualnych lub płci;
- systematycznie używa się kar cielesnych jako form nagany;
- wypowiada się w sposób gwałtowny i obraźliwy;
- pozwala się na wrogie lub pogardliwe wypowiedzi wśród samych uczniów;
- identyfikuje się dziecko nie poprzez jego imię, ale jakąś wadę fizyczną lub psychiczną¹¹.

Istnieje jednak także druga płaszczyzna instytucjonalnego maltretowania ucznia w szkole. Jest to pośrednia relacja z wychowankiem, która może przejawiać się w następujący sposób:

- architektura i wyposażenie szkoły nieodpowiadające potrzebom dzieci (na przykład brak miejsca w klasach i przestrzeni na zabawę, niedostateczna ochrona przed możliwymi wypadkami, zła wentylacja i niewystarczające oświetlenie);
- zbyt duża liczba uczniów w klasie;
- niewystarczające porcje w stołówce lub nieodpowiednia dla uczniów dieta;

⁷ Z. Kwieciński, Socjopatologia edukacji, Olecko 1995, s. 125.

⁸ D. Olweus, Bullying: What We Know and What We Can Do, Oxford 1993.

⁹ B. Byrne, Doping with Bullying In Schools, Dublin 1993.

¹⁰ A. Soriano, Przemoc wobec dzieci, Kraków 2002.

¹¹ Tamże, s. 77.

- rozkład zajęć niezgodny z potrzebami uczniów, a formacja nauczycieli zbyt skoncentrowana na wiadomościach akademickich, niedostarczająca pogłębionej wiedzy o charakterystyce dzieci i ich potrzebach;
- dążenie do uniformizacji i zapominanie o tym, że uczniowie różnią się od siebie, oraz że jest konieczny wysiłek, aby z różnymi dziećmi osiągnąć ten sam cel;
- współzawodnictwo jako pierwszy i najważniejszy bodziec do nauki;
- ujmowanie niepowodzenia szkolnego jako klęski samego dziecka i całego systemu szkolnego;
- niebranie pod uwagę sytuacji rodzinnej dziecka¹².

II.2. Źródła szkolnej agresji

II.2.1. Czynniki rodzinne.

Pierwszym (choć niekoniecznie najważniejszym) źródłem przemocy, agresji, jak i mobbingu w szkole jest przemoc w rodzinie i skorelowane z nią czynniki. Należą do nich w pierwszym rzędzie międzypokoleniowy przekaz wzorców przemocy. Jest on związany z następującą prawidłowością: „międzypokoleniowy przekaz wzorców sprawia, że dziecko, które cierpiało wskutek przemocy, było jego świadkiem, samo prawdopodobnie będzie stosowało przemoc w rodzinie”¹³. A ogniwem pośrednim może być właśnie szkoła.

Kolejnym czynnikiem rodzinnym wpływającym na mobbing w szkole jest dominacja w rodzinie jednej płci, poprzez którą mogą utrzymywać się pewne stereotypy generujące przyzwolenie na przemoc. Przykładem może być dominacja mężczyzny, który używając przemocy wobec kobiety jest tolerowany dlatego, że „kobiecie przypisane zostały cechy, pozwalające ją odczłowieczyć i zmarginalizować. Patriarchat jest kulturą nienawiści i projekcji, gdzie negatywne cechy grupy dominującej rzutowane są na postać innego”¹⁴.

Z przemocą rodzinną skorelowany jest także niski status socjoekonomiczny, który także ma wpływ na zachowanie dzieci i młodzieży w szkole. W rodzinach o niskim statusie częściej dochodzi do przemocy. Niskie zarobki, bezrobocie, zagrożenie utratą pracy powodują dodatkowy stres. Narastająca frustracja prowadzi do odreagowania poprzez przemoc wobec członków rodziny¹⁵. Z kolei członkowie-uczniowie odreagowują w szkole.

¹² Tamże, s. 78.

¹³ J. Mazur, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 90.

¹⁴ A. Lipowska-Teutsch, *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*, Warszawa 1998, s. 14.

¹⁵ J. Mazur, *Przemoc w rodzinie*, dz. cyt., s. 91.

