

Witold Klaus

Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole¹

1. Wprowadzenie

W ostatnim czasie panuje powszechne przekonanie, iż problem przemocy rówieśniczej w szkole narasta, a młodzież jest znacznie bardziej agresywna niż wcześniej. Jako dowody na poparcie tej tezy jej zwolennicy podają między innymi, iż zwiększyła się liczba odnotowywanych w statystykach policyjnych przestępstw agresywnych popełnianych przez nieletnich. W związku z tym powstaje kilka pytań: jak wygląda obraz tego zjawiska i jego nasilenie? Czy rzeczywiście nastąpił wzrost zachowań agresywnych młodych ludzi? Dlaczego dochodzi do popełniania tego typu czynów? Kto i w jaki sposób powinien zapobiegać tym zachowaniom? Jakie są najskuteczniejsze sposoby, by im przeciwdziałać?

Na te właśnie pytania postaram się odpowiedzieć w niniejszym tekście. Zaczę od przedstawienia wyników badań opisujących problem przemocy w szkołach. Następnie przedstawię różne strategie przeciwdziałania zjawisku agresji rówieśniczej poprzez pokazanie ich efektywności. Na koniec chciałbym zastanowić się nad tym, czy sprawiedliwość naprawcza jako filozofia może być skutecznie wykorzystywana w radzeniu sobie z zachowaniami agresywnymi dzieci i młodzieży oraz jakie warunki muszą zostać spełnione, by działania takie były efektywne.

2. Przejawianie przez młodzież zachowań agresywnych – krótka charakterystyka

W pierwszej kolejności należy zdefiniować pojęcie zachowań agresywnych. Należy do nich zaliczyć zarówno agresję fizyczną (bójki, pobicia, naruszenia nietykalności cielesnej), jak i inne jej formy – agresję werbalną (przezywanie, obgadywanie, wyśmiewanie), złośliwe zabieranie rzeczy innej osobie, agresję przeciwko

¹ Tekst opublikowany w: „Mediacja” pod red. L. Mazowieckiej, Wyd. Wolters Kluwer 2009, str. 334-359. Tekst udostępniony dzięki uprzejmości Wydawnictwa Wolters Kluwer Polska.

przedmiotom (wandalizm), ale także wykluczanie kogoś z grupy rówieśniczej².

I teraz powstaje pytanie – jakie jest nasilenie tego rodzaju czynów? Wyniki badań wskazują, że zachowania takie są w polskich szkołach codziennością. Aż co piąty uczeń przyznaje, że bójka należy do normalnego życia uczniów³. Badania typu *self-report* informują, że 13% ankietowanych 13-latków przyznaje się do udziału w grupowym pobiciu (i to w ciągu ostatniego roku), do udziału w bójkę pomiędzy dwiema grupami młodzieży (kiedykolwiek w ciągu swojego życia) – 21%, do samodzielnego pobicia lub uderzenia kogoś w ciągu ostatniego roku – aż 30%, a do dotkliwego pobicia – 4% respondentów⁴. W badaniach K. Ostrowskiej nad agresją w szkołach współczynniki te w stosunku do uczniów szkół podstawowych wyglądają następująco: udział w grupie bijącej inną osobę – 7%, bicie się z kolegą lub koleżanką – 33,2%, dotkliwe pobicie (gdym ofiara odniosła obrażenia ciała) – 4,5%. Ponad 6% badanych przyznaje się, iż biło osobę już leżącą na ziemi. Podobny odsetek twierdzi, że zdarzyło im się zaczepić i pobić bez powodu osobę nieznaną. Co ważne, uczniowie szkół podstawowych plasują się pod względem częstotliwości używania siły fizycznej na drugim miejscu po uczniach szkół zawodowych. W gimnazjach, wbrew powszechnej opinii, rzadziej dochodzi do tego rodzaju incydentów niż w podstawówkach⁵.

Warto zwrócić uwagę, że starsze badania także potwierdzają stosunkowo powszechne występowanie podobnego rodzaju zachowań. Aleksander Kamiński, charakteryzując młodszych chłopców jako grupę stwierdza, że jedną z ważnych cech ich rozwoju jest „zamiłowanie do bijatyk”⁶. Także badania z lat 60. i 70. nad uczniami nieprzystosowanymi społecznie pokazują, że znaczna część z nich przejawiała zachowania agresywne wobec swoich kolegów (w tym aż 1/3 częste). Powszechniej występowały one także wśród młodszych uczniów⁷.

Z badań K. Ostrowskiej wynika, że prawie co drugi uczeń deklaruje, iż był ofiarą różnego rodzaju zachowań agresywnych. Do najczęstszych należą: rozpowszechnianie kłamstw na jego temat i obrażanie słowne (odpowiednio 43% i 53%) oraz umyślne potrącenia i przewrócenia (po 44%). Zdarzają się także poważniejsze czyny – zabór siłą jakichś przedmiotów (23%), pobicie przez kolegę lub koleżankę (26%), zmuszanie do upokarzających czynności (3%) oraz zmuszanie do zrobienia czegoś, na co nie miało się ochoty (18%). Warto też odnotować, że porównując lata 1997 i 2003 okazuje się, iż liczba czynów agresywnych jest wyższa, choć wzrost ten nie był drastyczny⁸.

Należy zadać sobie pytanie, jak natężenie agresji w szkole przekłada się na statystyczny obraz przestępczości. Statystyki policyjne wskazują na stały wzrost przestępczości nieletnich w kategorii „udział w bójkę

² Por. J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000, s. 13 i n.

³ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa 2005, s. 83.

⁴ A. Kossowska, *Raport z realizacji projektu badawczego 2HO2A 01522 „Obraz przestępczości współczesnej młodzieży (badania typu self-report)”*, Warszawa 2004 (tekst niepublikowany, w posiadaniu Zakładu Kryminologii INP PAN), s. 68–71.

⁵ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*, s. 39–40.

⁶ A. Kamiński, *Kragg rady. Książka o zuchach*, Warszawa 1998, s. 74–75, 110 oraz np. H. Zabrodzka, *Gdy dziecko schodzi na złą drogę*, Warszawa 1974, s. 28.

⁷ Por. S. Batawia, M. Klimczak, H. Kołakowska, *Dzieci moralnie zaniedbane w świetle wyników badań w 15 szkołach podstawowych w klasach III, IV i V*, Państwo i Prawo 1963, z. 12, s. 856–859; Z. Ostrianska, *Rozmiary nieprzystosowania społecznego uczniów warszawskich szkół podstawowych*, Archiwum Kryminologii 1982, t. VIII–IX, s. 210–213.

⁸ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*, s. 63–72.

lub pobiciu” – od 2000 r. powiększył się on prawie dwukrotnie (o 181%)⁹. Czym można wytłumaczyć ten fenomen, skoro w badaniach *self-report* wzrost, choć odnotowany, był niewielki? Wydaje się, że dobrym wytłumaczeniem może być inny sposób reagowania na tego typu zachowania przez nauczycieli. Deklarują oni w badaniach, że jednym z rodzajów działań wychowawczych, jakie podejmują wobec uczniów sprawiających problemy, jest prośba o interwencję policji bądź straży miejskiej (aż w 60% przypadków w gimnazjach i w co czwartym w podstawówkach) oraz skierowanie sprawy ucznia do sądu rodzinnego (odpowiednio w połowie przypadków i w co piątym). Te dwa sposoby reakcji plasują się zaraz po wystawieniu nagannej oceny z zachowania. Są więc niezwykle rozpowszechnione. Nauczyciele często nie podejmują innych, bardziej adekwatnych działań wychowawczych – prawdopodobnie z uwagi na obawę przed swoimi uczniami – 41% z nich czuje się bowiem zagrożona na przerwach, co trzeci w drodze do szkoły, a co czwarty w czasie lekcji¹⁰.

Wydaje się więc, że wśród nauczycieli panuje nie tylko zgoda na pojawianie się policji w szkołach, ale nawet oczekiwanie takich interwencji. O częstszym pojawianiu się służb mundurowych w szkołach świadczą może chociażby fakt, iż w statystykach policyjnych od 2002 r. pojawiła się nowa kategoria – „przestępczość w szkole”. Informacje zawarte w tych wykazach są niezwykle interesujące – ale mówią raczej o sposobach reakcji na niewłaściwe zachowania młodzieży, niż o samej skali zjawiska. Z danych tych wynika bowiem, że ponad 200 razy bardziej niebezpieczne są gimnazja i podstawówki pod względem występowania tam bójek, niż szkoły zawodowe. Przeczy to wynikom badań prowadzonym przez K. Ostrowską¹¹. Pokazuje jednak, w jaki sposób poszczególne typy szkół sięgają po pomoc służb mundurowych¹².

Warto też przyjrzeć się, jak wyglądają czyny agresywne, które zostały zgłoszone do sądu rodzinnego. Sprawy o popełnienie przez młodszych nieletnich (tj. takich, którzy nie ukończyli 13 lat) czynu z użyciem przemocy stanowią ponad 1/5 wszystkich spraw rozpatrywanych przez sądy. Polegają one przeważnie na bójce dwóch osób, najczęściej kolegów z klasy lub szkoły. W praktyce, jeśli weźmiemy pod uwagę opisy poszczególnych czynów dokonywanych przez młodszych nieletnich, okazuje się, że są one niezwykle zbliżone. W wielu przypadkach w badaniach nie do końca możliwe było ustalenie, kto zaczął oraz jaka była przyczyna sporu (informacje te nie wynikały z akt sądowych). Przyglądając się obrażeniom ciała, jakie pokrzywdzeni ponieśli w wyniku działania nieletnich, obserwujemy, iż w zdecydowanej większości (3/4 przypadków) były to zadrapania i siniaki, a część zdarzeń skończyła się bezobjawowo. W kilku przypadkach (18%) obrażenia były poważniejsze, czasem potrzebna była nawet interwencja lekarza (przeważnie były to wybite zęby, wstrząsy mózgu, złamania lub rany cięte). Większość poważniejszych obrażeń wynikała jednak z niefortunego upadku – np. popchnięta osoba upadała, uderzając głową w krawężnik czy parapet¹³.

