

# MIEDZY GŁOSEM SUMIENIA A WIĘZAMI PRZYJAŹNI

## Zachowanie świadków dręczenia (bullying) a struktura klasy szkolnej

Agata Komendant-Brodowska<sup>1</sup>  
Uniwersytet Warszawski

**Streszczenie:** *Artykuł ma na celu analizę związku między strukturą klasy szkolnej a problemem dręczenia. Dręczenie (ang. bullying) jest specyficznym typem przemocy występującym w środowisku szkolnym, polegającym na długotrwałym, systematycznym stosowaniu przemocy wobec relatywnie bezbronnej ofiary przez jednego lub kilku agresorów. Charakterystyczne dla tego rodzaju przemocy jest uwikłanie w problem nie tylko agresora i ofiary, ale i innych uczniów, będących świadkami przemocy. Prześladowcy zależy nie tyle na cierpieniu ofiary, co na uzyskaniu uprzywilejowanej pozycji w grupie. Obserwatorzy są zatem istotnymi aktorami w toczącym się procesie, bo ich aprobata lub sprzeciw wobec działań dręczyciela mogą decydować o tym, czy będzie on dręczyć swoją ofiarę. W artykule analizuję zachowanie świadków przemocy i przy użyciu modelu gry wieloosobowej w populacji ustrukturyzowanej staram się pokazać, jaki wpływ na pojawienie się w klasie szkolnej dręczenia może mieć struktura tej klasy.*

**Słowa kluczowe:** *bullying, dręczenie szkolne, przemoc szkolna, teoria gier, świadkowie agresji, sieci społeczne, analiza sieci społecznych, dyfuzja*

### **BETWEEN THE VOICE OF CONSCIENCE AND BONDS OF FRIENDSHIP. BEHAVIOUR OF BYSTANDERS OF BULLYING AND SCHOOL CLASS STRUCTURE**

**Abstract:** *The aim of this paper is to analyse the relation between the structure of a school-group and the problem of bullying. Bullying is a specific type of school violence, that occurs when a perpetrator or a group of perpetrators repeatedly attack a relatively helpless victim. This type of violence involves not only bullies and their victims, but also bystanders - other students who witness the process of bullying. Bullies' behavior is planned and aimed at building*

<sup>1</sup> Agata Komendant-Brodowska, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Karowa 18, 00-927 Warszawa, e-mail: komendanta@is.uw.edu.pl

*social status in the group, and the suffering of the victims is not their main goal. Bystanders play a major role in the process, as their approval or disapproval can either encourage or discourage the bully. Behaviour of bystanders is analysed, with the use of a modified structurally embedded coordination game, in order to show how the structure of the group can influence the process of bullying.*

**Keywords:** *bullying, school violence, game theory, bystanders, social networks, social network analysis, diffusion.*

## 1. Wprowadzenie

### 1.1. Cel artykułu

Artykuł ma na celu analizę jednego z aspektów zjawiska dręczenia szkolnego w ujęciu teorii gier. Dręczenie (ang. *bullying*) jest specyficznym typem przemocy występującym w środowisku szkolnym, polegającym na długotrwałym, systematycznym stosowaniu przemocy wobec relatywnie bezbronnej ofiary przez jednego lub kilku agresorów. Charakterystyczne dla dręczenia jest uwikłanie w problem całej grupy – nie tylko ofiara i agresor, ale też obserwatorzy są istotnymi aktorami w toczącym się procesie, w którym często obserwuje się eskalację częstości i form stosowanej agresji (Coloroso, 2002). W artykule koncentruję się na tej ostatniej grupie, która może pełnić istotną rolę w zapobieganiu pojawieniu się tego zjawiska.

Zarówno badacze zjawiska przemocy szkolnej, a w szczególności jego szczególnego rodzaju, jakim jest dręczenie szkolne (ang. *bullying*), jak też twórcy adresowanych do szkół programów profilaktycznych, podkreślają ogromną rolę świadków przemocy w całym procesie dręczenia szkolnego (Rigby, 2010; Salmivalli, 2010). Badania wskazują, że choć uczniowie są przeciwni stosowaniu przemocy, to zdecydowana większość świadków nie reaguje na to, że ich kolega lub koleżanka są systematycznie ośmieszani, wyzywani, a nawet bici (Rigby, 2010; Salmivalli, 2010; Salmivalli i Voeten, 2004). Istnieje wiele czynników, które mogą prowadzić do takiej (pozornie) paradoksalnej sytuacji, na przykład brak wiedzy na temat postaw innych uczniów dotyczących dręczenia, podzielana przez uczniów obawa o efektywność reakcji lub niechęć uczniów do wyróżniania się z grupy. W artykule chciałabym pokazać, jak istotną rolę w tworzeniu takich pułapek mogą pełnić strukturalne cechy klasy szkolnej. Przy użyciu prostego modelu gry wieloosobowej rozgrywanej w ustrukturyzowanej populacji pokażę, jakie cechy sieci społecznych mogą blokować reakcję na przemoc w klasie szkolnej.

## 1.2. Dręczenie – definicja i skala problemu

Różne definicje dręczenia szkolnego podkreślają rozmaite aspekty zjawiska, ale istnieje kilka punktów wspólnych, co do których zgadzają się badacze problemu. Żeby uznać dany przypadek za dręczenie szkolne, musimy mieć do czynienia z przemocą, a więc działaniami agresywnymi stosowanymi wobec relatywnie słabszej strony przez stronę relatywnie silniejszą. Chodzi tu przy tym nie tyle o siłę fizyczną, ale o pewną przewagę, mogącą mieć np. charakter liczebny (agresor wraz z kilkoma pomocnikami dręczący jedną ofiarę) lub różnicę umiejętności (wygadana dręczycielka wyśmiewająca swoją bardzo nieśmiałą koleżankę z klasy – należy bowiem podkreślić, że problem nie dotyczy wyłącznie chłopców<sup>2</sup>). Co więcej, dręczenie nigdy nie jest jednorazowym aktem agresji – jest to proces rozgrywający się przez dłuższy czas. Część badaczy zwraca uwagę na fakt, że intensywność i częstotliwość aktów agresji w procesie dręczenia zazwyczaj z czasem narastają (Coloroso, 2002). Kolejną cechą typową dla tego problemu jest jego grupowy charakter. Nie jest to proces rozgrywający się w diadzie agresor-ofiara. O powtarzających się atakach na, jak już wspomniałam, relatywnie bezbronną ofiarę wiedzą inni uczniowie. Procesowi towarzyszy atmosfera zagrożenia i zastraszenia, a reakcja obserwatorów może zarówno nasilić, jak i powstrzymać zainicjowany przez dręczyciela proces (o czym więcej poniżej). W dalszej części artykułu będę przyjmować definicję dręczenia zaproponowaną przez Christinę Salmivalli (Salmivalli, 2010: 112), która opisuje je jako „podtyp zachowań agresywnych, w którym jednostka lub grupa jednostek w sposób powtarzalny atakuje, upokarza i/lub wyklucza z grupy relatywnie słabszą osobę”.

Na podstawie tak – przynajmniej na pierwszy rzut oka – drastycznego opisu wydawać by się mogło, że procesy tego rodzaju są w szkołach zjawiskiem marginalnym. Tymczasem, przy wszystkich ograniczeniach, z którymi mierzą się badacze skali tak złożonego problemu, szacuje się, że dotyczy on bezpośrednio, a więc jako ofiary i agresora, co najmniej kilkunastu procent uczniów (Craig et al., 2009; Rigby, 2010: 40-42). Badacze są zgodni co do tego, że zjawisko to występuje w różnym stopniu i z różnym natężeniem w każdej niemal szkole (Coloroso, 2002; Salmivalli, 2010; Salmivalli i Voeten, 2004). Najnowsze badania prowadzone w Polsce, na próbie 3169 uczniów, ze 150 losowo dobranych szkół z całego kraju pozwalają szacować odsetek ofiar na 9% (Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi i Giza-Poleszczuk: 2011a). Nie należy przy tym zapominać, że oprócz ofiar i agresorów w problem uwikłani są też świadkowie, a więc często całe klasy szkolne. Warto jednak zaznaczyć, że poziom występowania problemu jest bardzo zróżnicowany w zależności od różnych czynników,

<sup>2</sup> W dalszej części artykułu terminy „dręczyciel”, „prześladowca”, „agresor” czy „napastnik” należy traktować jak określenia ról pełnionych w procesie dręczenia zarówno przez chłopców, jak i dziewczęta. Niekiedy, dla przypomnienia, będą wykorzystywane terminy rodzaju żeńskiego.

a w szczególności dane przeczą potocznemu pogładowi, że „każda klasa ma swojego kozła ofiarnego”. W przytaczanym wyżej polskim badaniu „Przemoc w szkole 2011” zwrócono uwagę na to, że istnieją zarówno klasy szkolne wolne od problemu (22% z 150 badanych klas szkolnych), jak też takie, gdzie zidentyfikowano 3 lub więcej ofiar systematycznej i wieloaspektowej przemocy rówieśniczej (29% klas), przy czym w połowie badanych szkół na klasę przypadała jedna lub dwie ofiary dręczenia (Komentant-Brodowska, Baczek-Dombi i Giza-Poleszczuk 2011b).

