

F O R U M M Ł O D Y C H

KAROLINA KOSZAŁKOWSKA

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Instytut Psychologii

KONTEKSTY SZKOLNO-WYCHOWAWCZE W BADANIACH NAD AGRESJĄ WERBALNĄ I AGRESYWNYMI FORMAMI HUMORU

Streszczenie: W artykule zaprezentowano przegląd wybranych badań nad agresją werbalną i agresywnymi formami humoru obserwowanymi w środowiskach wychowawczych i edukacyjnych. Badania te uwzględniają akty agresji słownej dokonywane w klasie szkolnej i na uniwersytecie, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Szczególną uwagę poświęcono rzadko wykorzystywanemu w psychologii interpersonalnemu modelowi agresywności werbalnej (Infante, Wigley, 1986), a także typologii stylów humoru, ze szczególnym uwzględnieniem agresywnego poczucia humoru (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, Weir, 2003). Celem autorki

jest także wykazanie, że zjawiska humoru dyskredytującego, wrogiego oraz agresywnego stylu poczucia humoru stanowią uzupełnienie szerokiego repertuaru zachowań uznawanych za werbalnie agresywne i powinny być uwzględniane w badaniach nad agresją o charakterze werbalnym, zwłaszcza w kontekście takich zjawisk jak *bullying*. W zakończeniu podjęto próbę określenia praktycznych implikacji wynikających z zaprezentowanego przeglądu, jak również wskazania możliwych kierunków dalszych badań w tym zakresie.

Słowa kluczowe: agresja werbalna, humor agresywny, nauczyciele, *bullying*.

WPROWADZENIE

Problem występowania agresji w środowiskach wychowawczych (zwłaszcza w szkole) to temat ważny i stale podejmowany na gruncie nauk społecznych. Agresja werbalna jako osobne zjawisko rzadko stanowi przedmiot badań empirycznych, albowiem narzędzia badawcze (szczególnie te dostępne w Polsce) zwykle uwzględniają wiele różnorodnych form (fizycznych, słownych, emocjonalnych, bezpośrednich, pośrednich) wyrządzania szkody sobie bądź drugiemu człowiekowi (por. przegląd narzędzi w: Farnicka, Liberska, Niewiedział, 2016). Celem artykułu jest dokonanie przeglądu wybranych badań związanych z agresją (bądź agresywnością) werbalną obserwowaną w wybranych środowiskach wychowawczych. Większość zaprezentowanych badań odnosi się do rzadko wykorzystywanego w psychologii interpersonalnego modelu agresywności werbalnej (Infante, Wigley, 1986), powstałej na gruncie badań nad komunikacją międzyludzką. Należy zwrócić uwagę, że psychiczne szkody dokonywane za pomocą

słów mogą dokonywać się także za pomocą komunikatów o charakterze humorystycznym. W artykule uwzględniono zatem również badania dotyczące humoru dyskredytującego, wrogiego oraz agresywnego stylu poczucia humoru (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, Weir, 2003). Zjawiska te, dość rzadko podejmowane na gruncie polskim, stanowią uzupełnienie szerokiego repertuaru zachowań uznawanych za werbalnie agresywne. Dodatkowym celem artykułu jest więc próba zbudowania teoretycznego pomostu pomiędzy psychologią agresji, naukami o komunikacji oraz psychologią humoru, określenie praktycznych implikacji wynikających z zaprezentowanego przeglądu oraz wskazanie możliwych kierunków dalszych badań w tym zakresie.

AGRESJA WERBALNA

Agresja werbalna stanowi, obok agresji fizycznej, jeden z dwóch głównych typów agresji dzielonych ze względu na modalność reakcji (Krahe, 2005). W psychologii najczęściej jest definiowana jako posługiwanie się bodźcami werbalnymi, które są szkodliwe dla atakowanej osoby, wywołując w niej strach, poczucie krzywdy i odrzucenia (Buss, 1961, za: Farnicka, Liberska, Niewiedział, 2016). Może mieć zarówno formę bezpośrednią, jak i pośrednią. Do bezpośrednich form agresji słownej zalicza się choćby napastliwe wypowiedzi (np. grożenie czy zastraszanie) oraz wypowiedzi poniżające, szkodzące ofierze (stosowanie obelg, wyśmiewanie). Przykładem pośrednich form agresji słownej są wypowiedzi nieodnoszące się bezpośrednio do jej przedmiotu, lecz do osób trzecich, np. obmawianie, głoszenie nieprzychylnych opinii o danej osobie, skarżenie czy namawianie do agresji wobec niej. Mówi się także o „napastliwości słownej”, gdzie rolę odgrywa nie tylko treść, lecz także ton i forma wypowiedzi – krzyk, wrzask i ogólna kłótniowość (Farnicka, Liberska, Niewiedział, 2016).