Innym ważnym czynnikiem generującym przemoc w rodzinie, a pośrednio i w szkole, jest izolacja społeczna w rodzinie. Częstotliwość kontaktów danej rodziny z sąsiadami lub z dalszą rodziną, a także ilość osób, które bywają w tej rodzinie świadczą o stopniu izolacji¹⁶. Izolowane dzieci mają w szkole ogromne problemy z socjalizacją, co może generować u innych uczniów mobbing. Trzeba również podkreślić, że „styl sprawowania opieki rodzicielskiej ma także ogromny wpływ na zaburzenia w zachowaniu wychowanków, w konsekwencji na przestępczość młodzieży”¹⁷.

II.2.2. Determinanty społeczne.

W etiologii zachowań agresywnych błędne jest uwzględnianie tylko jednego czynnika. Wśród wielu przyczyn przemocy i mobbingu dużą rolę przypisuje się determinantom społecznym. Można w nich wyróżnić następujące czynniki:

- Czynniki socjologiczne: przynależność do grupy społecznej, pozycja społeczna rodziny, wyuczony zawód, zawód wykonywany, wykształcenie, prestiż społeczny.
- Czynniki ekonomiczne: pozycja materialna, pozycja społeczna, bezrobocie, brak satysfakcji z wykonywanej pracy.
- Czynniki demograficzne: płeć, wiek, liczebność rodziny, stan cywilny¹⁸.

Oczywiście, powyższe czynniki nie dotyczą bezpośrednio samych uczniów, ale dotyczą zarówno ich rodziców jak i nauczycieli, którzy biorą pośredni lub bezpośredni udział w mobbingu.

II.2.3. Wybrane uwarunkowania psychologiczne uczniów.

Wśród wielu przyczyn natury psychologicznej można wyróżnić kilka, które wpływają na bycie albo sprawcą, albo ofiarą mobbingu. Jednym z takich czynników jest samotność. Okazuje się, że szybko wzrasta liczba uczniów, którzy mają słabo rozwinięte kontakty, jakie mogłyby stać się przestrzenią społecznego oparcia¹⁹. Wiadomo też, że źródeł agresywności i poczucia samotności należy szukać w pośrednich mechanizmach zachowań agresywnych²⁰. Otóż, agresywni uczniowie mają trudności w relacjach rówieśniczych, a także z dorosłymi, co czyni ich samotnymi.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ B. Urban, Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży, Kraków 2000, s. 167.

¹⁸ M. Binczycka-Anholcer, Współczesne poglądy na zachowania agresywne, [w:] Przemoc i agresja jako zjawiska społeczne, red. M. Binczycka-Anholcer, Warszawa 2003, s. 44.

¹⁹ A. Asher, S. Hymel, P. Renshaw, Loneliness in children, „Child Development” 55(1984), p. 26n.

²⁰ D. Kubacka-Jasiecka, Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych, [w:] Agresja dzieci i młodzieży, red. A. Frączek, I Pufal-Struzik, Kielce 1996, s. 78.

Drugim, nie mniej ważnym uwarunkowaniem natury psychologicznej są negatywne i intensywne przeżycia związane z frustracją, z zablokowaniem jakichś dążeń, z niespełnieniem pragnień i oczekiwań²¹. Pojawia się wtedy agresja, która może być reakcją na stres. Jest to zresztą mechanizm działania w przypadku syndromu PTSD.

Trzecim czynnikiem natury psychologicznej warunkującym szkolny mobbing jest poczucie bezsilności, które jest w dużej mierze skrywane, a poprzez „wyżycie się” uczeń próbuje, tak jak niektórzy dorośli, zagłuszyć te emocje²².

Czwartą determinantą zachowań agresywnych jest nuda i poczucie braku pomysłu na wolny czas²³. Uczniowie niemający twórczo zorganizowanego czasu poprzez szkolny mobbing „uatrakcyjniam” swój pobyt w szkole.

Nie można także zapominać o uwarunkowaniach natury osobowościowej, charakterologicznej oraz zaburzeniach neurologicznych, które także mają ogromny wpływ na mobbing szkolny i przestępcze zachowania agresywne²⁴.