Dość podobnie wyglądają także czyny nieletnich dziewcząt – w 60% przypadków popełnionych przez

⁹ Por. dane statystyczne na stronach Komendy Głównej Policji: www.policja.pl/portal/pol/4/306/Nieletni__przestepczosc.html.

¹⁰ Respondentami w badaniach byli nauczyciele gimnazjów, por. A. Szymanowska, *Bezpieczeństwo w szkole w opinii nauczycieli* (w:) M. Libiszowska-Żótkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Warszawa 2008, s. 60, 55–56; por. także: G. Miłkowska, *Aggression in the Polish school and ways of preventing it* (w:) M. Głażewski, L. Sałaciński (red.), *Conflicts – Mediation – The Youth*, Kraków 2005, s. 77.

¹¹ Por. dane ze strony: www.policja.pl/portal.php?serwis=pol&dzial=4&id=4259&poz=1 oraz wyniki badań: K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*, s. 39–40.

¹² Choć nadmienić należy, że ta zmiana nie jest tylko polską specyfiką – por. np. N. Christie, *Dogodna ilość przestępstw*, Warszawa 2004, s. 19.

¹³ W. Klaus, *Nieletni sprawcy czynów zabronionych poniżej 13 lat a reakcja wymiaru sprawiedliwości – doniesienie z badań* (w:) T. Dukiet-Nagórska (red.), *Zagadnienia współczesnej polityki kryminalnej*, Bielsko-Biała 2006, s. 362.

nie czynów o charakterze agresywnym ofiara nie odniosła żadnych obrażeń ciała lub były one nieznaczące. Z drugiej jednak strony, w co piątym przypadku obrażenia były stosunkowo poważne. Także starsi nieletni (13–17 lat) nie popełniają wielu czynów, w których dochodzi do poważnych obrażeń – było ich w badaniach ok. 1,5%. Pewna grupa (6,3%) uczestniczy jednak w bójkach, które zostały zakwalifikowane jako mogące skończyć się skutkiem śmiertelnym. Ważną cechą przestępczości nieletnich w początkach XXI w. w porównaniu z ich rówieśnikami z lat 80. jest to, iż obecnie zdecydowanie więcej czynów karalnych popełnianych jest w szkole lub jej najbliższym otoczeniu¹⁴.

3. *Bullying* – szczególna forma przemocy rówieśniczej

Omawiając przemoc rówieśniczą należy wyróżnić jej specyficzną formę, jaką jest *bullying* (prześladowanie)¹⁵. Oznacza on „długotrwałe upokarzanie ciągle tej samej osoby przez większość członków grupy”¹⁶. Aby dane zachowanie można było uznać za *bullying*, konieczne jest łączne spełnienie trzech warunków. Po pierwsze, osoba stosująca tę formę przemocy posiada **władzę** (*power*) nad swoją ofiarą – jest stroną silniejszą i stosuje różne formy fizyczne czy psychiczne, by przewagę tę okazać. Władza jest efektem jego pozycji społecznej w grupie. Przemoc jest przejawiana przez grupę osób wobec jednej osoby lub grupy osób słabszych. Po drugie, zachowania te powinny być **regularne** (*frequency*), powtarzalne. Ta regularność jest szczególnie dotkliwa dla ofiar, bowiem nie tylko muszą one przetrwać napaść ze strony sprawcy, ale jeszcze żyją w ciągłej obawie, że się ona powtórzy. Po trzecie, celem sprawcy jest **skrzywdzenie** (*intent to harm*), sprawienie przykrości innej osobie, choć nie zawsze zamierzenie to sprawca musi sobie uświadamiać¹⁷.

Bullying zawiera w sobie różnego rodzaju zachowania – począwszy od gróźb i wyzwisk, poprzez złośliwości (obmawianie, plotkowanie, zabór rzeczy), po stosowanie przemocy fizycznej. Może przybrać także postać wykluczenia z grupy. Warto zwrócić uwagę, że nie jest to zjawisko bardzo nowe. Opisują je bowiem badania uczniów z lat 80.¹⁸ (oczywiście wówczas nie posługiwano się jeszcze tym pojęciem). Zjawisko to na zachodzie jest także obserwowane od dłuższego czasu.

Przyglądając się opisanym powyżej rodzajom czynów z użyciem przemocy w polskich szkołach, łatwo można się doszukać w nich form *bullyingu*, choć badacze wprost nie zapytali o tę kategorię przemocy. Badania wskazują jednak, że duża liczba dzieci deklaruje, iż nie czuje się w szkole bezpiecznie – ich liczba waha się w różnych badaniach od 1/3 do aż 2/3 ankietowanych¹⁹. Z badań K. Ostrowskiej wynika także, że w porównaniu z 1997 r. wzrosła właśnie liczba zachowań takich jak: agresja werbalna, psychiczna, fizyczna czy

¹⁴ D. Woźniakowska, *Przestępczość nieletnich dziewcząt we współczesnej Polsce*, Archiwum Kryminologii 2007, t. XXVIII, s. 382–383; I. Rzeplińska, *Obraz przestępczości nieletnich w Polsce w badaniach kryminologicznych – przed i po transformacji*, Archiwum Kryminologii 2007, t. XXVIII, s. 333, 343.

¹⁵ Ostatnio na zachodzie w odniesieniu do zjawiska mobbingu prowadzonego w szkole (rozpropagowanego przez D. Olweusa – por. D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole – jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007), używany jest termin *bullying*. Termin ten można przetłumaczyć także jako „fala” czy „kociarstwo” – por. M. Jędrzejewski, *Subkultury a przemoc w perspektywie psychoedukacji, socjalizacji i samorealizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 2001, s. 133–136.

¹⁶ K.E. Dambach, *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, Gdańsk 2003, s. 13.

¹⁷ B. Morrison, *Restoring safe school communities. A whole school response to bullying, violence and alienation*, Sidney 2007, s. 9.

¹⁸ A. Kojder, *Godność i siła prawa*, Warszawa 1995, s. 312–313.

¹⁹ Por. A. Domeredzka, *Przemoc w szkole w świetle badań ankietowych* (w:) V. Kwiatkowska-Darul (red.), *Przemoc w rodzinie i szkole...*, s. 109–111 dzieło wcześniej niecytowane, proszę podać pełne dane; Z. Kosyrz, *Przejawy manipulacji, przemocy i nietolerancji w szkole* (w:) A. Rejzner (red.): *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004, s. 26–28.

obrażanie innych²⁰. Obecnie od niedawna można także zaobserwować nową formę – *cyberbullying*, czyli używanie różnego rodzaju narzędzi informatycznych, w szczególności internetu oraz telefonów komórkowych do prześladowania lub ośmieszania danej osoby. Polskie badania pokazują, że połowę sprawców tego typu czynów stanowią koledzy szkolni, a ich ofiarą pada co dziesiąty nastolatek²¹.

Uczniowie przyznają, że najbardziej stresujące dla nich formy *bullyingu* polegają na wykluczeniu z grupy i obmawianiu. Są one według badanych dotkliwsze, niż pobicie²². „Dotkliwość tych zachowań wynika nie tyle z ich fizycznej szkodliwości, ile z tworzenia ogólniejszego klimatu szkoły, klasy, nacechowanego groźbą, kłamstwami, wymysleniami i obrażaniem”²³. Izolowanie oraz inne elementy *bullyingu* powodują dotkliwe i długotrwałe skutki dla ofiar, takie jak: brak pewności siebie, brak więzi społecznych, izolowanie się od rówieśników. Prowadzą one często do depresji, czasem bardzo silnej, w niektórych przypadkach kończącej się agresją. Badania pokazują, że ofiarami *bullyingu* było wielu późniejszych nastoletnich sprawców szeroko opisywanych w mediach zdarzeń polegających na wtargnięciu przez nich do szkoły z bronią w rękę oraz zabiciu swoich kolegów i nauczycieli. Agresja jest bowiem specyficznym sposobem, w jaki może objawiać się u nastolatków depresja. Polskie badania sprawców i ofiar *bullyingu* pokazują także, iż obie strony tego typu przemocy wykazują wyższy poziom agresji, niż ich rówieśnicy²⁴.