Agresja werbalna zazwyczaj interesuje psychologów jako zachowanie, które można wzbudzić, a potem obserwować w warunkach kontrolowanych (por. np. Sebastian, Parke, Berkowitz, West, 1978). W naukach o komunikacji wypracowano jednak model, w którym agresywność werbalna stanowi stałą dyspozycję do posługiwania się konkretnym stylem komunikowania się, a więc ujmuje ją jako cechę osobowości, mającą swoje narzędzie pomiaru oraz dającą się skorelować z istniejącymi już konstrukcjami osobowościowymi. Taką próbę podjęli Dominic A. Infante i Charles J. Wigley (1986), konstruując 20-itemową Skalę Agresywności Werbalnej (Verbal Aggressiveness Scale, VAS), przetłumaczoną na kilka języków i z powodzeniem stosowaną po dziś dzień (Rancer, 2015).

Autorzy skali definiują agresywność werbalną jako tendencję do atakowania czyjejś osoby oraz jej sposobu widzenia samego siebie w celu obniżenia w niej poczucia własnej wartości. Definicja ta dotyczy sytuacji, w których pojawiają się różnice zdań w codziennych dysputach – cechą przeciwną do agresywności werbalnej jest argumentatywny styl komunikowania się, zorientowany na deprecjację punktu widzenia i poglądów rozmówcy, nie zaś rozmówcy jako takiego. Agresywność werbalna jest skonceptualizowana jako podtyp wrogości oraz część neurotycznego wymiaru osobowości (Rancer, 2015).

Badania przeprowadzone ponad dekadę po powstaniu VAS pokazały jednak, że spośród pięciu wymiarów Wielkiej Piątki (mierzonych kwestionariuszem NEO-PI-R) cecha ta wykazuje jedynie ujemną korelację z ugodowością (Blickle, Habasch, Senft, 1998). Wywołanie zawstydzienia, psychicznego bólu i cierpienia dokonywać się mo-

że się za pomocą szeregu agresywnych werbalnie komunikatów. Infante i wsp. (1992) wymieniają ich aż 10: ataki dotyczące charakteru osoby (*character attacks*), jej kompetencji (*competence attack*), pochodzenia (*background attack*), wyglądu (*physical appearance attack*), a także złorzeczenie (*malediction*), dokuczanie (*teasing*), wyśmiewanie (*ridicule*), groźby (*threats*), przekleństwa (*swearing*) i emblematy, czyli niewerbalne gesty (*nonverbal emblems*).

Ten sam autor wyróżnił także aż 12 potencjalnych powodów, dla których ludzie uciekają się do agresywnych werbalnie zachowań. Spośród nich określono (za pomocą analizy dyskryminacyjnej), które z potencjalnych motywacji do użycia agresji werbalnej w największym stopniu różnicują osoby o najwyższych i najniższych wynikach w zakresie tej cechy. Były to: chęć ukazania się jako osoba „twarda”, „niewzruszona”; tendencja do agresywnej eskalacji merytorycznych dyskusji, chęć bycia nieprzyjemnym wobec obiektu agresji, a także chęć okazania mu pogardy.

AGRESYWNE FORMY HUMORU

Humor, choć kojarzony jest jako zjawisko niemal wyłącznie pozytywne, może mieć zarówno dobroczynny, jak i niszczący wpływ na dobrostan i zdrowie (por. np. Cann, Kuiper, 2014). Teoria stylów humoru zakłada istnienie dwóch adaptacyjnych i dwóch nieadaptacyjnych rodzajów poczucia humoru. Narzędziem służącym do ich pomiaru jest Humor Styles Questionnaire (HSQ; Martin i in., 2003), który jest przeznaczony głównie dla osób dorosłych. Autorkami polskiej adaptacji testu HSQ są Elżbieta Hornowska i Jolanta Charytonik (2011). Do stylów adaptacyjnych jest zaliczany humor afiliacyjny, którego użycie sprzyja pogłębianiu relacji międzyludzkich, budowaniu wspólnoty, redukowaniu napięć i dostarczaniu innym rozrywki i radości. Przykładowym wskaźnikiem tego rodzaju humoru w polskiej wersji kwestionariusza jest twierdzenie „Dużo śmieję się i często żartuję w gronie najbliższych przyjaciół”.