Skutki dręczenia, zarówno po stronie ofiary, jak i agresora, są poważne i mają długofalowy charakter (m.in. Hawker i Boulton, 2000; Salmivalli, 2010: 112). Proces ten wpływa w sposób negatywny również na świadków przemocy (erozja poczucia odpowiedzialności, brak umiejętności współpracy i rozwiązywania konfliktów) (Flannery, 1997). Prześladowanie szkolne może również, choć dzieje się tak bardzo rzadko, prowadzić do tragedii: samobójstw ofiar przemocy (określa się je terminem ang. *bullycide*) lub krwawej zemsty na agresorach i całym środowisku, które ich wspierało (najsłynniejszym przykładem jest masakra w Columbine High School z 1999 roku).

### 1.3. Dręczenie jako działanie celowe

Dręczenie ma charakter proaktywny (Coie i inni, 1991; Kirwil, 2004), działania dręczycieli są efektem świadomej kalkulacji, a nie rezultatem błędu czy reakcją na prowokację (Sutton, Smith i Swettenham, 1999), a ich celem jest osiągnięcie uprzywilejowanej pozycji w grupie (Sijtsema i inni, 2009). Skoro napastnikom zależy na jej zdobyciu, ich działania muszą być widoczne, więc wszyscy uczniowie doskonale wiedzą, kto jest prześladowcą, a kto ofiarą, nawet jeśli nie wszyscy są obecni przy każdym akcie agresji (m.in. Pepler i Craig, 1995; Rigby, 2010: 34). Zazwyczaj agresor osiąga cel, do którego dąży: świadkowie najczęściej nie reagują, niekiedy przyłączają się do prześladowcy i bardzo rzadko angażują w obronę ofiary (Salmivalli, 1999). Obserwatorzy, nawet jeśli sami uważają siebie za niezaangażowanych w cały proces, w istocie w większości podporządkowują się dręczycielowi. Dręczyciela można potraktować jak racjonalnego gracza, którego zachowanie możemy modyfikować poprzez zmianę warunków brzegowych, w których działa. A skoro zależy mu na aprobacie lub zastraszeniu grupy, to zachowanie świadków agresji ma w istocie kluczowe znaczenie dla powstrzymania i zapobiegania przemocy.

Co ważne, choć wśród badaczy tematu powszechne jest przekonanie, że świadkowie przemocy mogą pomóc zapobiegać rozwojowi problemu (Olweus, 1993; Coloroso, 2002; Salmivalli, 2010; Kochenderfer-Ladd i Troop-Gordon, 2010: 222), to badania empiryczne dotychczas koncentrowały się niemal wyłącznie na psychologicznych ce-

chach agresorów i ofiar, i dopiero od niedawna pojawiają się takie przedsięwzięcia, które mają na celu uzupełnienie tej luki. Najlepszym przykładem są tu badania zespołu Antti Kärnä, opisane w artykule pt. „Wrażliwe dzieci w różnych kontekstach klasowych: zachowania świadków osłabiają efekt czynników ryzyka na poziom wiktyimizacji” (Kärnä, Voeten, Poskiparta, i Salmivalli, 2010). Badacze zastosowali dosyć złożony schemat badawczy i przeanalizowali dane nie tylko pod kątem indywidualnych, ale też grupowych uwarunkowań, które mogą przyczyniać się do rozwoju procesu dręczenia. Przede wszystkim zaobserwowali oni wysoki stopień zróżnicowania poziomu wiktyimizacji (a więc liczby ofiar przemocy systematycznej) oraz poziomu różnych zachowań świadków (obrona ofiary i wspieranie agresora) między klasami szkolnymi. Najważniejszym wynikiem tego przedsięwzięcia było jednak pokazanie, że indywidualne czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy (takie jak lęk i odrzucenie społeczne) mają inny wpływ na to, czy dany uczeń zostaje ofiarą w zależności od tego, w jakiej klasie się znajduje. Innymi słowy, dzieci o takim samym poziomie lęku i odrzucenia społecznego w różnych klasach stają się bądź nie stają się ofiarami prześladowań. Tam, gdzie agresor otrzymuje pozytywny *feedback* w postaci kibicowania, czynniki ryzyka działają bardzo silnie. Tam, gdzie agresor musi liczyć się z wysokim poziomem obrony ofiary, czynniki ryzyka działają nieco słabiej niż w klasach, gdzie obrońców brakuje.

#### 1.4. Zastosowanie teorii gier

Skoro zachowanie świadków może stanowić parasol ochronny dla potencjalnych ofiar, dlatego warto byłoby zidentyfikować takie cechy klas szkolnych, które mogą czynić je podatnymi lub odpornymi na działania dręczycieli. Do określenia tych cech konieczne jest zrozumienie procesów decyzyjnych, które odpowiadają za natężenie różnych zachowań świadków przemocy. Należy przy tym pamiętać, że proces dręczenia rozgrywa się w specyficznym środowisku. Uczniowie, uwikłani w rozmaite relacje społeczne, podejmują decyzje, obserwując siebie nawzajem, a efekt końcowy jest wynikiem splotu wszystkich decyzji indywidualnych. Warto pokreślić, że ten efekt nie powinien być sprowadzany do prostej agregacji, ale problematyzowany i analizowany przy użyciu odpowiednich narzędzi (o takiej potrzebie pisał Coleman, postulując rozwój narzędzi do analizy problemu mikro-makro; Coleman, 1986: 1320). Dlatego też, nawet gdy znamy opinie wszystkich uczniów na temat przemocy, nie pozwala to nam wprost wnioskować o zachowaniu grupy. Do zrozumienia procesu dręczenia konieczne jest przyjęcie perspektywy teoretycznej umożliwiającej analizę złożonych procesów decyzyjnych. Teoria gier służy właśnie do analizy decyzji podejmowanych przez ludzi w interaktywnych warunkach (Lissowski, w przedmowie do Straffin, 2006).

Warto podkreślić też założenie o istotności struktury powiązań w obrębie grupy uczniów dla ich zachowań. Sieć relacji między uczniami ma duże znaczenie w procesach podejmowania rozmaitych decyzji, również dotyczących zachowania świadków przemocy. Z założenia tego wynika konieczność uwzględnienia struktury w modelu gry obrazującym proces reakcji świadków na przemoc. Rozwój badań nad relacjami między jednostkami i strukturą relacji oraz jej rolę w rozmaitych procesach społecznych związany jest z rozwojem interdyscyplinarnej perspektywy badawczej określanej mianem „analizy sieciowej” lub częściej analizy sieci społecznych (SNA, skrót od ang. *Social Network Analysis*) (Wasserman i Faust, 1994; Batorski, 2008).

## 2. Świadkowie przemocy

### 2.1. Zazwyczaj bierni, ale niekoniecznie obojętni

Świadkowie procesu dręczenia nie są przypadkowymi obserwatorami<sup>3</sup>, którzy natknęli się gdzieś w szkolnym korytarzu na sytuację, która miała w założeniu pozostać tajemnicą. Są raczej publicznością, dla której dręczyciel aranżuje swoje przedstawienie. Rzecz jasna nie każdy akt agresji musi być widoczny dla każdego ucznia z klasy. Należy jednak podkreślić, że w szkole istnieją bardzo sprzyjające warunki do tworzenia się wspólnej wiedzy. Trudno jest uczniom coś ukryć, interakcje są częste, a możliwość obserwacji zachowań innych uczniów wysoka. Warto przy tym pamiętać o tym, że dręczycielowi zależy na tym, żeby inni czuli się w jakimś stopniu zastraszeni, żeby się z nim liczone. Szkolna prześladowczyni może na przykład odczuwać satysfakcję na myśl o tym, że inne uczennice starannie planują swój zestaw ubrań do szkoły w obawie przed wyśmianiem. To ona decyduje o tym, co w klasie jest modne, a co nie. Przywódca „gangu prześladowców” może cieszyć się z tego, że słabsi chłopcy drżą ze strachu przed lekcjami wychowania fizycznego, na których to on i jego współnicy dyktują warunki. Władza i kontrola, którą uzyskują dręczyciele, może być bardzo subtelna. Tak czy inaczej, skoro prześladowcom zależy właśnie na określonej reakcji klasy, to będą oni starać się, żeby wiedza o systematycznym znęcaniu się nad którymś ze słabszych, bezbronnych uczniów, była wiedzą powszechną. Badacze podkreślają, że w istocie znacząca część aktów agresji w szkole odbywa się przy świadkach (m.in. Pepler i Craig, 1995).