Oczywiście, nie wyczerpuje to wszystkich czynników psychologicznych, ale podane powyżej uważane są za fundamentalne.

II.2.4. Bezkarność wynikająca ze stereotypów.

Wbrew pozorom, mobbing zarówno szkolny jak i rodzinny czy zawodowy nie jest do końca wykrywalny, a walka z nim jest bardzo uciążliwa. Wynika to z tzw. stereotypów ofiar przemocy, które funkcjonują i są powielane z pokolenia na pokolenie. Oto one:

- chęć zachowania pozorów dobrej rodziny;
- wstyd przed rodziną, sąsiadami (w szkole przed innymi uczniami);
- przekonanie, że „tak ma być” wyniesione z domu rodzinnego;
- przekonanie, że trzeba sobie poradzić samemu;
- brak wiary w pomoc ludzi i instytucji;
- obawa przed wzrostem przemocy jako kary za jej ujawnienie;
- obawa przed pozostaniem bez środków do życia (w szkole lęk przed wyrzuceniem);

²¹ J. Mellibruda, Wybrane problemy patologii życia rodzinnego, [w:] Psychologia, red. J. Strelau, Gdańsk 2005, t. 3, s. 756.

²² A. Lipowska-Teutsch, Rodzina a przemoc, Warszawa 1998, s. 12.

²³ J. Sztumski, Społeczne uwarunkowania przemocy, [w:] Przemoc dzieci i młodzieży, red. J. Papież, A. Plukis, Toruń 1998, s. 34.

²⁴ D. Rode, Społeczne i psychologiczne determinanty przestępczych zachowań agresywnych młodzieży, [w:] Przemoc dzieci, dz. cyt., s. 136.

- lęk przed perspektywą radzenia sobie samemu w życiu i zaczynania wszystkiego od nowa;
- przekonanie o braku perspektyw życiowych poza otoczeniem,²⁵
- obawa przed samotnością.

II.3. Skutki szkolnej agresji

Przemoc, a w niej mobbing, jak każde znaczące doświadczenie, odciska swój ślad w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka, w tym także ucznia bądź nauczyciela. Szkolny mobbing może spowodować, że w skrajnych przypadkach będzie się mówiło o różnego rodzaju syndromach.

II.3.1. *Syndrom maltretowanego dziecka.*

K Browne i M. Herbert zaproponowali następujący wykaz dolegliwości maltretowania z podziałem na:

- nieznaczne* (minor) – rzadkie i mniej dolegliwe incydenty stosowania przemocy fizycznej, seksualnej lub psychicznej, powodujące niewielkie urazy lub niepozostawiające żadnych długotrwałych skutków;
- umiarkowane* (moderate) – częstsze incydenty poważniejszej natury, jednak niezagrożające życiu i bez poważnych długotrwałych następstw;
- poważne* (severe) – ciągłe lub bardzo częste maltretowanie lub mniej częste incydenty z bardzo poważnymi następstwami fizycznymi i psychicznymi; do zagrożeń życia można zaliczyć: przypadki długotrwałych lub bardzo poważnych obrażeń psychicznych i fizycznych, które mogą doprowadzić do zagrożenia życia²⁶.

II.3.2. *Syndrom wyuczonej bezradności.*

Kolejnym skutkiem bycia ofiarą przemocy szkolnej może być tzw. syndrom wyuczonej bezradności. Pojęcie sformułował M. Seligmann (1974), wykorzystując do tego teorię atrybucji polegającą na tym, że efekty zachowania człowieka wykorzystuje się do uzasadnienia przyczyn tych zachowań. Atrybucjami prowadzącymi do wyuczonej bezradności jest przekonanie ofiar przemocy, że ich status wynika z osobistych cech, co prowadzi do poczucia winy za zaistniałą sytuację²⁷. Bynajmniej nie jest to jednak całkowite poddanie się. Z drugiej strony, uczeń nauczył się, że każde jego działanie jest obserwowane, a

²⁵ J. Mazur, Przemoc..., dz. cyt., s.97.

²⁶ K. Browne, M. Herbert, Zapobieganie przemocy w rodzinie, Warszawa 1999, s. 25-26.