Kolejnym, również adaptacyjnym, lecz zorientowanym bardziej intrapsychicznie stylem jest tak zwany humor w służbie ego. Charakteryzuje się on wykorzystywaniem humoru w celu regulowania własnych negatywnych emocji. Manifestuje się humorystycznym, pozytywnym spojrzeniem na rzeczywistość, stanowi zdrowy „mechanizm obronny” i pomaga dostrzegać pozytywne i zabawne strony codziennego życia. W polskiej wersji HSQ odpowiada mu stwierdzenie: „Gdy czuję się przygnębiony, zazwyczaj potrafię sam się rozweselić”.

Dwa pozostałe style humoru, samodeprecjonujący i agresywny, mają charakter nieadaptacyjny i są wartościowane negatywnie. Pierwszy z nich to styl zorientowany na siebie, polegający na samodeprecjonowaniu poprzez humor własnej osoby. Manifestuje się przyzwalaniem na żartobliwe przytyki, także ze strony innych oraz traktowaniem autowyśmiewania jako mechanizmu obronnego, pomagającego ukryć niskie poczucie własnej wartości. Związana jest z neurotyzmem, stanami lękowymi i depresyjnymi. Jego wskaźnikiem jest np. twierdzenie „Często przesadzam w ośmieszaniu siebie, jeżeli bawi to moją rodzinę lub przyjaciół”.

Ostatnim ze stylów jest tak zwany humor agresywny, który, w przeciwieństwie do humoru samodeprecjonującego, jest zorientowany na innych. Definiowany jest jako tendencja do posługiwania się humorem dyskredytującym i wrogim (często rasistowskim, seksistowskim). Żarty tego typu przybierają formę kpin, sarkastycznych uwag czy ośmieszania, bez względu na to, jak wypowiedzi te wpłyną na ich adresatów. Po-

zytywnie koreluje z agresją, gniewem i wrogością; negatywnie zaś z satysfakcją ze związków, sumiennością i ugodowością (Martin i in., 2003; Hornowska, Charytonik, 2011). W polskiej wersji HSQ styl ten opisywany jest np. twierdzeniem: „Jeżeli ktoś popełni błąd, wypowiadam uszczypliwą uwagę”. Agresywny styl humoru wiąże się także z cechami psychopatycznymi (w nieklinicznym tego słowa znaczeniu). W badaniach japońskich związek ten okazał się szczególnie silny u osób, które w retrospekcji nisko oceniały swój status socjoekonomiczny w dzieciństwie (Masui, Ura, 2016).

Istnieją także specjalne wersje HSQ zaadaptowane do badania młodszych respondentów. Pierwsza z nich służy do badania dzieci powyżej 11. roku życia (najlepsze wskaźniki psychometryczne uzyskała dla grupy wiekowej 11–16 lat). Autorki adaptacji (Fox, Dean, Lyford, 2013) zaobserwowały różnice międzypłciowe w natężeniu stosowania stylu agresywnego, samodeprecjonującego i afiliacyjnego – we wszystkich trzech przypadkach wyższe wyniki uzyskali chłopcy. Humor agresywny był u nich związany z niższym natężeniem lęku i wyższym poczuciem kompetencji społecznych, u dziewczynek zaś wiązał się z niskim poczuciem własnej wartości i depresyjnością. Trzy lata później ukazał się kwestionariusz HSQ-Y (James, Fox, 2016), stanowiący rzetelną i trafną metodę badania stylów humoru u dzieci między 8. a 11. rokiem życia. W tej grupie wiekowej chłopcy odznaczali się istotnie wyższym niż u dziewczynek natężeniem użycia nieadaptacyjnych stylów poczucia humoru. Niestety, żadna z dziecięcych wersji HSQ nie doczekała się jeszcze polskiej adaptacji.