Świadkowie to przy tym bardzo zróżnicowana grupa pod względem sposobu reagowania na obserwowany przez nich proces. Z jednej strony niektórzy mniej lub bardziej wyraźnie wspierają dręczyciela, a z drugiej – zdarzają się również tacy, któ-

<sup>3</sup> Między innymi z tego spostrzeżenia wynika to, że znane badania dotyczące reakcji świadków na przemoc (np. Darley, Latané 1968), dotyczące zazwyczaj reakcji anonimowych świadków, nieznaną sobie nawzajem ani siebie, ani ofiary agresji lub wypadku, mają ograniczone zastosowanie w specyficznym środowisku szkolnym.

rzy mu się przeciwstawiają. Roli świadków przemocy bliżej przyjrzeni się badacze skandynawscy (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman i Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 1999; Salmivalli i Voeten, 2004). Zaproponowali oni typologię ról uczestników procesu dręczenia (w oryginale *Participant Role Approach*), z czterema typami ról pełnionych przez świadków: asystenci, wspierający, niezaangażowani obserwatorzy, obrońcy. Asystenci aktywnie wspierają agresora, na przykład pilnując, żeby nauczyciel nie wszedł w dany korytarz. Wspierający zagrzewają werbalnie do agresji, jednak ich aktywność na rzecz napastnika jest mniejsza niż asystentów agresora. Niezaangażowani obserwatorzy nie pełnią aktywnej roli i może im się wydawać, że są „poza” procesem (oryginalna nazwa tej roli w typologii to „outsiders”, jednak ze względu na to, że nazwa ta ma wyraźną interpretację w kontekście struktury klasy, w polskim tłumaczeniu proponuję używać określenia niezaangażowani obserwatorzy). Tymczasem jednak stworzona przez agresora atmosfera zastraszenia wpływa na nich na różne sposoby, przede wszystkim ograniczając ich działania. Brak reakcji oznacza podporządkowanie się dręczycielowi, któremu w efekcie nikt się nie sprzeciwia. Jak pisze Olweus „zaniechanie walki z problemem jest w gruncie rzeczy cichym przyzwoleniem” (Olweus, 2007: 62). Ostatnią grupą świadków są obrońcy, którzy aktywnie bronią ofiary przed napastnikiem i jego współpracownikami. Dan Olweus (Olweus, 1993) w swoim opisie ról pełnionych przez świadków przemocy, będącym typologią o charakterze jakościowym, wyróżniał dodatkowo trzy podgrupy w obrębie kategorii obserwatorów: gapiów, po cichu kibicujących agresorowi, właściwych niezaangażowanych obserwatorów oraz potencjalnych obrońców ofiary, którzy różnią się wprawdzie pod względem sympatii do agresora i ofiary, choć nie pod względem zachowania.

Christina Salmivalli i jej współpracownicy nie tylko opracowali typologię ról pełnionych przez świadków, ale też odpowiadającą jej metodologię do stosowania w badaniach kwestionariuszowych, pod nazwą „Skali ról uczestników” (ang. *Participant Role Scale*; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 1999; Salmivalli i Voeten, 2004). Rola każdego ucznia jest identyfikowana na podstawie opinii innych uczniów na temat jego zachowania. Takie podejście może pomóc wykluczać problemy z autoidentyfikacją, jako że uczniowie mogą nie chcieć przyznać się do pełnionych przez nich w rzeczywistości ról, niezależnie czy wstydzą się bycia ofiarą, czy też niechętnie przyznają do postawy agresywnej lub wspierania prześladowców. Na podstawie badań prowadzonych zgodnie z tym schematem oceniono, że świadkowie zazwyczaj pełnią role wspierające agresora lub nie angażują się w proces dręczenia. Role asystentów wspierających oraz outsiderów pełni około 60% uczniów. Wydaje się więc, że dręczyciel osiąga zazwyczaj swój cel – podporządkowuje sobie większość klasy. Co ważne, choć zachowanie świadków przemocy może przyczynić się do pojawienia się problemu, jak też jego eskalacji, to nie może być ono wyjaśniane wyłącznie w kategoriach psychologicznych (np. zaniku wartości, obojętności uczniów wobec cierpienia

innych, „znieczulicy”). Większość uczniów wolałaby, aby agresor został powstrzymany (Salmivalli, Voeten, 2004).

## 2.2. Czynniki brane pod uwagę przez świadków przemocy

Badacze problemu dopiero od niedawna bliżej przyglądają się roli, jaką w procesie dręczenia pełnią świadkowie przemocy i czynniki, które mają wpływ na zachowanie obserwatorów – nie zostały one jeszcze dokładnie opisane i przeanalizowane empirycznie. Teoretycy i praktycy pracujący przy tworzeniu czy prowadzeniu programów profilaktycznych zgadzają się jednak, że istnieje wiele takich czynników. Zwracają oni uwagę na przykład na relacje z agresorami i ofiarą, strach przed zemstą ze strony dręczyciela, obawę dotyczącą skutków interwencji, wątpliwości dotyczące efektywności interwencji, a także kwestie podzielanych norm, z jednej strony przekonania o konieczności pomocy słabszemu uczniowi, z drugiej – niechęci do „wtrącania się w nie swoje sprawy” (Coloroso, 2002: 163; Lee, 2004).

Nieliczne badania, których przedmiotem zainteresowania są świadkowie przemocy (m.in. Oh i Hazler, 2009; Choi i Cho, 2013; Cappadocia, Pepler, Cummings i Craig 2012), koncentrują się na demograficznych, psychologicznych i niekiedy tylko społecznych cechach obserwatorów i obrońców ofiar. Ustalono między innymi, że relacje między świadkiem przemocy i dręczycielem lub ofiarą mają znaczenie dla zachowania świadków. Na obronę ofiary częściej niż inni angażują się ci uczniowie, którzy mają bliższą relację z ofiarą (Oh i Hazler, 2009), ale też ci, którzy mają silniejszą potrzebę społecznej sprawiedliwości (Cappadocia et al., 2012). Z kolei rolę niezaangażowaną przyjmują częściej ci uczniowie, którzy mają poczucie, że sytuacja ich nie dotyczy oraz ci, którzy mają przekonanie o tym, że interweniować należy jedynie w przypadkach bardziej drastycznych. W badaniu prowadzonym w szkołach amerykańskich wśród młodzieży koreańskiej i amerykańskiej, koreańskiego pochodzenia (Choi i Cho, 2013) uzyskano bardzo interesujący wynik wiążący skłonność do przyjmowania roli obrońcy ofiary z niższym niż przeciętne poczuciem wsparcia społecznego ze strony rówieśników. Innymi słowy, wbrew intuicjom uczniowie, którzy mają większe niż inni poczucie, że mają wsparcie swoich kolegów i koleżanek, rzadziej bronią ofiary niż ci, którzy takiego wsparcia nie odczuwają. Badanie to ma jednak wiele ograniczeń metodologicznych: było prowadzone na dość specyficznej grupie, a ponadto uczniowie sami określali swoją rolę w procesie reakcji na przemoc wobec innych, jak również sami oceniali poczucie wsparcia społecznego i robili to w ramach jednego badania, tak więc trudno o ocenę kierunku zależności. Tym niemniej warto zauważyć, że temat zachowania świadków w ostatnich latach zyskuje coraz większe zainteresowanie badaczy.



Biorąc pod uwagę zarówno spostrzeżenia teoretyków, jak też badania dotyczące roli świadków przemocy, można podzielić czynniki brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o reakcji lub jej braku na dwie główne grupy: nierelacyjne, niezależne od relacji obserwatora z ofiarą, dręczycielem oraz innymi świadkami, oraz relacyjne, zależne od kształtu sieci relacji w klasie. Na problem można też spojrzeć z dwóch różnych perspektyw. Po pierwsze, można analizować zachowanie świadków jako nastawione na efekt, jakim jest przerwanie sytuacji, w której znaleźli się zarówno agresor i ofiara, ale też cała grupa obserwatorów. Z drugiej strony, zwłaszcza w przypadkach mniej drastycznych aktów agresji, decyzja o tym, do kogo się przyłączyć i jak się zachować, może mieć przede wszystkim charakter społeczny.

W pierwszym przypadku główną rolę powinny grać czynniki nierelacyjne, takie jak zinternalizowana norma pomocy słabszym, chęć zakończenia nieprzyjemnej dla grupy sytuacji, przewidywane koszty interwencji, na które wpływa siła dręczycieli i relatywna siła świadków przemocy, przewidywany efekt interwencji i tym podobne. Jeśli potraktuje się proces reagowania na dręczenie jako proces tworzenia dobra publicznego, jakim jest wolna od zastraszenia atmosfera w klasie (Komendant-Brodowska, 2009), okazuje się, że istotnym czynnikiem wpływającym na możliwość mobilizacji uczniów w obronie ofiary jest sposób postrzegania agresora. Uczniowie, jeśli uznają, że interwencja o niewielkiej skali nie doprowadzi do zakończenia procesu dręczenia, mogą znajdować się w społecznej pułapce, tj. mają zasoby w postaci siły i umiejętności wystarczających do interwencji i wszyscy by na niej zyskali, jednak nikt nie reaguje. Co więcej, bardzo istotne jest to, na ile grupa jest zróżnicowana, na przykład czy są w niej osoby wyjątkowo silnie zmotywowane do pokonania agresora lub osoby o dużych umiejętnościach społecznych, czy szczególnie silne lub sprawne fizycznie i na ile cechy te są w klasie powiązane. Liczy się także kolejność podejmowania decyzji przez uczniów oraz jakość komunikacji w klasie, umożliwiająca zawieranie koalicji oraz ocenę pośrednich efektów interwencji.