²⁷ J. Mazur, Przemoc..., dz. cyt., s. 78.

jego inicjatywa zdławiona. W konsekwencji bada otoczenie przed rozpoczęciem każdego działania²⁸.

II.3.3. Syndrom emocjonalnej ofiary.

Wielokrotna porażka i częsta frustracja, a także lęk jako wynik doznanej przemocy szkolnej mogą sprawić, iż wychowanek staje się tzw. emocjonalną ofiarą. Ów syndrom może przybrać przynajmniej trzy postacie:

- Ofiara obiektywna – sama wyolbrzymia powagę sytuacji, zwiększając wagę problemów, powiększa swój lęk przed niepowodzeniem.
- Ofiara prowokująca innych – celowo zachowuje się w taki sposób, aby wywołać odrzucenie; obawia się, że się zawiedzie, że zostanie odrzucona lub wykorzystana.
- Ofiara wykazująca lęk przed byciem sobą – jest to konformista, osoba obawiająca się: „co inni sobie o mnie pomyślą”; przejawia skłonność, aby zapierać się samej sobie²⁹.

II.3.4. Syndrom rezygnacji z walki.

Problem rezygnacji z walki jest związany w szkole m.in. z bezradnością, która bywa efektem trudnej do zaakceptowania, a często powtarzającej się porażki, skutkiem czego uczeń zaczyna nie wierzyć w swoje siły i działania. Patrzy na siebie jako na osobę „nieudaną. Towarzyszy temu często niewerbalny komunikat łatwo odczytywany nie tylko przez sprawcę przemocy, ale także przez osoby pomagające³⁰ (na przykład nauczycieli czy innych, życzliwych uczniów).

II.3.5. Syndrom permanentnego poczucia krzywdy.

Istnieją takie sytuacje, w których osoba pokrzywdzona nie potrafi wyprzeć ze swej świadomości jakiegoś faktu, który staje się integralną jej częścią. Takim faktem, który rodzi poczucie krzywdy, jest mobbing. Powstaje on bowiem wtedy, gdy „łączy trzy ważne zjawiska: cierpienie, poczucie bezsilności i poczucie burzenia jakiegoś porządku określającego ważne aspekty życia”³¹. Jest to oczywiście blizna natury psychicznej, która rzutuje na ocenę otaczającej rzeczywistości.

²⁸ J. Lewis Herman, *Przemoc. Uraz psychiczny powrót do równowagi*, Gdańsk 1998, s. 101.

²⁹ H. N. Wright, *Jak pokonać lęk*, Warszawa 1989, s. 85.

³⁰ J. Mazur, *Przemoc...*, dz. cyt., s. 80.

³¹ J. Mellibruda, *Nieprzebaczona krzywda*, Warszawa 1992, s. 3.

II.3.6. Syndrom opóźnionej socjalizacji.

Z badań, które przeprowadził R. J. Gelles wynika, że przemoc uderza przede wszystkim w proces uspołecznienia³². Stąd też u ofiar mobbingu szkolnego pojawiają się problemy z niekontrolowanymi wybuchami złości, nieposłuszeństwem, trudnością ze zdobyciem przyjaciół itp. W konsekwencji ofiary przemocy szkolnej to osoby samotne o niskiej samoocenie.

II.3.7. Syndrom pasywności.

Okazuje się, że krzywdzone dzieci i młodzież wykazują tendencję do wycofywania się i niskiej kreatywności. Z jednej strony cechuje ich ugodowość, przywiązanie do opiekunów, z drugiej jednak strony – negatywizm, agresja, wrogość oraz brak poczucia tożsamości³³. Odbija się to oczywiście na efektywności uczenia się i wychowania.

II.3.8. Syndrom PTSD

Jest to zespół pourazowego stresu związany z traumatycznymi wydarzeniami, którymi niewątpliwie są mobbing i przemoc szkolna.

Najistotniejszą cechą tego zespołu jest pojawienie się charakterystycznych objawów w następstwie obciążającego psychicznie wydarzenia, które amerykańska klasyfikacja DSM-III-R określa jako wykraczające poza zakres zwykłych ludzkich doświadczeń³⁴.