AGRESJA WERBALNA I AGRESYWNE FORMY HUMORU W SZKOLNYM ŚRODOWISKU WYCHOWAWCZYM

Nieprawidłowe zachowania nauczycieli

Choć zachowania agresywne najczęściej przypisuje się dzieciom, coraz większą uwagę przykuwa problem nieprawidłowych zachowań i agresywnych tendencji u nauczycieli. Nie zawsze są oni w stanie stawić czoła wymaganiom, jakie stawia przed nimi ten odpowiedzialny społecznie zawód. To w połączeniu z podmiotowymi właściwościami (neurotyzmem, podatnością na wypalenie zawodowe) skutkuje m.in. podwyższonymi skłonnościami do manifestowania agresji, niestety także wobec tych, nad którymi powinni oni sprawować szczególną pedagogiczną opiekę (według typologii Grażyny Poraj (2009, 2014) są to tzw. nauczyciele-frustraci).

Badania Mary Brendgen, Brigitte Wanner i Franka Vitaro (2006) miały na celu określenie swoistych czynników ryzyka doświadczania przez dzieci agresji słownej ze strony nauczycieli. Wyniki badań podłużnych (prowadzonych na przestrzeni 7 lat) pokazały, że chłopcy oraz dzieci, które w wieku przedszkolnym wykazują zachowania społeczne i cierpią na zaburzenia uwagi, zostały uznane za najbardziej narażone na przemoc słowną ze strony nauczyciela w okresie szkoły podstawowej. Istnieje także dodatkowa zależność – doznawanie tego typu przemocy stanowi predyktor przestępczości i niepowodzeń szkolnych uczniów w okresie adolescencji. Nauczycielska agresja często przybiera formę zachowań o charakterze werbalnym, nie tylko w środowiskach szkół podstawowych i średnich, lecz także na wyższych etapach kształcenia.

Patricia Kearney i wsp. (1991) zapytali uczniów college'u o wszelkie przejawy nieprawidłowych zachowań swoich wykładowców. Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na pogrupowanie uzyskanych odpowiedzi w trzy kategorie: (1) zachowań

obnażających niekompetencję, (2) ordynarność oraz (3) lekceważący stosunek do wykonywanych obowiązków. Zachowania związane z agresywnością werbalną znalazły się w drugiej z wyłonionych grup. Zaliczono do nich m.in. upokarzanie studentów w obecności całej grupy oraz stosowanie wobec nich publicznych obelg, używanie wulgarnych słów, zaznaczanie swojej wyższości poprzez podnoszenie głosu, nieuprzejmość, arogancję, a nawet przesadne narzekanie w obecności podopiecznych. Z późniejszych badań wynika także, że stosowanie obelg, słowne docinki oraz wyśmiewanie uczniów częściej dotyczy wykładowców płci męskiej (Myers, Knox, 1999). Zachowanie tego rodzaju rodzi określone konsekwencje. Agresywny werbalnie nauczyciel nie zachęca swoim zachowaniem do uczestnictwa w jego zajęciach, tym samym przyczyniając się do obniżenia frekwencji (Rocca, 2008).

Choć humor jest uznawany za przydatne narzędzie w rękach edukatorów (Todorok, McMorris, Lin, 2004), jego użycie przez nauczyciela nie zawsze przybiera odpowiednią formę. W badaniu Melissa Wanzer i wsp. (2006) grupa studentów została poproszona o podanie przykładów przyzwoitego i nieprzyzwoitego użycia humoru przez prowadzących zajęcia. Do akceptowalnych i pożądanых zaliczono m.in. zabawne przykłady nawiązujące do wykładanego przedmiotu czy tematu, niekrzywdzące przekomarzanie się, tworzenie zabawnych mnemotechnik ułatwiających zapamiętywanie materiału czy też humor przypadkowy, mimowolny i sytuacyjny. Za niestosowne uznano wulgarnie żarty o zabarwieniu seksualnym, wplatanie w humorystyczne wypowiedzi tematów takich jak nadużywanie alkoholu czy narkotyków, czarny humor, sarkastyczne odpowiadanie na pytania uczniów czy wreszcie jawne i bezpośrednie wyśmiewanie ucznia odnoszące się do jego płci, inteligencji, wyglądu, rasy, orientacji seksualnej, poglądów politycznych czy wyznania.