Na obronę ofiary można jednak spojrzeć również nie jako na działanie „ekonomiczne”, gdzie potencjalne koszty zestawia się z oczekiwanymi korzyściami, ale bardziej jako na czynność czysto społeczną, a więc taką, gdzie liczy się zgoda z grupą, chęć obrony swojego przyjaciela, niechęć do sprzeciwienia się przyjacielom, niechęć do wyróżniania się i tym podobne czynniki. Niektórzy badacze bardzo mocno podkreślają wagę tzw. presji grupowej w zachowaniu świadków przemocy (Rigby, 2010). Relacje z ofiarą, dręczycielem i innymi świadkami przemocy zyskują z takiej perspektywy na znaczeniu. Warto dodać, że również relacyjne czynniki można przedstawić jako pewne korzyści i koszty związane z byciem podobnym lub odróżnianiem się od innych uczniów.

### 2.3. Świadcowie przemocy z perspektywy teorii gier

Podsumowując, świadkowie procesu dręczenia mogą przyjmować wiele różnych ról w tym procesie, od aktywnego wspierania agresora, poprzez kibicowanie dręczycielowi, bierne „stanie z boku”, aż po obronę ofiary. Decyzje o tym, jak zareagować na sytuacje zaaranżowane przez dręczyciela, mogą mieć bardzo złożony charakter i wpływa na nie bardzo wiele czynników, zarówno tych niezwiązanych z relacjami społecznymi (np. czas poświęcony na interwencję lub na dręczenie, siła dręczyciela lub siła obrońców ofiary), ale również tych związanych z relacjami społecznymi (np. przyjaźń z ofiarą, przyjaźń z agresorem, podziw dla obrońcy ofiary).

Zastosowanie teorii gier pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy umożliwiające pojawienie się problemu. Warto jednak dodać, że trudno byłoby uchwycić cały złożony proces podejmowania decyzji przez świadków przemocy w jednym modelu gry wieloosobowej. A nawet jeśli by się to udało, efekt mógłby być rozczarowujący, bo jak pisze Schelling, „jeśli model jest bardzo prosty, może wyjaśniać jedynie bardzo proste sytuacje, a dla tak prostych sytuacji możemy nie potrzebować żadnego modelu. Gdy model jest skomplikowany, może być zbyt wyspecjalizowany i nie pasować do żadnej sytuacji poza tą, która była bazą dla tego modelu” (Schelling, 1978: 89). Dlatego też moim celem jest nie tyle skonstruowanie modelu, który pozwoli odtworzyć cały proces dręczenia, ale analiza różnych mechanizmów, mogących się przyczyniać do rozwoju tego procesu. Jednym z takich mechanizmów jest konformizm wobec przyjaciół i to właśnie on będzie przedmiotem analiz w niniejszym artykule. Jak pisze Ken Rigby, w kontekście rozważań o roli grup rówieśniczych w procesie znęcania się jednych uczniów nad innymi: „prawdą jest, że wszystkie dzieci, do pewnego stopnia, są podatne na presję rówieśników.(...) Oczywiście niektóre dzieci są znacznie bardziej podatne na wpływ grupy niż inne, co może mieć opłakane rezultaty” (Rigby, 2010: 75).

Konformizm rozumiany jako skłonność ludzi do przejmowania zachowań i opinii prezentowanych przez innych członków grupy może sprawiać, że klasa szkolna jest podatna lub odporna na rozwój procesu dręczenia. Uczniowie mogą zdecydować się na przyłączenie do agresora, interwencję w obronie ofiary lub na pozostanie biernym ze względu na to, że ich koledzy prezentują taką, a nie inną postawę. Chęć podjęcia decyzji podobnej do tych podjętych przez innych może być motywowana zarówno pragnieniem słuszności (zachowanie innych jest wskazówką, jak należy się zachować), jak też pragnieniem akceptacji, bycia lubianym (zachowanie innych jest kopiowane ze względu na chęć pozyskania akceptacji, celem zachowania może być również utrzymanie zgody, harmonii grupowej) (Deutsch, Gerard, 1955). Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z wpływem informacyjnym, czy też normatywnym, uczniowie mogą reagować na dręczenie w sposób podobny do swoich kolegów.

### 3. Między moralnym nakazem i chęcią niewyróżniania się – wprowadzenie

Celem artykułu jest analiza modelu gry ilustrującej zachowanie grupy uczniów, którzy podejmują decyzję o tym, czy zignorować przemoc, której są świadkami, czy też podjąć próbę obrony ofiary. W swoich decyzjach kierują się moralnym nakazem pomocy słabszemu, ale też starają się zachować podobnie do swoich przyjaciół. Parametry opisujące te dwa kryteria będą określane jako  $\alpha$ , której wysokość oznacza przyrost użyteczności wynikły z zachowania zgodnego z zinternalizowaną normą i  $\beta$ , oznaczające przyrost użyteczności wynikłym z podzielenia zachowania innych członków grupy. Relacja między tymi parametrami będzie jednym z podstawowych czynników odpowiadających za to, czy w klasie szkolnej spontanicznie pojawi się reakcja na przemoc, a w drugiej kolejności – czy inni uczniowie będą skłonni się do takiej reakcji przyłączyć. W analizie modelu interesuje mnie jednak przede wszystkim struktura relacji przyjaźni w klasie i jej wpływ na to, czy raz rozpoczęte działanie mające na celu obronę ofiary zostanie podchwyczone przez innych uczniów. Inaczej mówiąc, chciałabym przeanalizować wpływ struktury relacji w klasie szkolnej na poziom reakcji klasy na przemoc, której uczniowie są świadkami.

Opis modelu zacznę od bardzo prostego i abstrakcyjnego przykładu gry dwuosobowej, który jest bazą opisywanego niżej modelu gry wieloosobowej rozgrywanej w ustrukturyzowanej populacji. Chciałabym przy tym podkreślić, że zarówno złożoność procesów rozgrywających się w grupach ustrukturyzowanych, jak też niemal nieograniczone możliwości tworzenia różnych sieci społecznych sprawiają, że do pełnej analizy modelu i weryfikacji hipotez dotyczących zależności między interesującymi mnie zmiennymi (np. stopień gęstości sieci i odsetek graczy, którzy podjęli się obrony ofiary) konieczne jest przeprowadzenie symulacji komputerowych<sup>4</sup>. W niniejszym artykule opisuję sam model gry, podstawowe wnioski dotyczące możliwych równowag i przebiegu gry, opisując też wybrane przykłady i ilustracje oraz wskazując na pewne intuicje, które w przyszłości posłużą do formułowania właściwych hipotez oraz określania parametrów używanych w symulacjach.

#### 3.1. Wprowadzenie: gra dwuosobowa

Zacznijmy od sytuacji, w której dwóch uczniów widzi scenę przemocy: na szkolnym podwórku czy korytarzu prześladowca znęca się nad swoją ofiarą. Obaj gracze mają do wyboru dwa zachowania: reakcję (R) bądź też jej brak, czyli bierność (B). Na użyteczność, jaką dają graczom możliwe wyniki gry, wpływają, tak jak już wspomnia-

<sup>4</sup> Obecnie trwają prace nad przygotowaniem symulacji.

no, dwa czynniki. Pierwszym z nich jest zinternalizowana norma pomocy ofierze – uczniowie mają poczucie moralnego nakazu reakcji. Za zachowanie zgodne z tym nakazem otrzymują wypłatę równą  $\alpha$ , której wysokość oznacza stopień internalizacji normy (taką interpretację internalizacji normy można znaleźć m.in. w: Bendor, Swistak, 1998: 127-171). Drugim czynnikiem wpływającym na zachowanie graczy jest konformizm, rozumiany jako dodatkowa użyteczność płynąca z faktu podzielenia z kimś innym tego samego zachowania, oznaczana jako  $\beta$  (Swistak 2004: 29). Przyjmuję przy tym, że  $\alpha > 0$  i  $\beta > 0$ , tj. każdy gracz przynajmniej w minimalnym stopniu podziela normę, że należy reagować, gdy komuś dzieje się krzywda, a także każdy gracz również w przynajmniej minimalnym stopniu cieszy się z faktu, że wybrał to samo działanie co drugi gracz. Sytuację ilustruje tabela 1 (Macierz gry 1). Przyjmuję, że gra jest symetryczna i że gracze mają wspólną wiedzę na temat macierzy wypłat.