Powstaje pytanie, jaka jest skala tego zjawiska? Skoro nie mamy polskich badań na ten temat, warto sięgnąć do innych materiałów. Wybitny badacz *bullyingu* D. Olweus pisze, że ok. 15% młodzieży jest zaangażowanych w ten proces – po stronie ofiar lub sprawców. Tych ostatnich jest ok. 7%. Warto przyjrzeć się ich charakterystyce. Są to dzieci w różnym wieku, choć z wiekiem ich liczba rośnie, by swoje apogeum osiągnąć w ostatnich klasach poszczególnych typów szkół (podstawowej lub gimnazjum). Częściej są to chłopcy, choć dziewczęta również są sprawczyniami. Różnią się jednak sposobem molestowania ofiar – dziewczęta częściej sięgają po przemoc emocjonalną i werbalną (stanowią na przykład prawie połowę sprawczyń *cyberbullyingu*), podczas gdy chłopcy raczej posługują się przemocą fizyczną. Brak jest zależności pomiędzy wynikami w nauce czy sytuacją ekonomiczną lub społeczną a byciem sprawcą *bullyingu* (to zdecydowanie odróżnia tę kategorię sprawców od pozostałych nieletnich). Większość czynów ma miejsce na terenie szkoły. Występowanie *bullyingu* jest w zasadzie niezależne od wielkości szkoły czy wielkości miejscowości, w której się ona znajduje – można powiedzieć więc, że jest to zjawisko powszechne²⁵.

Przyczyny występowania *bullyingu* mogą być różnorakie. Wśród nich sama młodzież wymienia np.: chęć zaimponowania i zdobycia uznania wśród kolegów (mogą się przed nimi „popisać”) lub chęć dominacji i próby podporządkowania sobie innych, możliwość ukazania swojej ważności w szkole, dobrej zabawy (spra-

²⁰ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*, s. 66–67.

²¹ Ł. Wojtasik, *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Dziecko krzywdzone 2009, nr 1, s. 79–86.

²² B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 10.

²³ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*, s. 55.

²⁴ M. Kulesza, *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole* (w:) M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole...*, s. 73, 79; B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 1–4; K. Figes, *Te straszne nastolatki*, Kraków 2003, s. 89; I. Siudem, *Fala w szkole a poziom i struktura agresji młodzieży*, (w:) A. Rejzner (red.): *Agresja w szkole...*, str. 55–64.

²⁵ D. Olweus, *Mobbing...*, s. 24–57; J. Wolak, K. Mitchell, D. Finkelhor, *Czy nękanie za pośrednictwem Internetu jest formą przemocy rówieśniczej? Analiza zjawiska nękania online przez znajomych rówieśników i przez sprawców znanych wyłącznie z sieci*, Dziecko krzywdzone 2009, nr 1, s. 67.

wia im to „frajdę”), wyładowania agresji czy nawet zdobycia pieniędzy lub innych rzeczy. Ale uczniowie, odpowiadając na pytanie o powody stosowania przemocy w szkołach, wymieniają także często (ponad 50% odpowiedzi w szkołach podstawowych), że przyczyną tego typu zachowań jest niezadowolenie i zdenerwowanie, bo agresorzy nie mogą robić tego, czego naprawdę pragną. Wskazywany jest także brak odpowiedniego wychowania tych osób – nikt nie nauczył ich kultury bycia i dobrego zachowania.²⁶

Warto podkreślić także wpływ klimatu panującego w szkole na powstawanie tego zjawiska. Okazuje się bowiem, że istnieje silna korelacja pomiędzy szkołą, która jest wykluczająca i w której uczniowie nie są zintegrowani, nie odczuwają więzi między sobą i czują się w niej izolowani, a przejawianiem przez nich zachowań agresywnych.

Czy należy się obawiać tego typu zachowań? W dłuższej perspektywie, jeżeli nie zostaną podjęte żadne działania naprawcze na terenie szkoły, może okazać się, że jako społeczeństwo możemy mieć poważny problem z osobami, które jako dzieci są agresywne i stosują przemoc wobec innych. Część z nich zaczyna bowiem brać udział w innych niewłaściwych zachowaniach (alkoholizowanie czy narkotyzowanie się), które w dalszej kolejności mogą przerodzić się w zachowania przestępcze. W badaniach D. Olweusa okazało się, że aż 60% sprawców *bullyingu* popełniło przynajmniej jeden czyn zabroniony przed ukończeniem 24 lat.²⁷

4. Zapobieganie przemocy w szkole – skuteczność prowadzonych działań

Prawie 40 lat temu zachowanie nauczycieli wobec trudnej młodzieży zostało opisane następująco: „szkoła nie spełniała swoich podstawowych funkcji wychowawczych wobec badanych. Na trudności wychowawcze stwarzane przez nich reagowano niemal wyłącznie karami. Poza sporadycznymi przypadkami nie udało się stwierdzić, aby wychowawcy starali się nawiązać bardziej osobisty, bardziej serdeczny kontakt z tą młodzieżą, wymagającą specjalnego podejścia i stosowania specjalnych metod wychowawczych”²⁸. Czy obecnie coś się zmieniło? Jak nauczyciele radzą sobie z nieodpowiednimi zachowaniami uczniów?

Z badań wynika, że nauczyciele widzą problem utrzymania dyscypliny w szkole. Aby sobie z nią poradzić, sięgają jednak często po niewłaściwe środki. Uczniowie przyznają, że nauczyciele używali wobec nich obraźliwych słów (15%), że byli przez nich zastraszani (10%), szarpani za uszy (11,6%) lub bici „po łapach” (4%)²⁹. Zaniepokojenie musi budzić fakt, że spirala przemocy w szkole doszła do tego stopnia, iż, jak wynika z badań J. Pyżalskiego, co czwarty nauczyciel uznaje, że w szkole jest miejsce na stosowanie kar cielesnych, a aż co trzeci uważa, że wobec niektórych uczniów to jedyna metoda wychowawcza.³⁰

Z drugiej strony uczniowie twierdzą, że nauczyciele często nie reagują na agresję między rówieśnikami – jedynie 1/3 uczniów szkół podstawowych stwierdziła w badaniach, że nauczyciele zawsze zapobiegają przejawom przemocy, 11% uczniów oceniło natomiast, że są oni całkowicie bierni wobec tego zjawiska.

²⁶ Cz. Cekiera, T. Sołtysiak, *Dręczenie „kotów” – szkolne zwyczaje czy zwichnięta samorealizacja uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych* (w:) S. Kawula, H. Machel (red.), *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Toruń 1999, s. 88; K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*, s. 82–83.

²⁷ Za: B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 12–13.

²⁸ S. Szelhaus, *Młodociani recydywiści. Społeczne czynniki procesu wykolejania*, Warszawa 1969, s. 110–111.

²⁹ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*, s. 61–64.

³⁰ A. Grabek, *Trzcinka i pas wróć do szkół*, Dziennik z 8 maja 2007 r., opublikowane na stronie internetowej: www.dziennik.pl/Default.aspx?TabId=14&ShowArticleId=43271 (dostępny 11 maja 2009 r.).

Uczniowie przyznają także, że nauczyciele niewiele lub nic nie wiedzą o rozmiarach zjawiska przemocy w szkole – opinię tę podzieliła ponad połowa badanych³¹. Według jednej trzeciej uczniów szkoła raczej nie radzi sobie z problemem przemocy, który ma miejsce na jej terenie (zdanie to podziela także co dziesiąty nauczyciel). Co ważne – informacje te uzyskane zostały w szkołach biorących udział w programie „Szkoła bez przemocy”, a zatem w placówkach prowadzących różnego rodzaju działalności profilaktyczną³².

Trudno jest opisać programy profilaktyczne, które podejmowane są w różnych szkołach w celu przeciwdziałania przemocy. Jest ich bowiem ogromna liczba. Każda szkoła zobowiązana jest do posiadania odpowiedniego dokumentu opisującego sposoby radzenia sobie z tym problemem. Brak jest jednak ich opisu oraz próby oceny. Odniosę się zatem do najszerszej znanego i ogólnopolskiego programu – „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”³³. Został on opracowany i wprowadzony z powodu, jak napisali jego twórcy, coraz bardziej naglącej potrzeby poprawy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w szkołach. Choć postawione założenia są słuszne, to jednak negatywnie należy ocenić propozycję działań profilaktycznych. Cały dokument napisano w duchu nakazowo-rozdzielczym, a działania wychowawcze pozostawiono na marginesie – są wymienione w programie, jednakże w sposób dość ogólnikowy. Duży nacisk położony jest natomiast na wprowadzenie monitoringu do szkół oraz wskazanie sposobów prawnej i administracyjnej odpowiedzialności młodzieży za podejmowanie przez nią działań niepożądanych społecznie. Proponuje się także wyprowadzenie ze szkół uczniów trudnych do specjalnie w tym celu utworzonych placówek.

Już na wstępie założenia programu spotkały się z krytyką. Główne zarzuty dotyczyły mało precyzyjnie sformułowanego przedmiotu programu, mało rzetelnie przedstawionych w diagnozie zjawiska danych na temat obrazu przemocy w szkołach, braku uwzględnienia zróżnicowania szkół, postawienia dużego nacisku na prawne i administracyjne instrumenty, zamiast na działania wychowawcze itd.³⁴

Program ten był wzorowany na podobnego typu inicjatywach prowadzonych w państwach zachodnich, w szczególności w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Tam również jego założenia opierały się na wprowadzeniu do szkół technicznych urządzeń ochronnych (monitoringu wizyjnego, wykrywaczy metali, pracowników ochrony) oraz na zaostrzeniu dyscypliny. Warto prześledzić jego efekty, które wynikają z przeprowadzonych badań ewaluacyjnych. Pokazały one jednoznacznie nieskuteczność prowadzonych działań. Programy te nie przyniosły podwyższenia poziomu dyscypliny w szkole. Przyczyniły się natomiast do pogorszenia szkolnego klimatu i sposobu zarządzania szkołą. Co więcej, nie zagwarantowały one poprawy poziomu bezpieczeństwa w szkołach (pomimo wykluczenia osób najgorzej zachowujących się), w niektórych z nich bowiem po wprowadzeniu tego typu programów poziom bezpieczeństwa zmniejszył się i w porównaniu z innymi szkołami nastąpił wzrost zachowań agresywnych (np. bójek). Zauważono także korelację pomiędzy wprowadzeniem środków technicznych a wzrostem doświadczania przemocy przez uczniów oraz zwiększe-

³¹ K. Krajewski, *Przemoc w doświadczeniach życiowych młodzieży* (w:) A. Gaberle (red.), *Przestępczość i zachowania dewiacyjne dzieci i młodzieży w Krakowie*, Kraków 2001, s. 175–176; A.K. Nowakowska, *Zachowania nauczycieli wobec agresji w szkole i ich przyczyny* (w:) A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole...*, s. 163–166.