Według J. Lewis Herman PTSD, zwany przez nią *złożony pourazowy stres* to „cała gama stanów psychosomatycznych, obejmująca zarówno krótkotrwałe reakcje stresowe, które mijają samorzutnie i nie kwalifikują się do leczenia, jak i klasyczny, czyli prosty pourazowy zespół stresu oraz złożony syndrom długotrwałego, wielokrotnie powtarzającego się urazu”³⁵. Nie da się ukryć, że PTSD rzadko występuje samodzielnie. Zwykle współwystępują z nim inne zaburzenia psychiczne, jak: depresje, krótkotrwałe psychozy reaktywne, fobie, uogólnione zaburzenia lękowe, tendencje samobójcze, antyspołeczne zaburzenia osobowości, a także alkoholizm i narkomania³⁶. Są grupy, które znajdują się wśród szczególnie w obrębie podwyższonego ryzyka (na przykład strażacy)³⁷. Niewątpliwie, także dzieci i młodzież w

³² R. J. Gelles, M. A. Straus, S. Steimetz, *Intimate Violence. The Causes and Consequences of Abuse in American Family*, New York 1988.

³³ H. Kempe, *Child abuse*, Harvard 1981.

³⁴ S. Kluczyńska, *Psychologiczne konsekwencje gwałtu*, „Niebieska Linia” 1(2002).

³⁵ J. Lewis Herman, *Przemoc. Uraz psychiczny powrót do równowagi*, Gdańsk 1998, s. 130.

³⁶ B. L. Green, *Psychosocial research in traumatic stress: an update*, „Traumatic Stress” 7(1994), s. 341-362.

³⁷ W. Corneil, R. Beaton, S. Murphy, C. Johnson, K. Pike, *Exposure to traumatic incidents and prevalence of posttraumatic stress symptomatology in urban fire-fighters in two countries*. „Health Psychological” 4(1999), s. 131-141.

ostatnich latach stają się coraz bardziej grupą zwiększonego ryzyka, przeżywają bowiem coraz więcej przemocy i traum w domach rodzinnych³⁸.

A oto objawy złożonego pourazowego zespołu stresu³⁹.

1. *Zmiany w sferze emocjonalnej, która przejawia się w następujący sposób:*

- uporczywa dysforia połączona wielokrotnie z ustawicznymi myślami o samobójstwie, a także skłonności do samookaleczania się;
- wybuchowość lub skrajne hamowanie gniewu (występuje na przemian);
- kompulsywność lub skrajne zahamowanie w sferze seksualnej występujące na przemian.

2. *Zmiany w świadomości:*

- amnezja lub hiperamnezja w związku z traumatycznymi przeżyciami;
- przejściowe zmiany dysocjacji, a także pewna forma depersonalizacji;
- ponowne przeżywanie zdarzeń traumatycznych w postaci objawów wtargnięcia lub ruminacji (obsesyjne myśli polegające na niekończących się rozważaniach co do właściwości dokonanego wyboru, wątpliwościach związanych z treściami na przykład religijnymi, niepewności związanej z wcześniej wykonaną czynnością).

3. *Zmiany w postrzeganiu siebie:*

- poczucie bezradności lub paraliżu inicjatywy;
- wstyd a także poczucie winy oraz samoobwinianie;
- poczucie skalania lub stygmatyzacji;
- poczucie kompletnej odmienności od innych (na przykład poczucie własnej wyjątkowości lub dotkliwej samotności lub przekonanie o braku zrozumienia ze strony otoczenia).

4. *Zmiany w postrzeganiu prześladowcy:*

- obsesyjna koncentracja na związku z prześladowcą (łącznie z obmyślaniem zemsty);
- nierealistyczne przypisywanie prześladowcy absolutnej władzy;
- idealizacja lub paradoksalna wdzięczność;
- akceptacja systemu przekonań albo racjonalizacji prześladowców.

5. *Zmiany w relacjach z innymi:*

- izolowanie się i wycofanie;

³⁸ G. Witkin, *Stres dziecięcy*, Poznań 2000, s. 12.