Stosowanie przez nauczyciela humoru agresywnego ma również wpływ na emocje odczuwane przez uczniów – zarówno pozytywne, jak i negatywne. Jest dodatnio związane z odczuwaniem znużenia i lęku, ujemnie zaś – z przyjemnością czerpaną z lekcji (Bieg, Grassinger, Dresel, 2017), prowadzi także do negatywnego emocjonalnego nastawienia nie tylko wobec nauczyciela, lecz także samej zawartości nauczanego kursu (Myers, Knox, 1999). Oznacza to, że postawa i zachowanie pedagoga, choć z założenia powinny motywować do zdobywania wiedzy, pośrednio do tego zniechęcają.

Nieprawidłowe zachowania uczniów

Przemoc rówieśnicza, zwana też mobbingiem, nękanie szkolnym lub z języka angielskiego *bullyingiem*, obejmuje wiele różnorodnych, powtarzających się i umyślnych aktów agresji silniejszych uczniów nad innymi – przeważnie słabszymi fizycznie i/lub psychologicznie (Smith, Brain, 2000). Jak wynika z raportu niedawno opublikowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (Przewłocka, 2015), agresja werbalna (wzywanie, obrażanie, krzyczenie, wyśmiewanie, poniżanie) stanowi drugą w kolejności najczęstszą formę przemocy rówieśniczej (wyprzedza ją tylko agresja relacyjna, czyli nastawianie grupy przeciwko ofierze, izolowanie ofiary). Konsekwencje psychologiczne tego typu przemocy są bardzo rozległe i obejmują m.in. stany depresyjne i lękowe, podwyższone ryzyko sięgania po substancje psychoaktywne, a także zmiany o charakterze neurologicznym, np. w układzie limbicznym, ciele modzelowatym i wieńcu promienistym (Teicher, Samson, Sheu, Polcari, McGreenery, 2010).

W przypadku dzieci charakteryzujących się wysokim nasileniem agresywnego stylu humoru, krzywdzenie bezpośrednio przybiera formę jawnego wyśmiewania dru-

giej osoby; krzywdzenie pośrednie zaś opiera się na mniej jawnej manipulacji i odbywa się za pomocą wykluczania innych uczniów z grupy rówieśniczej poprzez krzywdzące żarty, które w efekcie prowadzą do obniżenia wartości ofiary w oczach innych (Klein, Kuiper, 2006). Humor agresywny w sposób oczywisty wykazuje korelację z częstotliwością stosowania przemocy (Sari, 2016). Z kolei ofiary szkolnego nękania z biegiem czasu nabierają tendencji do stosowania humoru samodeprecjonującego (Fox, Hunter, Siân, 2015).

ILE HUMORU W AGRESJI? MOŻLIWE KIERUNKI BADAŃ

Istnieje wiele powodów, dla których zmienne związane z agresywnym stylem humoru powinny być brane pod uwagę w badaniach nad agresją werbalną. Po pierwsze, wspomniana wcześniej klasyfikacja agresywnych komunikatów (Infante, Riddle, Horvath, Tumlin, 1992) uwzględnia wyśmiewanie i żartobliwe dokuczanie, które same w sobie mogą stanowić osobną kategorię lub przenikać się z bardziej specyficznymi formami agresji słownej (np. wyśmiewanie czyjegoś pochodzenia zawiera w sobie zarówno komponent *ridicule*, jak i *background attack*). Po drugie, wcześniejsze badania wskazują, że osoby o wysokim nasileniu agresywności werbalnej są bardziej skłonne do postrzegania własnych agresywnych komunikatów jako humorystycznych; co więcej, komunikaty te rzadko mają charakter samodeprecjonujący i częściej są kierowane w stronę innych (Infante i in., 1992; Wanzer, Booth-Butterfield, Booth-Butterfield, 1996).

Wydaje się zatem, że agresywność werbalna oraz skłonność do agresywnego posługiwania się humorem są ze sobą silnie związane, a związek ten manifestuje się także w sytuacji postrzegania społecznego innych osób. Na przykład w badaniach Ann Frymier, Melissy Wanzer i Ann Wojtaszczyk (2008) studenci oceniali swoich wykładowców zarówno pod względem cech związanych z humorem agresywnym, jak i agresją werbalną. Mierzono także poziom agresywności werbalnej samych studentów. Wyniki pokazały, że studenci o wysokim nasileniu agresywności werbalnej wykazywali większą tolerancję wobec agresywnych i zaczepnych żartów wykładowców. Z kolei od wykładowców, którzy uznani zostali za szczególnie agresywnych werbalnie, oczekiwano żartów o podobnym wydźwięku.