³² J. Czapiński, *Diagnoza Szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole* (w:) *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2009, s. 103 (dostępny 11 maja 2009 r. na stronie: www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/176-raport-roczny-2009.pdf).

³³ *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”*, Warszawa 2007 (dostępny 11 maja 2009 r. na stronie: www.krasp.org.pl/org/Zero_tolerancji_dla_przemocy_w_szkole.pdf).

³⁴ Por. K.E. Siellawa-Kolbowska, *Ocena projektu rządowego programu „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”*, Warszawa 2007, dostępny 11 maja 2009 r. na stronie: www.isp.org.pl/files/1836568860052303001170331644.pdf.

niem się strachu przed przemocą – niektórzy uczniowie, szczególnie potencjalne ofiary przemocy, poczuli się jeszcze mniej bezpiecznie. Już samo to wystarczyłoby, aby zaprzestać dalszego wprowadzania tego typu programów³⁵.

Co więcej jednak, programy „zero tolerancji” przyniosły także efekty negatywne. Przyczyniły się do zwiększenia się liczby uczniów porzucających szkołę i do znacznego pogorszenia się warunków nauki i wyników edukacyjnych uczniów z problemami. Okazało się, że nauczyciele znacząco częściej stosują różnego rodzaju surowe środki dyscyplinarne wobec uczniów trudniejszych (w Stanach – wywodzących się spośród mniejszości etnicznych), mających problemy emocjonalne lub behawioralne – byli oni karani za łżejsze przewinienia, niż ich koledzy, którzy nie byli uznawani za „trudnych uczniów”, np. gdy uczeń został raz zawieszony, znacząco częściej taka kara stosowana była wobec niego ponownie, niezależnie od wagi przewinienia³⁶. W tym przypadku idealne zastosowanie znalazła teoria naznaczania (*labeling theory*), według której osoby raz uznane za sprawiające problemy są za takie postrzegane.

Po wprowadzeniu programu „zero tolerancji” zwiększyła się także liczba nastolatków przekazywanych do sądów dla nieletnich. Nie jest to zaskakujące, zważywszy na ideę wprowadzenia tej interwencji (doprowadzenie do odpowiedzialności młodych ludzi przy braku stosowania metod wychowawczych) oraz na zastosowane środki (głównie te o charakterze technicznym)³⁷. Warto zauważyć, że podobne zjawisko możemy zaobserwować w polskich warunkach, gdzie także doszło do statystycznego zwiększenia się liczby nieletnich biorących udział w popełnianiu czynów przeciwko osobie.

W Polsce także można zauważyć negatywne efekty wprowadzenia programu „zero tolerancji”. Jego wprowadzenie nie zmniejszyło przemocy rówieśniczej. Przyniosło natomiast inne rezultaty – w ciągu roku widocznie wzrosła skala agresji pomiędzy uczniami a nauczycielami! Spadła także znacznie liczba młodzieży, którzy deklarowali, iż lubią chodzić do szkoły (aż o 10%)³⁸.

Polski program „zero tolerancji” zwracał również uwagę na wagę kary, choć proponował zastąpić tę nazwę sformułowaniem „konsekwencje”. Jak piszą jego autorzy: „Różnica pomiędzy nimi [karami a konsekwencjami – przyp. W. K.] polega głównie na tym, że konsekwencje są dziecku dobrze znane (kontrakt) i można przyjąć, że są nieuchronnym skutkiem zachowania niepożądanego. Uczeń dobrze wie, czego może się spodziewać, jeśli przekracza ustalone granice. Dziecko ma jasno określony obszar swoich działań, jeśli więc się w nim nie mieści, ponosi konsekwencje i zgadza się na nie bez dyskusji”³⁹. Wydaje się jednak problematyczne, czy uczeń będzie akceptował konsekwencje, jeżeli nie zgadza się z ustalonymi zasadami. Dokument bowiem nie wskazuje, w jaki sposób kontrakty mają powstawać. Nie ma w nim mowy o współuczestnictwie młodzieży w ich konstruowaniu i w związku z tym o ich zgodzie na dane zasady. Jak zauważał w swojej książce S. Mika, skuteczność karania zależy od kilku czynników. Najważniejszy z nich stanowi zgoda karanego na ustalone normy oraz stopień ich zinternalizowania, a także pozytywny stosunek do osoby wymierzają-

³⁵ R. Skiba, C.R. Reynolds, S. Graham, P. Sheras, J. Conoley, E. Garcia-Vaquez, *Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations*, 2006, s. 4, 72–74; B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 52.

³⁶ R. Skiba C.R. Reynolds, S. Graham, P. Sheras, J. Conoley, E. Garcia-Vaquez, *Are Zero Tolerance...*, s. 4–8.

³⁷ Tamże, s. 8–9.

³⁸ J. Żakowski, *Rzecz o szczuciu. Raport*, *Polityka* 2007, nr 10, z 10 marca 2007, s. 6.

³⁹ *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa...*, s. 34.

cej karę (tu: nauczyciela)⁴⁰. Dopiero po spełnieniu łącznie tych warunków kara może odnieść skutek w postaci zmiany zachowania młodego człowieka. W związku z tym normy obowiązujące w szkole muszą być wspólnie wypracowane, a nauczyciel musi cieszyć się szacunkiem uczniów. Wtedy kara nie jest przez nich traktowana jako przejaw agresji czy odwetu. Kara wymierzona w sposób, który pozbawia szacunku karanego, nawet jeśli jest sprawiedliwa, powoduje opór i odrzucenie. Może przyczynić się także do zwiększenia się niepożądanych zachowań⁴¹.

Inne badania pokazują, iż uczniowie nie mają nic przeciwko stosowaniu kar przez nauczycieli, o ile są one adekwatne do przewinienia. Najważniejsze według nich jednak jest to, że utrzymanie dyscypliny w klasie możliwe jest dzięki przyjaznym relacjom pomiędzy nauczycielem a uczniami, a nie poprzez stosowanie wymyślnych metod wychowawczych. Jeden z uczniów tak to określił: „Jeżeli traktujesz uczniów źle, nie spodziewaj się, że oni będą traktować cię dobrze”⁴².

Równie ważne jest to, jakiego rodzaju kary czy konsekwencje są stosowane. Jeżeli problemy wychowawcze rozwiązuje się za pomocą środków o charakterze represyjnym, mających cechy przemocy, to wówczas w ogóle wzrasta poziom przemocy w szkole. Niestety w polskich szkołach właśnie takie metody są stosowane najczęściej. Ponadto badania pokazują, że nieskuteczne jest częste karanie – nie przynosi ono zakładanych rezultatów, przynosi natomiast negatywne w postaci postrzegania karzącego jako osoby nieprzyjaznej i mściwej. Stąd pedagodzy przestrzegają przed częstym i surowym reagowaniem na drobne przewinienia⁴³. A warto przypomnieć, że program „zero tolerancji” zakładał właśnie reakcję (coraz surowszą) na każde, nawet stosunkowo błahe, niewłaściwe zachowanie.

Twórcy wytycznych, jakie rodzaje kar (konsekwencji) powinny być wykorzystywane, zwracają uwagę na konieczność zdecydowanego odchodzenia od środków represyjnych, takich jak ośmieszanie, krzyk, groźenie, wyznaczanie dodatkowej pracy czy oczywiście kar fizycznych. Pedagogiczne podejście cechować się powinno tłumaczeniem, wyjaśnianiem, zachęcaniem do zachowań pozytywnych, wyrażeniem smutku, zawodu czy dezaprobaty (dla czynu, a nie sprawcy!) i przede wszystkim naprawianiem wyrządzonej szkody czy zepsutej relacji. W tym celu konieczne jest stworzenie jasnych reguł zachowania, które będą wspólne i akceptowane przez wszystkich w szkole⁴⁴.

Na podobnych założeniach chęci wprowadzenia jasnych reguł i połączenia szkoły ze środowiskiem lokalnym opiera się szeroko medialnie rozpowszechniony program „Szkoła bez przemocy” zainaugurowany w 2006 roku. W roku szkolnym 2008/2009 uczestniczyło w nim prawie 4200 szkół z całej Polski (niecałe 15% ogółu szkół). W ramach programu ogłoszono Kodeks „Szkoły bez przemocy” rozpowszechniany w szkołach, działa strona internetowa, prowadzone są badania społeczne nad przemocą w szkołach (Diagnoza szkolna), konkursy dla uczniów i nauczycieli, a ci ostatni odbywają różnego rodzaju spotkania i szkolenia, w ramach

⁴⁰ S. Mika, *Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa 1969, s. 248–249, 258–260.

⁴¹ B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 60.