³⁹ J. Mazur, *Przemoc...*, dz. cyt., s. 71.

- zerwanie intymnych związków z innymi;
- powtarzające się poszukiwania wybawiciela;
- trwałe braki zaufania oraz nieskuteczne próby samoobrony.

6. *Zmiany w systemie wartości:*

- utrata wiary dającej otuchę i nadzieję;
- poczucie beznadziejności, a w konsekwencji rozpacz⁴⁰.

II.3.9. Syndrom „psychologicznej pułapki”.

Jest to zachowanie tzw. aktywnej postawy ofiary, a jego podstawą jest teoria dysonansu poznawczego, której istotą jest sprzeczność docierających do jednostki informacji z posiadanymi na ten temat przekonaniami⁴¹. Efekt psychologicznej pułapki jest następstwem przyjęcia aktywnej strategii obronnej. W literaturze przedmiotu podaje się pięć czynników stwarzających prawdopodobieństwo uruchomienia syndromu:

- Poczucie, że poniesione koszty już są nieodwracalne.
- Przekonanie, że wejście w związek było wyborem jednostki, że nie istniał żaden przymus.
- Świadomość ryzyka, iż cel może nie zostać osiągnięty, a jeżeli będzie zrealizowany, to może spowodować duże koszty.
- Rozłożenie kosztów w czasie, co sprzyja przyjęciu biernej postawy.
- Zachowanie partnera jest postrzegane jako mieszczące się w ramach społecznej akceptacji⁴².

III. Etyczne wymiary edukacji dla bezpieczeństwa

Poczucie bezpieczeństwa jest jedną z najbardziej fundamentalnych potrzeb człowieka. Okazuje się, że ludzie uzależnieni od innych i niemający poczucia bezpieczeństwa są szczególnie podatni na namiętną miłość.⁴³ Bezpieczeństwo w dobie współczesnej, zglobalizowanej cywilizacji staje się priorytetem. Jan Paweł II nauczał z naciskiem: „Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że ludy i narody mają przyrodzone prawo do życia w

⁴⁰ J. Lewis Herman, *Przemoc...*, dz. cyt., s. 131.

⁴¹ A. Malewski, *O zastosowaniu teorii zachowania*, Warszawa 1964, s. 29.

⁴² I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Pelplin 1990, s. 201.

⁴³ E. Hatfield, R. L. Rapson, *Miłość i procesy przywiązania*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005, s. 824.

bezpieczeństwie. Zarazem jednak prawo to pociąga za sobą konkretny obowiązek, którym jest poszanowanie praw innych ludzi. A zatem podobnie jak przemoc i terror nigdy nie mogą być uznane za dopuszczalny sposób wyrażania przekonań politycznych, tak też i odwet nigdy nie może prowadzić do sprawiedliwego i trwałego pokoju”.⁴⁴

Warto pamiętać, iż problem bezpieczeństwa nie obejmuje li tylko braku wojny. Poczucie bezpieczeństwa ma charakter wielowarstwowy. Związane jest:

- z kondycją rodziny, w której człowiek przebywa;
- ze stylem i jakością życia;
- z relacjami w środowisku rówieśniczym;
- z atmosferą panującą w szkole czy zakładzie pracy;
- z różnego rodzaju toksycznymi oddziaływaniami mediów;
- z cywilizacyjnymi uzależnieniami;
- z sytuacją polityczną w kraju i za granicą;
- z ekonomiczną kondycją państwa i rodziny;
- z aksjologiczną przestrzenią, w której porusza się społeczeństwo;
- z przemianami w obrębie środowiska naturalnego;
- z możliwościami technicznymi współczesnej cywilizacji.