**Tabela 1. Macierz gry 1**

Gracz 1\Gracz 2	Bierność (B)	Reakcja (R)
Bierność (B)	$\beta, \beta$	$0, \alpha$
Reakcja (R)	$\alpha, 0$	$\alpha + \beta, \alpha + \beta$

Wynik gry zależy od relacji między parametrami. Jeśli  $\alpha \geq \beta$ , mamy do czynienia z grą trywialną. Strategia reakcji jest strategią dominującą dla obojga graczy i każdy z nich otrzymuje wypłatę  $\alpha + \beta$ , ciesząc się zarówno z działania zgodnego z własnym sumieniem, jak też z podzielenia tego zachowania z koleżanką. Świadkowie przemocy z tego uproszczonego przykładu zareagują zatem na przemoc z pewnością wtedy, gdy stopień internalizacji normy pomocy będzie co najmniej taki, jak siła konformizmu. Innymi słowy, ratunek ofierze może zatem przynieść nie tylko moralna postawa, ale też pewna niezależność uczniów, którzy są świadkami jej cierpienia.

Co się stanie, jeśli  $\beta > \alpha$ , a więc jeśli uczniom relatywnie bardziej zależy na tym, żeby zachować się podobnie do siebie nawzajem niż na tym, żeby spełnić pewien moralny nakaz? Należy podkreślić, że uczniowie nadal woleliby sytuację wspólnej reakcji niż sytuację, gdy oboje biernie przechodzą obok krzywdy ich kolegi lub koleżanki. Jednak równowagą jest również wspólne zignorowanie ofiary, które wprawdzie daje obojgu jedynie wypłatę  $\beta$ , w oczywisty sposób niższą niż  $\alpha + \beta$ , ale żadnemu z graczy indywidualnie nie opłaca się zmieniać strategii bierności na reakcję, bo wtedy otrzyma jedynie  $\alpha$ . Na przykład dla gry (zilustrowanej w tabeli 2), w której  $\alpha = 1$ , a  $\beta = 3$ , równowaga RR przynosi graczom po 4 jednostki użyteczności, a równowaga BB jedynie po 3 jednostki. Tym niemniej jeśli Gracz 1 sądzi, że Gracz 2 pozostanie bierny, to bardziej opłaca mu się wybrać bierność i otrzymać 3 jednostki użyteczności, niż zdecydować się na samodzielną reakcję i otrzymać zaledwie jedną. A jako że gra jest symetryczna, to samo rozumowanie stosuje się do Gracza 2.

**Tabela 2. Macierz gry 2. Przykładowe wartości parametrów:  $\alpha = 1, \beta = 3$** 

Gracz 1 \ Gracz 2	Bierność (B)	Reakcja (R)
Bierność (B)	3,3	0, 1
Reakcja (R)	1, 0	4,4

Oprócz równowag w strategiach czystych BB i RR istnieje jeszcze jedna – w strategiach mieszanych. Taką równowagę można opisać jako sytuację, w której gracze stosują jakiś mechanizm losowania i z pewnym prawdopodobieństwem (oznaczanym jako  $p$  dla Gracza 1 i  $q$  dla Gracza 2) wybierają zachowanie B, a z pewnym prawdopodobieństwem ( $1-p$ ,  $1-q$  odpowiednio dla graczy 1 i 2) zachowanie R. W przypadku gry z Macierzy 2 strategie mieszane w równowadze to granie B z prawdopodobieństwem  $p = q = 2/3$  i R w pozostałych przypadkach, z oczekiwaną wypłatą równą 2, niższą niż w przypadku obu równowag w strategiach czystych. Warto podkreślić, że w przypadku gier koordynacji, równowaga w strategiach mieszanych jest dla graczy bardzo niekorzystna. Zdanie się na los prowadzi z dość dużym prawdopodobieństwem (tutaj 4/9) do braku koordynacji.

W tej prostej dwuosobowej grze koordynacji mamy zatem trzy różne równowagi, z różnymi wypłatami dla graczy, nie wspominając o tym, że oznaczają one skrajnie różne sytuacje z punktu widzenia dręczyciela i ofiary. Wielość równowag nie jest w teorii gier czymś niespotykanym. Jest jednak sytuacją o tyle problematyczną, że nie można określić jednoznacznie rozwiązania gry, bez odwoływania się do dodatkowych założeń, pomysłów i czynników, których macierz wypłat nie jest w stanie odzwierciedlić. Równowaga Nasha to koncepcja opierająca się na założeniu o indywidualnej racjonalności graczy.

Jednym z pomysłów na ustalenie, która z równowag będzie faktycznym rozwiązaniem gry, jest włączenie do rozważań kategorii „racjonalności grupowej” czy też „kolektywnej”, przy czym nie chodzi tu o nadawanie osobowości grupowym bytom. Kontrowersyjny termin „grupowa racjonalność” sprowadza się tu do stosowania kryterium optymalności Pareto (Binmore, 2007: 263). Jeśli w grze są dwie równowagi, przy czym jedna jest optymalna Pareto, a druga nie, to można się spodziewać, że gracze wybiorą tę optymalną. Żeby zilustrować możliwości stosowania tego dodatkowego kryterium, warto posłużyć się przykładem. Można wyobrazić sobie zatem dwóch graczy postawionych przed koniecznością jednoczesnego wyboru jednej z opcji A lub B, którym zapowiedziano, że jeśli obaj wybiorą A, dostaną po 100 tysięcy złotych, jeśli obaj wybiorą B, otrzymają po złotówce, a jeśli ich wybory będą niezgodne, odejdą z niczym. Chociaż równowagi Nasha, podobnie jak w rozważanej powyżej grze koordynacji, są trzy (w tym jedna mieszana), to jednak każdy chyba uznałby za niemal pewne, że gracze wybiorą opcję A. W przypadku omawianej wyżej gry pytanie brzmi zatem, na ile przewaga wypłaty  $\alpha + \beta$  nad samym  $\beta$  jest ewidentna. Jeśli tak jest,

to gracze zareagują na przemoc i znajdą się w optymalnej Pareto równowadze RR. Przewaga tej równowagi nad innymi jest tym wyższa, im wyższy jest współczynnik  $\alpha$ . Im silniej gracze zinternalizowali normę pomocy słabszym (przyjmujemy tu równe przyrosty użyteczności związane z działaniem w zgodzie z zinternalizowaną normą dla obu graczy), tym bardziej oczywiste będzie dla nich, że drugi gracz zareaguje na przemoc, a wtedy i im się to opłaca.

Innym rozwiązaniem w przypadku występowania w grze wielu równowag jest zastosowanie koncepcji punktu ogniskującego<sup>5</sup>, czyli *focal point* (m.in. Binmore, 2007: 264-267, Dixit i Skeath, 1999: 143). Jeśli w jakiejś grze istnieje wiele różnych, często równie dobrych rozwiązań, to jedno z nich może być bardziej wyraziste od innych, bardziej „oczywiste”. A jeśli uznajemy takie rozwiązanie za oczywiste, to spodziewamy się, że inni gracze postąpią zgodnie z nim, więc nam opłaca się do tego dostosować. „Wyrazistość” równowagi sprawia, że oczekujemy takiego, a nie innego rozwiązania gry, wiemy, że inni też go oczekują i postępowanie w sposób odpowiedni do tych oczekiwań prowadzi do realizacji tego, a nie innego rozwiązania. Najbardziej znaną ilustracją tej koncepcji, zaproponowaną przez Schellinga (za Binmore, 2007: 266) jest historyjka o dwóch osobach, które umówiły się, że się spotkają pewnego dnia w Nowym Jorku, ale nie ustaliły ani godziny, ani miejsca spotkania, a nie mają możliwości porozmawiania. Każde miejsce i godzina, o ile tylko uda im się spotkać, jest wynikiem preferowanym, a każdy brak koordynacji – wynikiem niepożądanym. Równowag w takiej grze jest właściwie nieskończenie wiele, a każda z nich to po prostu konkretne miejsce i godzina wybrana przez oboje bohaterów historii. Koncepcja punktu ogniskującego głosi, że pewne równowagi są bardziej wyraziste od innych. Taką równowagą w opisywanej przez Schellinga historyjce było Grand Central Station, w południe.