⁴² D. Cothran, P.H. Kulinna, D.A. Garrahy, *This is Kind of Giving a Secret Away...: Students' Perspective on Effective Classroom Management*, Teaching and Teacher Education 2003, nr 19, podają za: J. Pyżalski, *Nauczyciele–uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007, s. 32–33.

⁴³ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 655, 661; S. Mika, *Skuteczność kar...*, s. 209–214.

⁴⁴ T. Pilch, *Kara w wychowaniu* (w:) J. Utrat-Milecki (red.), *Kara w nauce i kulturze*, Warszawa 2009, s. 92–93; S. Mika, *Skuteczność kar...*, s. 204; R. Pring, *Sprawiedliwość naprawcza w szkołach* (w:) J. Utrat-Milecki (red.), *Kara w nauce...*, s. 110.

których podnoszą swoje kwalifikacje w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej. Poza ogólnymi wytycznymi, brak jest jednak szczegółowego opisu działań, jakie nauczyciele powinni wprowadzić w swoich placówkach. W związku z tym liczba i rodzaje podejmowanych interwencji w szkołach bardzo się różnią. Być może dlatego, jak wynika z przeprowadzonej w 2009 r. ewaluacji programu w szkołach, które go realizowały, nie przyczynia się on do obniżenia zjawiska przemocy. W szkołach, które podejmują większą liczbę działań wychowawczych zalecanych w programie, obniżyło się jednak spożycie przez uczniów alkoholu, środków odurzających i palenie papierosów. Pozytywne rezultaty podejmowanych działań są także istotnie większe w placówkach, które współpracują z rodzicami. Im ta współpraca jest lepsza, tym mniejsze jest nasilenie zachowań agresywnych wśród uczniów⁴⁵.

5. *What works* czyli co działa w szkole?

Wybitny polski pedagog A. Kamiński pisał: „narasta potrzeba szkoły nie tylko nauczającej, ale i wychowującej, opiekuńczej, wspomagającej rozwój”⁴⁶. Wydaje się, że ta wypowiedź do dziś pozostaje aktualna. Wbrew wielu opiniom, szkoła nie może być jedynie miejscem nauki. Jej rolą jest także uczestniczenie w procesie wychowawczym. Nie chodzi tu o zastąpienie rodziców i rodziny w tym zakresie, a o jej wspomaganie oraz korygowanie poprzez reagowanie w różny sposób na zachowania niepożądane. Szkoła powinna promować zachowania pozytywne, pokazywać, jakie normy funkcjonują w społeczeństwie. Aby przekazać tę wiedzę czy raczej te umiejętności, niewystarczające jest prowadzenie zajęć teoretycznych. Potrzeba takiego zbudowania modelu szkoły, który będzie pokazywał, jak prawidłowo funkcjonuje społeczeństwo. Wszyscy – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele – powinni być związani pewnymi regułami, które zostały wspólnie wypracowane⁴⁷. I nie wolno zapominać o jeszcze jednym uczestniku, jakim są rodzice.

Podobnie wypowiada się współczesny pedagog R. Pring. Akcentuje on, że szkoła powinna przygotowywać do życia w społeczeństwie i wobec tego musi rozwijać umiejętności społeczne swoich uczniów. Musi traktować każdego ucznia poważnie i „pomagać mądrze przeanalizować własne doświadczenia, ich pochodzenie i skutki dla niego i dla całego społeczeństwa”. Dotyczy to w szczególności osób sprawiających problemy wychowawcze⁴⁸.

Powstaje zatem pytanie – jak to zrobić? Jakie programy realizują te założenia i obniżają przemoc w szkole? Czyli w skrócie – co działa (*what works*)? To pytanie obecnie często jest zadawane na Zachodzie, gdzie prawie każda nowa interwencja społeczna prowadzona ze środków publicznych poddawana jest ewaluacji pod kątem sprawdzenia, czy jest skuteczna i czy przynosi zakładane rezultaty. Takie badania były pro-

⁴⁵ Program społeczny „Szkoła bez przemocy” (w:) Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”, Warszawa 2009, s. 10–20; J. Czapiński, *Diagnoza Szkolna 2009...*, s. 115–116.

⁴⁶ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1974, s. 112.

⁴⁷ Por. także J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 652.

⁴⁸ R. Pring, *Sprawiedliwość naprawcza...*, s. 108. Pring sprzeciwia się także szkołom podporządkowanym rankingom wiedzy. Tworzą one szkoły elitarne oraz takie, do których uczęszczają dzieci wykluczone. Rankingi oparte jedynie na wynikach w nauce nie oceniają także starań szkoły w zakresie poprawienia sytuacji edukacyjnej, bowiem łatwo osiągnąć wysokie wyniki, kiedy przyjmuje się do szkoły dobrych uczniów (tamże, s. 106–107). Do tych samych wniosków doszła polska Centralna Komisja Egzaminacyjna. Odmawia ona publikowania w tym roku rankingu szkół na podstawie wyników ocen z egzaminów uczniów. Chce stworzyć ranking „wartości dodanej” – czyli na ile szkoły poprawiły swoje wyniki w porównaniu z ubiegłymi latami – por. P. Pacewicz, *Rankingi kłamią i szkodzą*, Gazeta Wyborcza z 8 maja 2009 r. (dostępna 12 maja 2009 r. na stronie: http://wyborcza.pl/1,75968,6583237,Rankingi_klamia_i_szkodza.html).

wadzone także wobec różnych programów wdrażanych w szkołach. Ich wyniki wskazują, że następujące rodzaje działań i strategie ich implementacji są skuteczne w przeciwdziałaniu przemocy w szkole⁴⁹:

1. Oparcie zmian na systemie obejmującym całą społeczność szkolną – począwszy od dyrekcji i nauczycieli, poprzez objęcie nimi wszystkich uczniów, a skończywszy na personelu szkolnym (całej obsłudze administracyjno-technicznej) – jest podejście zwane *whole-school approach*. Szczególnie ważne jest zaangażowanie i pełna aprobata dla zmian wśród kierownictwa szkoły.
2. Zmiany powinny dotyczyć naprawy atmosfery panującej w szkole. Znacznie lepsze pozytywne efekty odnoszą programy, które zmieniają klimat w szkole – uczą szacunku wobec wszystkich, wprowadzają umiejętności komunikacyjne i formy pokojowego rozwiązywania konfliktów, tworzą jasne i obowiązujące wszystkich reguły. Ich celem jest stworzenie środowiska przyjaznego dla uczniów i nauczycieli, spowodowanie, by uczniowie czuli się w szkole dobrze i nie obawiali się ani swoich rówieśników, ani grona pedagogicznego.
3. Równie istotne jest nastawienie się na potrzeby uczniów – na wspieranie ich umiejętności, wspólną pracę nad brakami – zarówno edukacyjnymi, jak i z zakresu umiejętności społecznych. Kontynuacją tych działań będzie prowadzenie programów profilaktycznych przeciwdziałających agresji i przemocy oraz innych programów psychokorekcyjnych.
4. Ważne jest wprowadzenie do szkoły podejścia opartego na współdziałaniu uczniów. I to nie tylko przy rozwiązywaniu problemów czy konfliktów, ale także w czasie każdego zajęcia szkolnych. Pedagodzy promują tu wprowadzenie częstych zajęć i zadań grupowych podczas lekcji oraz jako prace domowe, które pozwalają różnym uczniom pracować ze sobą, poznawać się wzajemnie i uczyć od siebie. Stawiać one powinny na rozwój całej grupy, a nie na współzawodnictwo.
5. Szczególnie istotne jest wspólne ustalenie norm obowiązujących w szkole. Niemniej ważne jest, jakie wprowadza się reakcje na ich łamanie. Konsekwencje nie mogą być oparte na represjach i na karze. Reakcje nie mogą być poniżające dla ucznia – muszą potępiać czyn, a nie człowieka, który go dokonał. Ich celem powinna być nauka brania odpowiedzialności za zaistniałą szkodę lub krzywdę poprzez jej naprawienie.
6. Bardzo ważne jest w związku z tym wprowadzenie podejścia otwartego na potrzeby ofiar – osób krzywdzonych przez działania rówieśników, zarówno w trakcie reagowania na przejawy przemocy, jak i w ogólnej pracy szkoły. Chodzi tu o wspieranie dzieci słabszych i mniej akceptowanych przez kolegów poprzez różne formy pracy pedagogicznej, w tym także poprzez stosowanie zadań grupowych.
7. Koniecznym uzupełnieniem tych działań, skutecznym szczególnie w przeciwdziałaniu *bullyingowi*, jest wprowadzenie nadzoru nauczycieli nad niebezpiecznymi miejscami – korytarzami, szatniami, toaletami, boiskiem szkolnym. Ich osobista obecność w tych miejscach jest bardzo istotna. Powinni oni reagować na zachowania niezgodne z przyjętymi w szkole zasadami, pomagając uczniom je respektować.
8. Niezwykle ważnym elementem zmian jest również zaangażowanie w nie rodziców. Przedstawienie nowej koncepcji pracy szkoły i otrzymanie zgody na nią. Uzyskiwanie z ich strony pomocy w przypadku poja-

⁴⁹ Elementy te wskazują w swoich opracowaniach np.: D.C. Gottfredson, D.B. Wilson, S. Skroban-Najaka, *School-based crime prevention* (w:) L.W. Sherman, B.P. Farrington, B.C. Welsh, D. Dayton-MacKenzie (red.), *Evidence-Based Crime Prevention*, London–New York 2006, s. 144–148; B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 89; J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 652, 664–665; M.M. Ttofi, D.P. Farrington, A.C. Baldry, *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying*, Stockholm 2008, s. 72; J. Czapiński, *Diagnoza Szkolna 2009...*, s. 117; R. Pring, *Sprawiedliwość naprawcza...*, s. 110; D. Olweus, *Mobbing...*, s. 133–138.

wienia się trudności. Wciąganie ich w prowadzone działania wychowawcze – tak by były one kontynuowane w domach. Warto także pomyśleć o rozwoju działań poza środowiskiem szkolnym i wyjściu z nimi do społeczności lokalnej.