W tym kontekście edukacja dla bezpieczeństwa jawi się jako przestrzeń nie tylko przygotowania człowieka do prawidłowych postaw wobec zagrożeń w czasie wojny, ale także i innych. Stąd też w założeniach programowych funkcjonuje nowa koncepcja tego przedmiotu szkolnego, w którym istnieje „kompleksowe ujęcie zagadnień bezpieczeństwa z przeniesieniem punktu ciężkości działań edukacyjnych na problematykę zagrożeń pokojowych i sposobów zachowań w sytuacjach zdarzeń o charakterze kryzysowym w każdym miejscu i czasie”.⁴⁵

Mówiąc o edukacji dla bezpieczeństwa, nie należy zapominać o jej aksjologicznym wymiarze. Szczególnie że – jak pisze T. Borowska – „niebezpiecznym objawem dzisiejszej cywilizacji jest techniczne spojrzenie na człowieka. W istniejącym świecie chaosu spojrzenie to stwarza złudę porządku, którego człowiek sam w sobie nie posiada. Dawniej porządek ten zapewniały mu odwieczne, ponadczasowe systemy wartości. Obecnie, jak wykazały to prowadzone przeze mnie badania, systemy koncentrują się głównie na osiągnięciu różnego

⁴⁴ Jan Paweł II, Przemówienie do nowego ambasadora Izraela przy Stolicy Apostolskiej, „L'Osservatore Romano” 10(2003).

⁴⁵ P. Makowski, Komentarz do Podstawy programowej przedmiotu Edukacja dla bezpieczeństwa, [w:] Podstawa programowa z komentarzami. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa 2009, t. 8..

rodzaju sukcesów, a także na szczęściu i bezpieczeństwie rodziny. Istnieje natomiast poważna luka w zakresie posiadania przez młodych ludzi wartości egzystencjalnych, które w świetle wspomnianych tu badań pozwalają człowiekowi *radzić sobie* z różnego rodzaju zagrożeniami i przeciwnościami”.⁴⁶ Program szkolny powinien tę przestrzeń zagospodarować. Warto więc przypomnieć podstawowe etyczne wymiary edukacji dla bezpieczeństwa. Są one związane najpierw z konkretnymi wartościami, takimi jak: bezpieczeństwo, dobro, odpowiedzialność, prawda czy wolność. Na nich powinna opierać się edukacja dla bezpieczeństwa. To one muszą kreować podstawę programową, dobór środków dydaktycznych oraz metod.