Wyrazistość równowagi będącej punktem ogniskującym nie wynika z właściwości gry, ale właściwości środowiska społecznego, w którym się ona rozgrywa. Wyobraźmy sobie, że zaferujemy dwóm osobom następującą grę: muszą jednocześnie powiedzieć „orzeł” lub „reszka” i jeśli powiedzą to samo, oboje wygrają po sto złotych. A jeśli każde powie co innego, odejdą z niczym. Jako że w języku polskim mówi się zawsze „orzeł czy reszka”, a nie „reszka czy orzeł”, możemy spodziewać się, że gracze wybiorą właśnie „orła”. Chociaż dwie równowagi są jednakowo opłacalne, konwencjonalne pierwszeństwo orła nad reszką może uczynić z wyniku „orzeł”, „orzeł” punkt ogniskujący<sup>6</sup>. Co mogłoby sprawić, żeby konwencja nakazywała świadkom przemocy oczekiwać rozwiązania gry raczej w postaci wspólnej interwencji w obronie ofiary przemocy niż wspólnej bierności? Wydaje się, że takim czynnikiem może

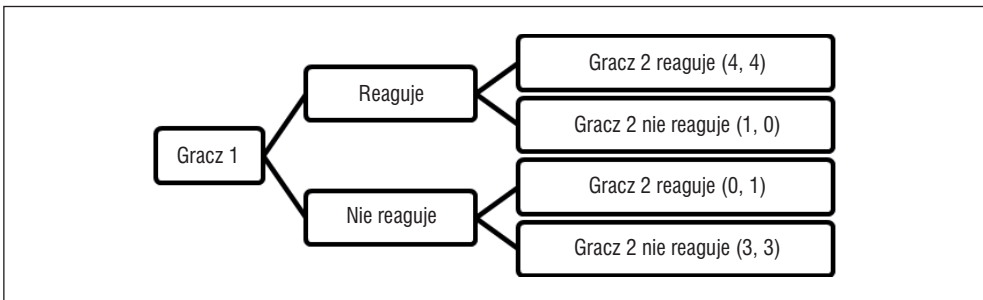
<sup>5</sup> Korzystam z tłumaczenia pojęcia „focal point” na język polski zaproponowanego przez Jacka Hamana.

<sup>6</sup> W grze koordynacji opisywanej przez Binmore’a, w której równowagami było jednoczesne powiedzenie „heads” lub „tails” przez obu graczy, znacznie częściej wybierano „heads”, jako że w języku angielskim również konwencja nakazuje formułować tę alternatywę jako „heads or tails”, a nie odwrotnie.

być na przykład klasowy regulamin nakazujący reakcję, który może mówić np. „Będziemy pomagać tym, którym inni dokuczają” (Olweus, 2007: 93). Z drugiej strony bardziej oczywista, wyraźna czy też spodziewana może być ta równowaga, która jest niejako punktem wyjścia do gry, a więc brak działań. Nie chodzi tu o koszty związane z reakcją, bo te nie są w modelu brane pod uwagę, ale sam fakt, że w punkcie wyjścia uczniowie są bierni i to może się im wydawać oczywistym zachowaniem w danej sytuacji. Innym, dość oczywistym sposobem na doprowadzenie graczy do korzystnej dla nich (i dla ofiary przemocy) równowagi RR jest danie im możliwości komunikowania się przed podjęciem decyzji. Jeśli mogą oni porozmawiać o całej sprawie i ustalić wspólnie rozwiązanie, to gdy już umówią się, że oboje zareagują na przemoc, nie ma powodów, żeby od tej umowy odstępowali. W przypadku dwojga graczy wydaje się to logicznym rozwiązaniem gry. Skoro chcą skoordynować działania, to powinni o tym po prostu porozmawiać.

Dotychczas rozpatrywaliśmy grę jako symultaniczną. Konieczność równoczesnego podejmowania decyzji sprawiała, że optymalna równowaga, czyli wspólna reakcja na przemoc, nie była jedynym możliwym rozwiązaniem gry, poza trywialnym przypadkiem, w którym siła normy przeważała nad siłą konformizmu. Można jednak przyjąć, że w przypadku reagowania na przemoc możemy mieć do czynienia z sekwencją decyzji podejmowanych przez graczy. Jeden z nich decyduje, co robić, a drugi ocenia, czy opłaca mu się do niego dołączyć. Drzewko gry (w przypadku macierzy gry 2) będzie miało wtedy następującą postać:

Rysunek 1. Drzewko gry



Zastosowanie metody indukcji wstecznej do rozwiązania gry prowadzi do wniosku, że Gracz 1 zareaguje, drugi do niego dołączy i otrzymają najwyższe możliwe w grze wypłaty. Rozwiązanie gry jest oczywiste, ale mniej oczywiste są założenia, które muszą być spełnione, żeby doprowadzić do tego wyniku. Na szkolnym korytarzu jedna uczennica przyciska drugą do ściany, grożąc ofierze, jej „przyboczne” kibicują i na taką sytuację natykają się Bartek i Kamil. Żeby zareagowali, Bartek

musi być absolutnie pewny tego, że Kamil do niego dołączy, jeśli on zareaguje. Jeśli będzie miał najmniejsze wątpliwości co do swoich przewidywań dotyczących zachowania kolegi, będzie mu trudno podjąć decyzję. Ogólniej rzecz ujmując, chłopcy muszą mieć wspólną wiedzę na temat kształtu drzewka gry. Oznacza to również, że gracze muszą wiedzieć, jaka jest kolejność podejmowania decyzji, być przekonani, że drugi gracz to wie, i tak dalej. Jeśli Bartek jest przekonany, że to on decyduje jako drugi, to oczekiwanie Kamila na jego reakcję może potraktować jako decyzję kolegi o konieczności zignorowania ofiary i w takim układzie pozostaje mu tylko zrewidować swój pogląd na preferencje Kamila i dostosować się do nich zgodnie ze swoją funkcją użyteczności.

Powyższy prosty przykład miał na celu przede wszystkim zarysowanie gry, w której jedynymi czynnikami branymi pod uwagę przez świadków przemocy jest chęć bycia w zgodzie z własnym sumieniem oraz bycia w zgodzie z innymi uczniami. Gra ta będzie podstawą rozważanej dalej gry wieloosobowej.

### **3.2. Między głosem sumienia a głosami przyjaciół – model wieloosobowy w populacji ustrukturyzowanej**

Zajmiemy się teraz grupą świadków przemocy, którzy decydują się na pozostanie biernym lub reakcję, a jedynymi czynnikami branymi przez nich pod uwagę są zinternalizowana norma  $\alpha$  i siła konformizmu  $\beta$ , przy czym konformizm dotyczy nie tyle chęci dostosowania się do wszystkich, ale zależy od tego, jakie relacje łączą gracza z innymi uczniami.

Po pierwsze, uczniowi może zależeć na tym, żeby zachowywać się podobnie jak jego przyjaciele, a nie jak cała klasa. „Naciski normatywne są znacznie skuteczniejsze, gdy pochodzą od ludzi, którzy darzą nas przyjaźnią, miłością i szacunkiem, ponieważ nie chcemy stracić ich przychylności” (Aronson, Wilson, i Akert, 2006: 229). Relacje między uczniami mogą zatem pełnić istotną rolę w przebiegu gry. Po drugie, trudno spodziewać się tego samego poziomu konformizmu, jak też jednakowego stopnia internalizacji normy wśród wszystkich uczniów. W modelu omawianym poniżej gra będzie rozgrywana w populacji ustrukturyzowanej, a struktura relacji będzie mieć znaczenie dla indywidualnych funkcji użyteczności. Ponadto zostanie przyjęte założenie o heterogeniczności grupy pod względem parametrów  $\alpha$  oraz  $\beta$ . Oznacza to, że będziemy mieć do czynienia z klasą, w której reakcja Kamila na problem dręczenia będzie zależeć od tego, czy Bartek, będący świadkiem przemocy, jest jego przyjacielem. Co więcej, Kamil może być zarówno osobą dość niezależną, ale też taką, która wśród przyjaciół zatracą całą swoją osobowość i chce jedynie



zachowywać się tak, jak inni członkowie grupy. Bartek może być pod tym względem do Kamila podobny, ale też zupełnie inny. Zakładam też, że obaj uczniowie, jak też inni ich koledzy i koleżanki z klasy pochodzą z różnych rodzin i środowisk. Niektórzy z nich byli od dziecka uczeni, że należy bronić słabszych, a u innych nakaz ten mógł być osłabiony przez przekaz głoszący, że „ofiary są same sobie winne”, albo wskazówkę, że „nie należy się mieszać w nie swoje sprawy”.

Należy podkreślić, że nadal będzie to model bardzo uproszczony. Jednak chciałabym zaznaczyć, że moim celem nie jest opisanie procesu podejmowania decyzji przez świadków przemocy szkolnej w całej ich złożoności, ale ukazanie różnych czynników, które mogą na te decyzje wpływać, choć pozornie mogą się wydawać z nimi niepowiązane. W tym przypadku chciałabym pokazać, w jaki sposób strukturalne uwarunkowania mogą wpływać na to, czy świadkowie przemocy zdecydują się na interwencję w celu obrony ofiary dręczenia. Innymi słowy, model ten ilustruje wpływ relacji w klasie szkolnej na to, czy prześladowany uczeń może liczyć na wsparcie kolegów i koleżanek z klasy. Warto dodać, że poniżej przedstawiony zostanie opis i ramowa analiza modelu, a do pełnej jego analizy (ze względu na złożoność procesów rozgrywających się w ustrukturyzowanej populacji) konieczne jest przeprowadzenie symulacji komputerowych. Zasadne jest jednak przeanalizowanie podstawowych elementów gry przed przystąpieniem do dalszych analiz – taka ramowa analiza pozwala formułować hipotezy, które będzie można przetestować z wykorzystaniem symulacji.