9. Aby dobrze zaplanować różnego rodzaju działania, konieczne jest także przeprowadzenie odpowiedniej diagnozy – sprawdzenie, z jakimi problemami borykają się uczniowie. Bez rzetelnego obrazu stanu szkoły trudno jest wprowadzać efektywne programy naprawcze, mogą się one bowiem rozminąć z potrzebami.
10. Niezwykle istotne jest to, że opisane powyżej inicjatywy, aby być skuteczne, powinny występować łącznie.

Badania ewaluacyjne pokazały także, jakie działania, choć chętnie i często stosowane, skutków pozytywnych nie przynoszą. Poza opisanymi powyżej strategiami z kręgu programów „zero tolerancji” i montowaniu w szkołach urządzeń technicznych, należą do nich także: poradnictwo, praca socjalna, prowadzenie prac społecznie użytecznych, prowadzenie programów terapeutycznych, działań rekreacyjnych i pozalekcyjnych czy programów polegających na budowaniu świadomości na temat przestępczości i różnego rodzaju zagrożeń (np. wobec narkotyków czy alkoholu)⁵⁰. Nie oznacza to, że część z tych programów nie powinna być prowadzona – jednak należy pamiętać, że nie są to interwencje, których efektem będzie obniżenie przejawiania przez dzieci i młodzież zachowań aspołecznych. Mogą jednak przynieść inne, pozytywne rezultaty.

6. Sprawiedliwość naprawcza i jej instytucje w pracy szkoły – przywracanie ładu

Z powyższych rozważań wynika, że przed szkołą stoi duże wyzwanie, by skutecznie przeciwdziałać niepożądanym zjawiskom. Stąd istotne są strategie, które do realizacji tego celu mogą przybliżyć. Jedną z nich jest wprowadzenie w szkole filozofii opartej na sprawiedliwości naprawczej. Jak pisze J. Consedine, sprawiedliwość naprawcza to „filozofia, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską”⁵¹. Jej ważną cechą jest to, że w przeciwieństwie do kar nie skupia się na tym, co zaszło, a traktując popełniony czyn jako punkt wyjścia, zajmuje się przyszłością – naprawą relacji w społeczności. Jest to idea, która zdaje się idealnie odpowiadać przedstawionym powyżej założeniom skutecznej interwencji w szkołach.

Warto zatem bliżej przyjrzeć się korzyściom, jakie stosowanie sprawiedliwości naprawczej może przynieść różnym podmiotom⁵². Zaczniemy od korzyści, jakie mogą otrzymać sprawcy, jeśli będą brali udział w tej formie rozwiązania konfliktów. Można je podzielić na dwie części. Po pierwsze, są one natury wychowawczej. Pozwalają na poprawienie umiejętności społecznych młodego człowieka, rodząc w nim empatię poprzez danie możliwości wysłuchania pokrzywdzonego – jego odczuć i emocji, zrozumienia wagi wyrządzonej mu krzywdy, wpływu swojego postępowania na ofiarę, jej życie oraz wspólne otoczenie. Sprawca ma możliwość wzięcia odpowiedzialności za swoje zachowanie – przeproszenia, naprawienia szkody, którą wyrządził. Widzi dzięki temu, że każdy czyn wywołuje określone skutki. A jeśli są one negatywne, należy wziąć za nie odpowiedzialność. Ważne jest to, że ma on szansę współdecydowania o sobie – uczestnictwa w resty-

⁵⁰ Por. D.C. Gottfredson, D.B. Wilson, S. Skroban-Najaka, *School-based crime prevention...*, s. 141–145.

⁵¹ J. Consedine, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004, s. 12.

⁵² Por. także B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 84–85; J. Waluk, *Mediacja jako forma sprawiedliwości naprawczej – korzyści dla stron*, *Archiwum Kryminologii* 2009, t. XXIX–XXX, s. 872–874.

tucji. Nie jest przedmiotem ukarania, ale podmiotem naprawienia szkody. Uczestniczy bowiem czynnie w procesie wymierzania sprawiedliwości i sam, dobrowolnie, przyjmuje na siebie tę odpowiedzialność oraz kształtuje sposób zadośćuczynienia⁵³.

Druga część korzyści dotyczy odbioru sprawy przez otoczenie. Dzięki wprowadzeniu instytucji sprawiedliwości naprawczej w szkołach sprawca nie jest potępiany, ośmieszany, izolowany przez otoczenie. Jego środowisko (nauczyciele, inni uczniowie) nie będą go odtrącać, choć wyrażą swoją dezaprobatę wobec czynu, którego się dopuścił. Biorąc udział w procesie sprawiedliwości naprawczej młody człowiek ma także szansę zobaczenia, że są wokół niego osoby, którym na nim zależy, które chcą go wesprzeć i pomóc w udźwignięciu ciężaru odpowiedzialności. Nie osądzają go i nie karzą, a wspierają go w jego postanowieniu naprawienia zła, które wyrządził swoim postępowaniem (ma to miejsce szczególnie w grupowych formach sprawiedliwości naprawczej). Uczestnictwo w tym procesie przywraca go do społeczności, integruje z nią. Jest realizacją teoretycznej koncepcji J. Braithwaite'a zawstydzienia włączającego (*reintegrative shaming*), polegającej na ściślejszym połączeniu sprawcy ze społecznością lokalną poprzez pomoc mu w odwróceniu negatywnych konsekwencji swojego zachowania, w miejsce wykluczenia go i potępiania w związku z jego popełnieniem⁵⁴.

Sprawiedliwość naprawcza w centrum swojego zainteresowania stawia jednak pokrzywdzonego i jego potrzeby. Tak więc niezwykle ważne są korzyści, jakie z uczestniczenia w tym procesie odnosi ofiara przemocy⁵⁵. Najważniejsze jest to, że ma ona możliwość bycia wysłuchaną. Może opowiedzieć o swoich odczuciach, o poczuciu krzywdy, o bólu, jaki jej został wyrządzony. Ma możliwość usłyszenia przepraszy. Dzięki wysłuchaniu sprawcy ma także możliwość uzyskania odpowiedzi na pytanie „dlaczego ja?”. To ważne w pozbyciu się lęku przed światem i innymi osobami. Niezwykle istotne jest także to, że pokrzywdzonemu oddaje się poczucie sprawstwa – tzn. to nie ktoś inny karze sprawcę za to, co jemu uczynił. To on ustala, jakie chciałby otrzymać zadośćuczynienie – czego oczekuje od sprawcy⁵⁶. Przystaje być bierną ofiarą, przedmiotem, a staje się równoprawną stroną. Efekt ten może być szczególnie ważny wobec ofiar *bullyingu*, które mają niską samoocenę i niższą pozycję niż sprawca.

Sprawiedliwość naprawcza jest także nieocenionym narzędziem w przypadku bójek – gdy często tak naprawdę nie wiadomo, kto jest ofiarą, a kto sprawcą – kto kogo sprowokował. Pozwala ona uniknąć dociekania tego faktu – często zresztą niepotrzebnego. Daje bowiem uczestnikom możliwość zrozumienia pobudek swojego zachowania, zastanowienia się, dlaczego do niego doszło oraz jak można naprawić relacje pomiędzy nimi i rozwiązać konflikt.

Stosowanie form sprawiedliwości naprawczej wpływa także na społeczność lokalną w różnych jej formach. Zaczijmy od szkoły – uczestnictwo w tym procesie daje nauczycielom możliwość lepszego poznania swoich uczniów. Jest to znakomity instrument wychowawczy, który mogą wykorzystać w swojej pracy.

⁵³ Por. D. Wójcik, *Psychologiczne e problemy mediacji między sprawcą przestępstwa a ofiarą (w postępowaniu z nieletnimi)* (w:) E. Bieńkowska (red.), *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą. Materiały konferencji międzynarodowej (Warszawa, 26–27 stycznia 1995 r.)*, Warszawa 1995, s. 95–96.

⁵⁴ Por. J. Braithwaite, *Crime, shame and reintegration*, Cambridge 2006.

⁵⁵ Por. J. Waluk, *Perspektywy rozwoju mediacji w Polsce* (w:) *Konferencja naukowa: „Mediacja w polskiej rzeczywistości” (11 września 2002 r.)*, Warszawa 2003, s. 70–71.

⁵⁶ Jest to realizacja koncepcji N. Christie przywrócenia konfliktu wcześniej skradzionego stronom – por. N. Christie, *Conflict as a property* (w:) G. Johnstone (red.), *A Restorative Justice Leader. Texts, sources, context*, Willan Publishing, 2003, s. 60 i n.