Przytoczone przykłady jednoznacznie wskazują, że przyszłe badania powinny służyć przede wszystkim pogłębianiu wiedzy na temat potencjalnych związków między omawianymi zjawiskami. Realizacja tego typu badań nie może jednak obejść się bez polskich adaptacji narzędzi, zwłaszcza tych służących pomiarowi stylów humoru u młodszych dzieci (wspomniane testy HSQ dla młodszych respondentów). Na uwagę zasługuje także narzędzie VAS, które także posiada swój „młodzieżowy” odpowiednik (Roberto, Finucane, 1997).

PRZECIWDZIAŁANIE ZACHOWANIOM AGRESYWNYM

Infante (1995) proponuje wiele praktycznych rozwiązań, mających na celu dostarczenie uczniom sposobów rozumienia i kontrolowania agresji werbalnej. Swoje zalecenia ujmuje w formie trzech grup rozwiązań możliwych do zrealizowania na poziomie oddziaływań szkolnych, na które składają się cele szczegółowe. Pierwsza z tych grup dotyczy poszerzenia świadomości i wiedzy uczniów na temat zjawiska agresji werbal-

nej. Zakłada przybliżenie uczniom jej definicji i rodzajów, określenia jej przyczyn i destruktywnych skutków, a także funkcji, jakie spełnia (np. w motywowaniu sportowców czy wojskowych lub też w zaznaczaniu swojej pozycji w sytuacji rywalizacyjnej). Należy podkreślić, że ukazanie funkcji agresywnego zachowania nie powinno być jednoznaczne z jego usprawiedliwianiem, a jedynie służyć pokazaniu mechanizmów nim rządzących.

Druga grupa zaleceń dotyczy wypracowywania strategii kontroli agresji werbalnej. Szczególną rolę odgrywają treningi empatii, negocjowania i efektywnej komunikacji opartej na rozpoznawaniu komunikatów agresywnych i racjonalnym „obnażaniu ich” przed rozmówcą, co zapobiega nadmiernej eskalacji potencjalnego konfliktu. Trzecia zaś odnosi się do internalizacji zdobytej wiedzy poprzez różnego rodzaju aktywności grupowe: odgrywanie ról, wygłaszanie referatów, dyskusje dotyczące możliwych rozwiązań sporów, deliberacje etyczne na temat potencjalnie usprawiedliwionego użycia agresji werbalnej czy też prowadzenie osobistego dzienniczka, w którym monitoruje się własne doświadczenia związane z agresywną formą komunikacji.

Nie tylko rozpoznawanie, a przede wszystkim zapobieganie nieprawidłowym zachowaniom uczniów dodatkowo utrudnia fakt, że przemoc odgrywa znaczącą rolę w budowaniu społecznego porządku i hierarchii u młodzieży, w którą niełatwo jest ingerować dorosłym. Emocje związane z upokorzeniem i wstydem, będące bezpośrednim rezultatem wyśmiewania i szydzenia, odgrywają niebagatelną rolę w regulowaniu stosunków panujących w szkolnej społeczności (Søndergaard, 2018). Interakcje agresji i humoru zdają się w tym aspekcie szczególnie problematyczne. Na przykład Julia C. Bowker i Rebecca G. Etkin (2014) przeprowadziły niedawno badania, które miały na celu wyjaśnić, dlaczego niektórzy adolescenty posługujący się agresją relacyjną (tj. manipulowaniem relacjami rówieśniczymi, wykluczaniem rówieśników, plotkowaniem na ich temat) zachowują często wysokie pozycje w grupie, wzbudzając respekt i utrzymując popularność. Okazuje się, że niezwykle istotną rolę pośredniczącą odgrywa w tym przypadku właśnie humor.