#### 4. Zachowanie świadków przemocy – opis modelu

Rozważana grupa świadków składa się z  $n$  graczy. Przyjmuję stałe  $n = 20$ , jako że wielkość klasy nie będzie tu przedmiotem rozważań. Uczniowie mogą być powiązani relacją przyjaźni, przy czym dla uproszczenia przyjmę, że jest to relacja symetryczna i nieważona. Relacja  $R_{ij}$  oznacza, że gracz  $i$  jest przyjacielem gracza  $j$ , co sprawia, że gracz  $i$  chce zachowywać się podobnie do gracza  $j$ , na przykład dlatego, że nie chce kłócić się z graczem  $j$ . Relacja jest symetryczna, tzn.  $R_{ij}$  wtedy  $i$  tylko wtedy gdy  $R_{ji}$ , tzn. gracze są przyjaciółmi i wpływają na siebie nawzajem. Mówiąc językiem analizy sieci społecznych, mamy do czynienia z grafem nieskierowanym. Struktura relacji w klasie szkolnej jest stała w trakcie gry. Oba założenia stanowią uproszczenie gry i można w przyszłości rozwinąć model o obecność relacji skierowanych (lubienie gracza  $i$  przez gracza  $j$  nie impikuje relacji w drugą stronę) oraz o dynamikę relacji w klasie. Relacje w dalszej części artykułu będą reprezentowane w postaci grafów, w których węzły oznaczają graczy, a krawędzie

– relacje między nimi (jest to tradycyjny sposób reprezentowania sieci opisywany m.in.: Jackson, 2008; Wasserman i Faust, 1994).

Gracze uwikłani w relacje przyjaźni i biorący te relacje pod uwagę w swoich decyzjach mają do wyboru dwa zachowania: pomoc ofierze (R) oraz zignorowanie aktu agresji, którego są świadkami (B). Mają też zinternalizowaną normę pomocy, tj. dla każdego gracza  $\alpha_i > 0$ . Graczom zależy też na tym, żeby być podobnym do swoich przyjaciół, więc otrzymują dodatkową użyteczność za zachowanie podobne do nich. Jako że każdy z graczy może mieć inną liczbę przyjaciół (oznaczany jako stopień wężła  $deg_i$ ), konieczne jest określenie, czy z punktu widzenia gracza bardziej istotna jest liczba, czy też odsetek przyjaciół prezentujących dane zachowanie. Wydaje się, że to, ilu konkretnie przyjaciół broni ofiary, a ilu pozostaje biernych, jest mniej istotne niż przewaga jednych nad drugimi. Dlatego też parametr  $\beta$  będzie oznaczał dodatkową użyteczność, jaką gracz czerpałby z faktu, że wszyscy jego przyjaciele prezentują dane zachowanie i np. jeśli Ewelina i Marcin mają  $\beta_{Ewelina} = \beta_{Marcin} = 100$ , to chociaż Ewelina ma 10 przyjaciół, a Marcin tylko jednego, to oboje odczują taką samą satysfakcję z faktu, że wszyscy ich przyjaciele zachowują się podobnie do nich. Przyjmuję przy tym  $\beta_i > 0$ , tj. każdemu w jakimś niezerowym stopniu zależy na tym, żeby nie odróżniać się od swoich przyjaciół.

Funkcje użyteczności gracza  $i$  z wyboru danego zachowania w danym momencie gry mają postać:

$$u_i(B) = \beta_i p_{iB}$$

$$u_i(R) = \alpha_i + \beta_i p_{iR}$$

gdzie:

$p_{iR}$  – odsetek obrońców ofiary wśród przyjaciół gracza  $i$

$p_{iB} = 1 - p_{iR}$  – odsetek ignorujących ofiarę wśród przyjaciół gracza  $i$

Gracze podejmują swoje decyzje sekwencyjnie, dostosowując się do tego, co dotychczas zrobili inni gracze, przy czym zachowaniem bazowym, status quo jest masowa bierność. Należy przy tym dodać, że nie przyjmuję tu założenia o wspólnej wiedzy graczy, co uniemożliwia rozwiązywanie gry poprzez indukcję wsteczną, a ogólniej uniemożliwia uczniom kierowanie się w swoich działaniach przewidywaniem działań innych w kontekście ich własnych decyzji. Innymi słowy, zakładam, że gracze nie dokonują złożonych analiz pośrednich efektów swoich działań, takich jak „jeśli ja zareaguję, to Basia do mnie dołączy, a wtedy i Janek się zdecyduje na to, żeby zareagować i Ania też, a jeśli tak, to już wszyscy moi przyjaciele będą obrońcami ofiary, a ja będę się cieszyć zarówno z tego, że zachowuję się zgodnie ze swoim sumieniem, jak też z tego, że robię to samo, co moi przyjaciele”. Zakładam, że w celu wykona-

nia tak złożonych analiz uczniowie musieliby mieć pełną wiedzę dotyczącą wartości progowych wszystkich innych uczniów, pełną świadomość relacji ich łączących i dokonywać dość złożonych konstrukcji myślowych, z wielopiętrowym rozumowaniem strategicznym „co by było, gdyby...”. Przyjęcie takiego założenia wydaje się mało realistyczne. Zakładam zatem, że gracze podejmują decyzję, opierając się na obserwacji dotychczasowych zachowań innych graczy, a w szczególności swoich przyjaciół.

Przyjmuję, że jeśli uczeń jest indyferentny między dwoma zachowaniami, to wybierze zachowanie w punkcie wyjścia, czyli bierność i dopiero przewaga użyteczności płynącej z reakcji skłoni go do reakcji.

$u(R) > u(B)$  wtedy i tylko wtedy, gdy  $\alpha_i + \beta_i p_{iR} > \beta_i p_{iB}$

$$\alpha_i + \beta_i p_{iR} > \beta_i (1 - p_{iR})$$

A więc:

$$p_{iR} > \frac{1}{2} - \frac{\alpha_i}{2\beta_i}.$$

Oznacza to, że uczeń zareaguje na przemoc, której jest świadkiem wtedy, kiedy odsetek reagujących wśród jego przyjaciół przekroczy  $p_i^* = \frac{1}{2} - \frac{\alpha_i}{2\beta_i}$ , przy czym wartość  $p_i^*$  będzie nazywana progiem reakcji. Każdy uczeń ma indywidualnie określony próg reakcji, zależny od relacji między parametrami  $\alpha_i$  i  $\beta_i$ . Zgodnie z intuicją, próg reakcji jest tym niższy, im relatywnie silniejszy stopień internalizacji normy pomocy i im relatywnie niższy konformizm.

Punktem wyjścia w grze jest masowa bierność. Następnie gracze sekwencyjnie podejmują decyzję o tym, czy opłaca im się interweniować w obronie ofiary. W kwestii kolejności podejmowania decyzji przyjmuję zasadę indywidualnych aktualizacji (ang. *individual by individual updating*), co oznacza, że w danym momencie gry tylko jeden gracz zmienia swoje zachowanie, po czym wszyscy gracze „przeliczają” swoje funkcje użyteczności, co sprowadza się do sprawdzenia, czy dla któregoś gracza zmiana liczby obrońców nie spowodowała przekroczenia progu reakcji. Gdybyśmy mieli do czynienia z symulacją, można by przy tym przyjąć, że sekwencja podejmowania decyzji jest ustalana losowo lub na przykład przyjąć, że najszybciej podejmują decyzję osoby, które dzięki niej uzyskają największy zysk w użyteczności (wychodząc z założenia, że są najbardziej zmotywowane). Jeśli jednak interesuje nas wynik gry, a nie jej dokładny przebieg, to kolejność podejmowania decyzji w przypadku tego konkretnego modelu nie ma znaczenia. W każdym momencie, gdy jeden uczeń sprzeciwia się dręczycielowi, odsetek obrońców wśród przyjaciół tego ucznia rośnie i niezależnie, czy decyzje najpierw podejmują osoby, które są przyjaciółmi nowego

obrońcy, czy osoby, których nie łączy z nim żadna relacja, wcześniej lub później przyjaciele nowego obrońcy, dla których próg reakcji został przekroczony, dołączą do grupy obrońców, co może sprawić, że ich przyjaciółom również przestanie się opłacać ignorowanie problemu. Co więcej, w ramach tego procesu liczba obrońców może jedynie rosnąć, a nie maleć<sup>7</sup>. Raz podjęta interwencja jest zawsze kontynuowana. W rzeczywistości szkolnej uczeń mógłby na przykład pochopnie podjąć decyzję o interwencji, ale widząc swoje osamotnienie, szybko się z tej decyzji wycofać. Jednak niniejszy model nie przewiduje takiego zachowania.