Mają szansę wesprzeć zarówno pokrzywdzonego, by pozbył się odium związanego z faktem bycia się ofiarą agresji, jak również sprawcę – by przyjął na siebie odpowiedzialność, oraz pomóc mu w wypełnianiu zadań naprawczych, do których się zobowiązał. Przy okazji reagują na negatywne czyny i zachowania, które miały miejsce w szkole. Duże korzyści z tego procesu odnoszą także rodzice – mają często pierwszą możliwość wysłuchania swojego dziecka i dowiedzenia się o jego uczuciach. Dzięki temu mogą go wspomóc, a wobec sprawcy mają dodatkowo możliwość wzmocnienia oddziaływań wychowawczych. Mogą uczestniczyć w działaniach naprawczych i w życiu szkoły.

W różnych formach sprawiedliwości naprawczej mogą wziąć także udział inni uczestnicy – rodzice kolegów, dalsza rodzina, sąsiedzi, pracownik socjalny, dzielnicowy, kurator sądowy. Potencjalny krąg zainteresowanych, w zależności od osoby i sprawy, może być bardzo szeroki. Uczestniczą oni w procesie wspierania stron – ofiary, by mogła opowiedzieć o swoich przeżyciach w przyjaznym otoczeniu, a sprawcy w podejmowaniu wysiłków na rzecz naprawy sytuacji. Pozwala im to także na poznanie obu stron, szczególnie sprawcy – mogą go bardziej kontrolować, ale także przestać się obawiać, że wyrządzi krzywdę też im lub ich dzieciom. Krąg taki może także lepiej opracować plan naprawczy.

Sprawiedliwość naprawcza to filozofia, ale to także konkretne formy, które można zastosować w praktyce. W szkole można zastosować co najmniej kilka z nich – w zależności od sytuacji, wagi problemu oraz strategii przyjętej w danej placówce. Oto przykładowe z nich:

- **mediacja rówieśnicza** – to mediacja prowadzona przez parę mediatorów rówieśniczych (*peer mediators*), czyli odpowiednio przygotowanych uczniów. Uczestniczą w niej jedynie strony sporu i mediatorzy (zazwyczaj są to dwie osoby). Nadaje się świetnie do rozwiązywania prostych konfliktów powstających pomiędzy rówieśnikami, które nie wymagają reakcji ze strony nauczycieli. Jest to istotny i ciekawy instrument, bowiem zakłada reakcję na każde niewłaściwe zachowanie, ale z drugiej strony jest on maksymalnie odformalizowany i unika się jakiegokolwiek naznaczania stron. Rówieśnicy też łatwiej mogą zrozumieć swoich kolegów i ich problemy. Ten typ mediacji wprowadzany jest z powodzeniem już w szkołach podstawowych;
- **mediacja pomiędzy ofiarą a sprawcą przemocy** – prowadzona w swojej klasycznej formie przez odpowiednio przygotowanego, neutralnego i bezstronnego mediatora. W szkołach czasem jest nim nauczyciel, choć nie zawsze to podejście jest właściwe (z uwagi jednak na pewne „naznaczenie”, jakim jest w szkole funkcja nauczyciela, które może nie gwarantować bezstronności). Uczestniczą w niej strony konfliktu oraz mediator. Nadaje się idealnie do rozwiązywania poważniejszych konfliktów. Instrument ten można także wykorzystać przy innych konfliktach, np. pomiędzy nauczycielem a uczniami, rodzicami lub nauczycielami. W takich przypadkach mediator musi być osobą zewnętrzną, spoza szkoły (w niektórych państwach taki zespół mediatorów funkcjonuje przy odpowiedniku polskich wydziałów oświaty);
- **konferencja sprawiedliwości naprawczej** – wyróżnia ją to, że bierze w niej udział, poza stronami, szerszy krąg uczestników. Stanowią je osoby wspierające strony (rodzina bliższa oraz dalsza, przyjaciele, koledzy), nauczyciele, inne osoby dotknięte problemem (inni rodzice, kierownictwo szkoły, sąsiedzi), przedstawiciele innych służb (policjanci, kuratorzy, pracownicy socjalni). Forma ta nadaje się świetnie do prowadzenia spraw trudniejszych. Szczególnie przydatna może być przy zjawisku *bullyingu* – w którym występuje nierównowaga stron, wobec czego istnieje konieczność podbudowania

ofiary tej formy przemocy poprzez zaproszenie osób, którym ufa i które będą gwarantowały jej bezpieczeństwo psychiczne. Konferencję prowadzi niezależny mediator lub facylitator;

- **kręgi rodzinne** – ich celem jest skupienie się na sprawcy – uczniu, które stwarza problemy (edukacyjne czy wychowawcze). Nie chodzi o to, by go ukarać, ale by wspólnie z nim i innymi osobami z kręgu rodziny lub spoza niego opracować program naprawczy, który pomoże mu w zmianie swojego zachowania. Uczestnictwo innych osób jest ważne, by pokazać, że zależy im na tym uczniu i są wobec niego przychylnie, by zapewnić ich wsparcie w procesie naprawczym, ale także by wykorzystać ich wiedzę w budowaniu planu działań. Forma ta stosowana jest wobec sprawców poważniejszych czynów, a także osób, które mają bardziej skomplikowaną sytuację rodzinną czy społeczną. Pomaga ona skoordynować pracę różnych służb społecznych na pomocy konkretnemu dziecku. Krąg prowadzi także mediator lub facylitator.

W praktyce są stosowane także inne formy sprawiedliwości naprawczej. Można wśród nich wymienić kręgi rozwiązywania problemów, w które zaangażowana jest cała klasa i które skupiają się na rozmowie o bardziej ogólnym problemie, dotyczącym całej tej społeczności oraz prowadzą do wspólnego wypracowania sposobu poradzenia sobie z nim. Do jej form można zaliczyć także różnego rodzaju programy radzenia sobie z przemocą, rozwiązywania konfliktów, uczenia komunikacji, budowania właściwych relacji w grupie itp. Niezwykłą zaletą sprawiedliwości naprawczej jest jej otwarcie na nowość i wdrażanie własnych pomysłów, o ile tylko są zgodne z tą filozofią⁵⁷. Ważne jest, że opisane powyżej formy sprawiedliwości naprawczej powinny towarzyszyć szerszym zmianom dokonywanym w szkole.

Rodzi się jednak pytanie – czy sprawiedliwość naprawcza jest naprawdę skuteczna? Badania ewaluacyjne wskazują, że choć podejście to nie jest panaceum na wszystkie problemy, to jednak jego właściwe stosowanie zdecydowanie poprawia atmosferę i klimat panujący w szkole oraz wspomaga proces nauki. Istotne jest to, by podejście to stosować całościowo – nie wprowadzać półśrodków. Tak jak w opisanych powyżej skutecznych programach profilaktycznych w szkole, konieczna jest zmiana całej szkoły (tzn. *whole-school approach*).

W ocenie poszczególnych form sprawiedliwości naprawczej konferencje sprawiedliwości naprawczej zostały uznane za przyczyniające się do zaprzestania działań *bullyingowych* (w szczególności pomiędzy sprawcą i ofiarą, którzy w niej uczestniczyli). Pokrzywdzeni po skorzystaniu z form sprawiedliwości naprawczej ocenili, że dzięki nim czują się lepiej (zwiększyła się np. ich wiara w siebie). Pozytywnie oceniają tę instytucję także nauczyciele, zauważając ogólną poprawę zachowania swoich uczniów w wyniku jej stosowania. Pozytywną ocenę zebrała także mediacja rówieśnicza – nauczyciele przyznali, że dzięki niej nie muszą reagować na drobne przekroczenia, a sama instytucja fantastycznie poprawia odpowiedzialność młodzieży za działania własne oraz kolegów, a także uczy, jak rozwiązywać konflikty. Forma ta jednak jest skuteczna tylko jako dopełnienie innych elementów wprowadzonych w życie szkoły – samodzielnie nie przynosi żadnych

⁵⁷ Na temat różnych opisanych powyżej metod zob.: B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 106–120; B. Hopkins, *Just schools. A Whole School Approach to Restorative Justice*, London–Philadelphia 2004, s. 107–110, 149–179; D. Walker, „*There’s no Justice, Just Us...*”. *Young Mediators resolve conflicts in School and the Wilder Community*, Resolution 2007, nr 26, s. 8–9; A. Milczarek, J. Węgrzynowska, *Pomoc i wsparcie dla dzieci – ofiar przemocy rówieśniczej* (w:) *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2009, s. 123-127 (dostępny 11 maja 2009 r. na stronie: <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/176-raport-roczny-2009.pdf>).

rezultatów.

Jako niezwykle istotny element uznano pozytywne nastawienie nauczycieli i niestosowanie przez nich punitywnych środków oddziaływania na uczniów. Przy braku takiego podejścia programy nie przynosiły zakładanych rezultatów. Jako nieskuteczne zostały zdiagnozowane także takie programy, które ukierunkowane były jedynie na naprawienie stosunków pomiędzy sprawcą i ofiarą *bullyingu*, jednak bez zmiany atmosfery wychowawczej w całej szkole w innym zakresie – nie zmniejszały one skali zjawiska, choć były pomocne wobec konkretnych osób (szczególnie ofiar)⁵⁸.

Ewaluacja programów mediacyjnych pomiędzy sprawcą a ofiarą przemocy pokazuje także jednoznacznie, że udział w nich wywiera pozytywny wpływ na sprawców, zapobiegając ponownemu popełnianiu przez nich tego typu czynów. Skuteczność mediacji jest szczególnie właśnie w przypadku czynów z użyciem przemocy oraz wobec sprawców, którzy wchodzą dopiero na drogę popełniania czynów zabronionych. Jej efektywność jest także większa wobec dziewcząt⁵⁹.