Efekt ten można wyjaśnić dwojako: po pierwsze, agresywni relacyjnie nastolatki oraz ich działania mogą wydawać się innym uczniom zabawne i przez to sprzyjające w budowaniu pozycji w grupie (cechy związane z humorem stanowią bowiem dużą wartość w życiu społecznym adolescentów). Po drugie, agresorzy mogą angażować się w inne, niekoniecznie agresywne formy zachowań humorystycznych, a więc być uznawani za ogólnie zabawnych i zwyczajnie atrakcyjnych interpersonalnie. W świetle tych wyników można przypuszczać, że agresja werbalna ukryta za zasłoną aprobowanego przez grupę rówieśniczą żartu, może prowadzić również do umocnienia w niej pozycji „dowcipnego” agresora. Ponadto rodzi się pytanie o to, czy ofiarę słownych docinek można wyposażyć w konkretne umiejętności reagowania na nie. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Collie W. Conoley i wsp. (2008), najlepszą formą reakcji na *teasing*, czyli żartobliwe dokuczanie, jest zastosowanie przeciwnego stylu humoru, tj. odpowiedzi humorystycznej o zabarwieniu afiliacyjnym (w porównaniu z odpowiedzią agresywną bądź zignorowaniem nadawcy komunikatu). Podnosi ona mniemanie agresora o sobie oraz neutralizuje negatywne uczucia względem obiektu agresji (ofiary). *Teasing* jest jednak uznawany za łagodną formę przemocy słownej i nie zawsze jednoznacznie destruktywną w swojej postaci (Shapiro, Baumeister, Kessler, 1991).

Wydaje się jednak, zgodnie z przytoczonymi zaleceniami Infante (1995), że jednym z najważniejszych zadań profilaktycznych jest wyposażenie uczniów (oraz, jak się okazuje, także samych nauczycieli) przede wszystkim w umiejętność rozpoznawania

agresji werbalnej. Silny, lecz wciąż jeszcze badany związek tej formy agresji z humorem sprawia, że konieczność odróżniania pozornie niewinnego i budującego żartu od krzywdzącego aktu agresji zasługuje na szczególne podkreślenie w ewentualnych działaniach prewencyjnych i korekcyjnych.

PODSUMOWANIE

Artykuł stanowi jedynie zachętę do działań, zarówno naukowych, jak i praktycznych, zmierzających do większego pochylenia się nad agresją werbalną jako osobną i często trudną do zidentyfikowania formą patologii środowiska szkolnego. Ogólnie rzecz ujmując, należy pamiętać o tym, że aktów agresji dokonują nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele, od których wymaga się przecież szczególnej troski o podopiecznych i ich wychowanie. Zarówno temat ranienia słowem, jak i robienia tego za pomocą żartu może być kłopotliwy w obliczu ewentualnej debaty publicznej, ponieważ zazwyczaj sprowadza się do dyskusji o granicach tego, z czego wolno, a z czego nie wolno żartować, zaś to z kolei generuje spory o charakterze niemalże politycznym. Wydaje się zatem, że problem ten ma wymiar zarówno szerszy (społeczny), jak i jednostkowy (agresja słowna – nauczycielska lub rówieśnicza jako zagrożenie dobrostanu ucznia).

BIBLIOGRAFIA

- Bieg, S., Grassinger, R., Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. *Learning and Individual Differences*, 56, 24–33.
- Blickle, G., Habasch, A., Senft, W. (1998). Verbal aggressiveness: conceptualization and measurement a decade later. *Psychological Reports*, 82(1), 287–298.
- Bowker, J.C., Etkin, R.G. (2014). Does humor explain why relationally aggressive adolescents are popular? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1322–1332.
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117(5), 1585–1598.
- Cann, A., Kuiper, N.A. (2014). Research on the role of humor in well-being and health. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 412–428.
- Conoley, C.W., Hershberger, M., Gonzalez, L., Rinker, S., Crowley, A.K. (2008). Responding to Interpersonal Teasing. *Journal of Emotional Abuse*, 7(4), 27–41.
- Farnicka, M., Liberska, H., Niewiedział, D. (2016). *Psychologia agresji. Wybrane problemy*. Warszawa: WN PWN.
- Fox, C.L., Dean, S., Lyford, K. (2013). Development of a Humor Styles Questionnaire for children. *Humor*, 26(2), 295–319.
- Fox, C.L., Hunter, S.C., Siân, E.J. (2015). The relationship between peer victimization and children's humor styles: It's no laughing matter! *Social Development*, 24(3), 443–461.
- Frymier, A.B., Wanzer, M.B., Wojtaszczyk, A.M. (2008). Assessing Students' Perceptions of Inappropriate and Appropriate Teacher Humor. *Communication Education*, 57(2), 266–288.
- Hornowska, E., Charytonik, J. (2011). Polska adaptacja kwestionariusza stylów humoru (HSQ) R. Martina, P. Puhlik-Doris, G. Larsena, J. Gray, K. Weir. *Studia Psychologiczne*, 49(4), 5–22.
- Infante, D.A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44(1), 51–63.
- Infante, D.A., Riddle B.L., Horvath, C.L., Tumlin, S.A. (1992). Verbal aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly*, 40(2), 116–126.
- Infante, D.A., Wigley, C.J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal mod-