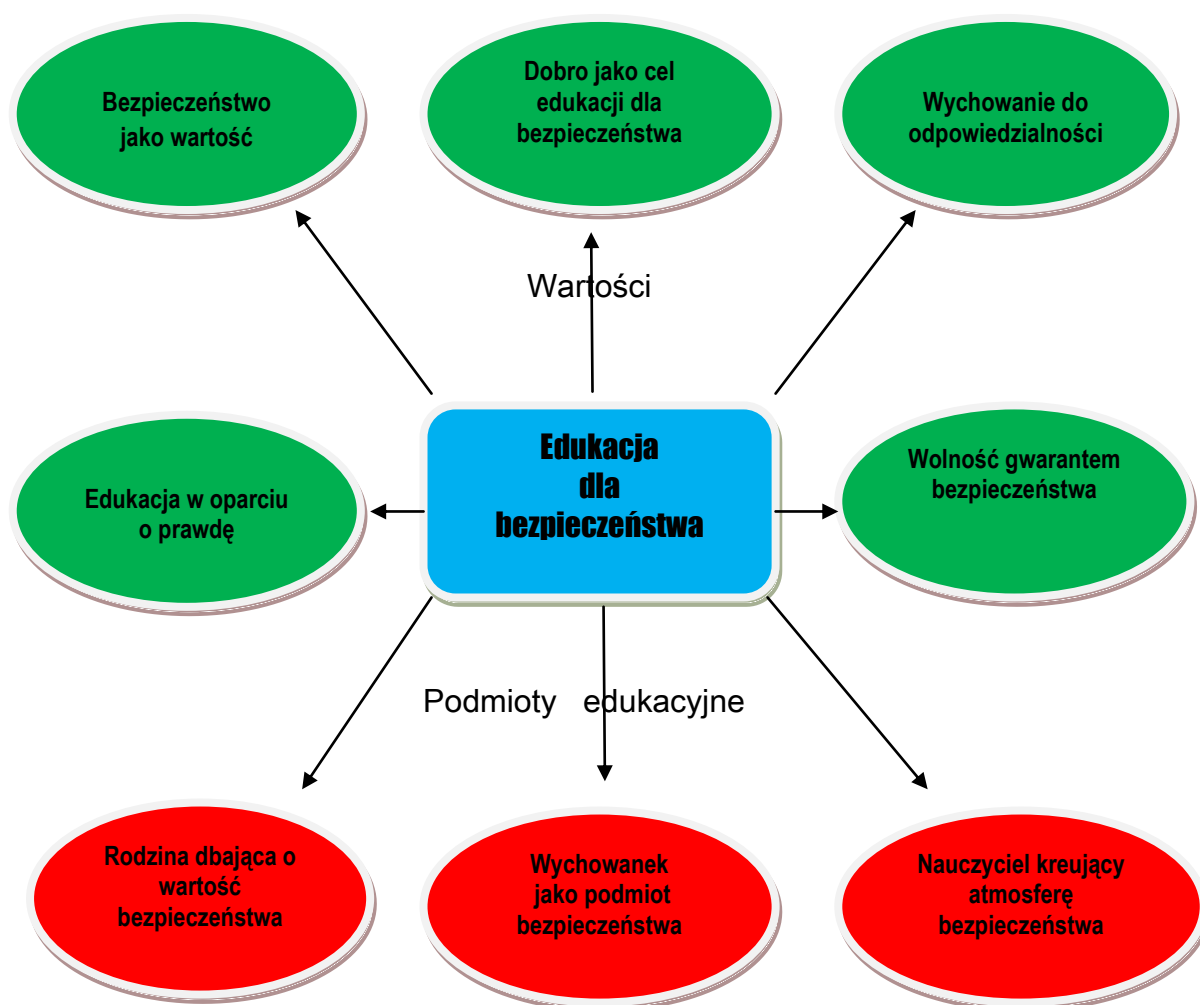
Drugim obszarem w omawianej problematyce są podmioty edukacyjne. Zarówno nauczyciele, rodzice, jak i sami uczniowie mają być kreatorami wartości w edukacji dla bezpieczeństwa. Chodzi zatem o tworzenie i życie według ethosu, w którym bezpieczeństwo staje się istotną wartością, która prowadzi do pokoju. Stąd też Jan Paweł II z naciskiem podkreślał, iż „mimo licznych poważnych przeszkód każdego dnia rozwijają się różne inicjatywy i działania na rzecz pokoju, w które włącza się ofiarnie wiele osób. Pokój jest domem, który trzeba nieustannie budować. W tej budowie uczestniczą: rodzice, którzy w rodzinę wprowadzają pokój, żyją nim, dają o nim świadectwo i wychowują dzieci do pokoju; nauczyciele, którzy potrafią przekazywać autentyczne wartości, obecne w każdej dziedzinie wiedzy oraz w historycznym i kulturowym dziedzictwie ludzkości (...)”.⁴⁷

Poniższy schemat ukazuje pewien model etycznych wymiarów edukacji dla bezpieczeństwa. Wymaga on dalszych badań i rozwoju. Może jednak stanowić punkt wyjścia dla efektywnej edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

⁴⁶ T. Borowska, Edukacyjne przygotowanie młodych ludzi do pokonywania zagrożeń w Polsce i w wybranych krajach Unii. Czy w wychowaniu dzisiejszego człowieka najbardziej istotny staje się rozwój wartości, czy też...?, [w:] Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei, red. T. Borowska, Kraków 2002, s. 165.

⁴⁷ Jan Paweł II, Ośrodek na XXXIII Światowy Dzień Pokoju, „L'Osservatore Romano” 1(2000).

etyczne wymiary edukacji dla bezpieczeństwa



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać z powyższych dywagacji, edukacja dla bezpieczeństwa jest niezwykle ważnym ogniwem w pracy dydaktycznej i wychowawczej współczesnej szkoły. Szkolne programy muszą być zatem dostosowane do wymogów współczesności. Celem dzisiejszej edukacji jest przygotowanie do bezpiecznego życia w warunkach pokoju, bowiem zagrożenia są diametralnie inne niż w warunkach wojny. Można to uczynić skutecznie wtedy, gdy nie zapomni się o wymiarze etycznym edukacji dla bezpieczeństwa.