7. Polskie doświadczenia – czy to się może udać?

Powstaje pytanie, czy podejście takie jest możliwe w polskich szkołach? Wydaje się, że odpowiedź na nie jest twierdząca. Choć podejście oparte na idei sprawiedliwości naprawczej nie należy do kręgu polskich doświadczeń kulturowych⁶⁰, to jednak w polskiej myśli pedagogicznej można znaleźć bardzo zbliżone rozwiązania. Warto przypomnieć tu dwa instrumenty, które proponował wprowadzić do pracy z młodzieżą A. Kamiński. Pierwszy, zwany przez niego grupą terapeutyczną, w jednym ze swoich elementów skłania uczestników grupy do krytycznego spojrzenia na swoje zachowania. Ma to prowadzić do emocjonalnej decyzji poprawy i do przejścia do opracowania wspólnie z prowadzącym planu naprawczego. Drugi krąg to krąg rady – element metodyki pracy z zuchami (dziećmi w wieku 7–11 lat). Jego zasadą jest zebranie wszystkich członków gromady i wspólne rozwiązywanie problemów, które się w niej pojawiają, oraz konfliktów pomiędzy jej członkami. Uczy on wspólnej rozmowy i szanowania zdania innych. To same zuchy podejmują w jego trakcie ważne dla ich gromady decyzje. Ale w podręczniku dla instruktorów do pracy z tą kategorią dzieci Kamiński wskazuje więcej elementów naprawczych, w których uczestniczy grupa zuchów i które, przy negatywnej ocenie niepożądanych zachowań, dalekie są od punitywnego karania (rozumianego jako wywoływanie uczucia przykrości)⁶¹. Pokazuje to, że tego typu myślenie nie jest w Polsce nieznanne.

Pamiętać należy także o historii wprowadzania mediacji do polskiego postępowania w sprawach nie-

⁵⁸ National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme, Youth Justice Board for England and Wales 2004, s. 65–71 (dostępny 15 maja 2009 r. na stronie: www.yjb.gov.uk/Publications/Scripts/fileDownload.asp?file=nat+ev+of+rj+in+schoolsfullfv%2Epdf); B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 126–147; J. Kane, G. Lloyd, G. McCluskey, S. Riddell, J. Stead, E. Weedon, *Restorative Practices in Three Scottish Councils. Final Report of the Evaluation of the first two years of the Pilot Projects 2004–2006*, s. 97–104 (dostępny 15 maja 2009 r. na stronie: www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/196078/0052553.pdf); R. Skiba, C.R. Reynolds, S. Graham, P. Sheras, J. Conoley, E. Garcia-Vaquez, *Are Zero Tolerance...*, s. 92–93; J. Braithwaite, *Does restorative justice work?* (w:) G. Johnstone (red.), *A Restorative Justice Leader...*, s. 334–335.

⁵⁹ H. Stang, L.W. Sherman, *Restorative Justice to reduce victimisation* (w:) B.C. Welsh, D.P. Farrington (red.), *Preventing Crime. What works for Children, Offenders, Victims and Places*, Springer 2007, s. 158–159; N. Rodriguez, *Restorative Justice At Work: Examining the Impact of Restorative Justice Resolutions on Juvenile Recidivism*, *Crime & Delinquency* 2007, vol. 53, nr 3, s. 372–373.

⁶⁰ Por. A. Rosner, *Tradycja staropolskiego sądownictwa polubownego – próba zarysowania problemu* (w:) M. Płatek, M. Fajst (red.), *Sprawiedliwość naprawcza. Idea. Teoria. Praktyka*, Warszawa 2005, s. 37–58.

⁶¹ Por. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki...*, s. 272–274; tenże, *Krąg rady...*, s. 110–129; S. Siębora, *Dyscyplina na zuchowej zbiórce*, *Zuchowe wieści* 2006, nr 3, s. 21–22.

letnich. Ewaluacja tego programu pokazała jego znaczną skuteczność i możliwość pozytywnego, wychowawczego oddziaływania na polską młodzież. Nietelni po udziale w mediacji odczuwali żal z powodu popełnionego czynu i chcieli wynagrodzić krzywdę lub szkodę pokrzywdzonemu. Także odsetek nieletnich, którzy popełnili ponowny czyn karalny po zakończeniu postępowania mediacyjnego, był stosunkowo niewielki (14%)⁶². Można jedynie wyrazić zdziwienie, iż pomimo skuteczności stosowania tej metody, sądy rodzinne sięgają po nią tak rzadko. Jest ono jeszcze głębsze, jeżeli weźmie się pod uwagę, iż tradycyjnie stosowane środki wobec nieletnich należy uznać za nieskuteczne – szczególnie w zakresie przeciwdziałania powrotowi do popełniania czynów zabronionych czy rozwiązania konfliktu pomiędzy nieletnim sprawcą a małoletnim pokrzywdzonym⁶³.

Zestawiając nieskuteczność polskiego wymiaru sprawiedliwości z opisanym na początku zwiększaniem się zakresu, w jakim szkoła oczekuje wsparcia ze strony policji czy sądów rodzinnych, można zauważyć pewną sprzeczność. Skoro, pomimo zgłoszenia sprawy na policję, a następnie nawet do sądu, nie należy oczekiwać wielkiej zmiany w zachowaniu sprawców (sądy najczęściej w przypadku bójek odmawiają wszczęcia postępowania, umarzają je lub, w najlepszym razie, orzekają upomnienie), wydaje się, że podążanie tą drogą przez szkoły prowadzi do nikąd – a na pewno nie służy rozwiązaniu problemu, jakim jest agresja rówieśnicza⁶⁴.

Polskie szkoły sięgają już zresztą po nowe metody. Organizowane są zarówno konkursy dla młodzieży na temat rozwiązywania konfliktów bez przemocy, jak i mediatorzy rówieśniczy są wprowadzani do szkół w ramach programów pilotażowych⁶⁵. Niestety sam ten element, jak było wspomniane wyżej, nie rozwiąże problemu przemocy w polskich szkołach, bez równoległej, głębszej zmiany jej funkcjonowania. Należy mieć nadzieję, że będzie wola do wprowadzenia również innych elementów sprawiedliwości naprawczej. Jak pisze B. Morrison, w programach takich akcent powinien być położony na prowadzenie działań wychowawczych i przedkładanie ich nad kontrolne. Ich celem powinna być chęć przeprowadzenia uczniów i innych członków szkolnej społeczności przez proces, który pomoże im zrozumieć konsekwencje ich zachowań wobec nich samych, a także wobec innych osób. Kara wymusza wąski sposób myślenia, gdyż nakazuje sprawcy skupić się na sobie samym i na swoim cierpieniu, a nie na innych osobach – tych, które skrzywdził. Tak samo wąsko skupia uwagę karzącego – jedynie na sprawcy, a nie na ofierze. Czyn zabroniony powinien być natomiast rozumiany jako zerwanie więzi z innymi osobami⁶⁶.

Programy oparte na takich założeniach potrzebne są w polskich szkołach. Należy jednak przy ich wprowadzaniu zaplanować także ich ewaluację. Potrzebne jest bowiem sprawdzenie, czy zdadzą one egza-

⁶² B. Czarnecka-Działuk, D. Wójcik, *Mediacja w sprawach nieletnich w świetle teorii i badań*, Warszawa 2001, s. 116–121, 138–139.

⁶³ Por. W. Klaus, *Działalność wychowawcza sądu rodzinnego wobec nieletnich – pomiędzy ideami a praktyką*, Archiwum Kryminologii 2009, t. XXIX–XXX, s. 342–347. O możliwości i warunkach stosowania mediacji w sprawach nieletnich w polskim prawie zob. np.: W. Klaus, *Sprawiedliwość naprawcza dla nieletnich w Polsce* (w:) M. Płatek, M. Fajst (red.), *Sprawiedliwość naprawcza...*, s. 171 i n.

⁶⁴ Por. np. W. Klaus, *Co zrobić z bójkami w szkołach – sąd dla nieletnich wobec problemu*, Mediator 2004, nr 28, s. 24–29.

⁶⁵ M. Grudziecka, J. Klimaszewska, *Konflikty w szkole – szkoła obszarem potencjalnych konfliktów – jak je rozwiązywać? Mediacja – formą rozwiązywania konfliktów szkolnych*, Mediator 2005, nr 2, s. 45–47; M. Grudziecka, *Program profilaktyczno-edukacyjny i konkurs „Rozwiązuję spory bez przemocy, czyli co wiem o sprawiedliwości naprawczej”*, Mediator 2005, nr 3, s. 45–46; M. Plizga-Jonarska, J. Magdoń-Dembińska, *Experience in work with teenagers on the project of school mediation initiated and carried out by the „coolture of conflict group”* (w:) M. Głazewski, L. Sałaciński (red.), *Conflicts...*, s. 115–122. Por. także programy prowadzone przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej opisane na stronie: www.interwencjaprawna.pl/projekty.html.

⁶⁶ B. Morrison, *Restoring safe school communities...*, s. 183.

min tak samo w naszym kraju, jak w innych miejscach na świecie. Może jakieś ich elementy okażą się bardziej skuteczne i lepiej funkcjonujące w naszych szkołach. Taka ocena pomoże ulepszyć prowadzone działania i przyczyni się do znacznego obniżenia przemocy rówieśniczej. Życzymy sobie takich właśnie programów, gdyż to właśnie one, przy stosunkowo niskich kosztach, mogą znacznie poprawić sytuację w polskich szkołach.