- el and measure. *Communication Monographs*, 53(1), 61–69.
- James, L., Fox, C. (2016). The development of a humor styles questionnaire for younger children. *Humor*, 29(4), 555–582.
- Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R., Ivey, M.J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309–324.
- Klein, D.N., Kuiper, N.A. (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *Humor: International Journal of Humor Research*, 19(4), 383–404.
- Krahe, B. (2005). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75.
- Masui, K., Ura, M. (2016). Aggressive humor style and psychopathy: Moderating effects of childhood socioeconomic status. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(1), 46–53.
- Myers, S.A. Knox, R.L. (1999). Verbal aggression in the college classroom: Perceived instructor use and student affective learning. *Communication Quarterly*, 47(1), 33–45.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Poraj, G. (2014). Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 131–146.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rancer, A.S. (2015). Verbal Aggressiveness. W: C.R. Berger, M.E. Roloff, S.R. Wilson, J.P. Dillard, J. Caughlin, D. Solomon (red.), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118540190.wbeic010>.
- Roberto, A.J., Finucane, M.E. (1997). The assessment of argumentativeness and verbal aggressiveness in adolescent populations. *Communication Quarterly*, 45, 21–36.
- Rocca, K. (2008). Participation in the College Classroom: The Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(2), 22–33.
- Sari, S.V. (2016). Was it just joke? Cyberbullying perpetrations and their styles of humor. *Computers in Human Behavior*, 54, 555–559.
- Sebastian, R.J., Parke, R.D., Berkowitz, L., West, S.G. (1978). Film violence and verbal aggression: A naturalistic study. *Journal of Communication*, 28, 164–171.
- Shapiro, J.P., Baumeister, R.F., Kessler, J.W. (1991). A three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 459–472.
- Smith, P.K., Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.
- Søndergaard, D.M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(1), 48–65.
- Teicher, M.H., Samson, J.A., Sheu, Y.-S., Polcari, A., McGreenery, C.E. (2010). Hurtful Words: Exposure to peer verbal aggression is associated with elevated psychiatric symptom scores and corpus callosum abnormalities. *The American Journal of Psychiatry*, 167(12), 1464–1471.
- Torok, S.E., McMorris, R.F., Lin, W.-C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14–20.
- Wanzer, M., Booth-Butterfield, M., Booth-Butterfield, S. (1996). Are funny people popular? An examination of humor orientation, loneliness, and social attraction. *Communication Quarterly*, 44, 42–52.
- Wanzer, M.B., Frymier, A.B., Wojtaszczyk, A.M., Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55(2), 178–196.

A REVIEW OF RESEARCH ON VERBAL AGGRESSION AND AGGRESSIVE FORMS OF HUMOR IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Abstract: This paper provides a review of selected research on verbal aggression and aggressive forms of humor that can be observed in educational settings. These include acts of verbal aggression committed in school and college classrooms by both students and teachers. This review focuses on the interpersonal model of verbal aggressiveness (Infante, Wigley, 1986), which is rarely used in psychology, as well as the typology of humor styles, with emphasis on the aggressive style of humor (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray,

Weir, 2003). Another aim of this paper is to show that disparaging, hostile, and aggressive forms of humor can be considered a significant subtype of verbally aggressive behaviors and should be recognized as such in future studies concerning these behaviors (especially bullying). The final part of this paper provides several practical implications of the review, as well as suggestions for future research.

Keywords: verbal aggression, aggressive humor, teachers, bullying.