#### 4.1. Problem reakcji świadków a dyfuzja innowacji

Opisywany tu model gry wpisuje się w szeroki nurt badań nad upowszechnianiem się pewnych zachowań, norm czy produktów, określane jako problem dyfuzji innowacji (ang. *diffusion of innovations*). Warto dodać, że podobne modele służą również do analizy problemu rozprzestrzeniania się epidemii, w związku z czym w literaturze można się niekiedy spotkać także z terminem „zarażanie” (ang. *contagion*). Klasyczne badania prowadzone w ramach tego nurtu to przede wszystkim badanie Ryana i Grossa nad wykorzystaniem hybrydowego ziarna kukurydzy przez rolników ze stanu Iowa (Ryan i Gross, 1950) oraz badania Colemana, Katza i Menzela ukazujące, jak sieć relacji znajomości między lekarzami wpływała na powszechność stosowania w leczeniu tetracykliny (J. Coleman, Katz, i Menzel, 1957). Jednym z najważniejszych wyników różnych analiz prowadzonych w tej perspektywie wydaje się dostrzeżenie nie tak znów oczywistego faktu, że pewne uwarunkowania o charakterze strukturalnym lub pewne cechy nowego rozwiązania mogą sprawić, że nawet jeśli jest ono lepsze niż rozwiązanie stosowane przez większość populacji, to nie jest w stanie zyskać popularności. Easley i Kleinberg (Easley i Kleinberg, 2010) za Rogersem (Rogers, 2010) wymieniają cechy, które ułatwiają upowszechnienie nowego rozwiązania, takie jak np. obserwowalność, czyli wymóg, żeby potencjalni nowi użytkownicy widzieli, kto już z nowego rozwiązania korzysta. Innym wymogiem jest niska złożoność nowego rozwiązania, co zmniejsza barierę dla potencjalnych nowych użytkowników. Kolejna kwestia dotyczy nie tyle cech innowacji, co cech grupowych. Przy silnie powiązanych społecznościach, jeśli innowacja przychodzi z zewnątrz, może napotkać barierę nie do przejścia, nie mogąc spenetrować mocno zintegrowanej społeczności. Problemy

<sup>7</sup> Warto podkreślić, że przy takich funkcjach użyteczności, jeśli wśród przyjaciół danego gracza przekroczony zostanie pewien odsetek reagujących na przemoc, to gracz dołączy do reagujących. Nie ma w grze żadnego mechanizmu, który sprawiłby, że gracz ten kiedykolwiek zmieni swoją decyzję. Żeby zdecydował się na bierność, jeśli w danej chwili interweniuje, wśród jego przyjaciół musiałoby ubyc obrońców ofiary. A żeby ich ubyło, wśród przyjaciół któregoś z przyjaciół musiałoby ubyc obrońców ofiary i tak dalej. Bez wprowadzenia do gry dynamiki relacji (na przykład ktoś przestaje się z kimś przyjaźnić lub zdobywa nowego przyjaciela itp.) nie jest możliwe, żeby ktoś zaprzestał raz podjętej interwencji.

dyfuzji innowacji tradycyjnie są analizowane przez badaczy zajmujących się analizą sieci społecznych. W Polsce jedną z najbardziej znanych koncepcji związanych z tą perspektywą jest zapewne określenie „bąble nowego w morzu starego”, zaproponowane przez Andrzeja Nowaka dla opisu przemian społecznych w Polsce (Nowak, 1996).

Należy dodać, że w klasycznych modelach gier opisujących problem dyfuzji wychodzi się od nieco innej gry bazowej niż ta, którą zaproponowałam do analizy zachowania świadków przemocy. Przyjmuje się zazwyczaj, że mamy do czynienia z prostą grą koordynacji, w której do wyboru są dwie opcje, np. dwa rozwiązania technologiczne, i wybór każdej z nich wiąże się z korzyścią rosnącą liniowo wraz z liczbą przyjaciół wybierających tę opcję. Poziom korzyści niesionych przez opcję 1 i opcję 2 może być zróżnicowany, tzn. każdy przyjaciel wybierający opcję A przynosi mi  $a$  korzyści, a każdy przyjaciel wybierający opcję B –  $b$  korzyści. Przy takim założeniu oplać mi się wybrać opcję A wtedy i tylko wtedy, gdy odsetek przyjaciół wybierających opcję A wynosi co najmniej  $p \geq \frac{b}{a+b}$  (Easley i Kleinberg, 2010).

## 4.2. Bohaterowie i potencjalni bohaterowie

W przypadku omawianej gry próg reakcji również zależy od wysokości parametrów  $\alpha_i$  i  $\beta_i$ , ale kształt zależności jest nieco inny niż w przypadku klasycznej gry koordynacji. Zależnie od relacji między tymi dwoma wartościami możemy mieć do czynienia z dwoma typami graczy:

a) bohaterowie – dla  $\alpha_i > \beta_i$

W takim przypadku  $\frac{\alpha_i}{\beta_i} > 1$ , co oznacza, że próg  $p_i^* < 0$ , a skoro tak, to nawet gdy nikt z przyjaciół gracza  $i$  nie reaguje, on zareaguje i tak, niezależnie od wszystkich. Należy podkreślić, że wymóg  $\alpha_i > \beta_i$  jest tutaj bardzo silny, tzn. jeśli wszyscy przyjaciele są przeciwko graczowi  $i$ , niezależnie czy ma on ich dwóch czy pięciu, to tak silnie odczuwa moralny nakaz reakcji na krzywdę ofiary, że jest skłonny wyróżnić się z grupy. I nie robi tego z myślą o tym, że inni dołączą, bo w ramach tego modelu nie jest w stanie ocenić pośrednich efektów swojej reakcji na dręczenie. Po prostu uważa, że „tak trzeba”, nawet jeśli widzi, że inni jego przyjaciele uważają inaczej.

b) potencjalni bohaterowie – dla  $0 < \alpha_i \leq \beta_i$

Jeśli stosunek parametrów mieści się w przedziale  $0 < \frac{\alpha_i}{\beta_i} \leq 1$ , to próg reakcji wynosi  $0 \leq p_i^* < \frac{1}{2}$ . Potencjalny bohater przeciwstawi się agresorowi, jeśli tylko odsetek obrońców ofiary wśród jego przyjaciół przekroczy po-

ziom progu. W szczególnym przypadku, gdy próg ten  $p_i^* = 0$  nadal ktoś z przyjaciół gracza  $i$  musi zareagować, bo dopiero po przekroczeniu progu, nawet minimalnym, jemu też obrona ofiary wyda się opcją bardziej opłacalną niż bierność przyglądanie się zajściu.

Jako że przyjęto  $\alpha_i > 0$  i  $\beta_i > 0$ , to każdy gracz jest albo bohaterem, albo potencjalnym bohaterem. Model można by w przyszłości rozwinąć o możliwość występowania w populacji osób o zinternalizowanej normie braku reakcji ( $\alpha_i < 0$ ) lub nonkonformistów ( $\beta_i < 0$ ). Należy zaznaczyć, że ofiara, dręczyciel i jego wspólnicy (asystenci, wspierający) są wyłączeni z gry i model mógłby zostać również rozwinęty o włączenie tych graczy w sieć relacji oraz opracowanie dla nich odpowiednich reguł postępowania.

Warto podkreślić, że przy takiej konstrukcji gry, w której bierność sama w sobie nie przynosi żadnych zysków, a reakcja na dręczenie nie wiąże się z kosztami, a jedynie z poczuciem właściwie spełnionego obowiązku, reakcja na problem jest opcją uprzywilejowaną i niezależnie od siły normy społecznej i stopnia konformizmu granicą wartości progu jest  $1/2$ , co oznacza, że każdemu graczowi, jeśli co najmniej połowa jego przyjaciół broni ofiary, opłaca się ją obronić. Z drugiej jednak strony należy podkreślić, że gra zaczyna się w momencie, gdy wszyscy gracze są bierni, a reakcja może dopiero się pojawić, a następnie upowszechnić. Pytanie badawcze dotyczy zatem warunków, w których spontanicznie pojawi się reakcja oraz tego w jakich warunkach i w jakim stopniu upowszechni się ona w klasie szkolnej (w całej grupie lub jakiejś podgrupie świadków). To drugie pytanie podzielę przy tym jeszcze na dwa kolejne: o lokalną dyfuzję (od jednego ucznia do jego kolegów) oraz o dyfuzję w skali makro, między występującymi w klasie podgrupami.

Chciałabym przy tym zaznaczyć, że z punktu widzenia profilaktyki dręczenia ważne są zarówno pytania o samo pojawienie się jakiegokolwiek reakcji ze strony świadków przemocy, ale również pytanie o natężenie tej reakcji w klasie, a dokładniej o to, jaka część uczniów przeciwstawiła się dręczycielowi. W zależności od tego, jak silny jest dręczyciel i ilu ma w klasie zwolenników (są oni wyłączeni z analizowanej grupy świadków), różne liczby obrońców mogą być wystarczające do zatrzymania procesu dręczenia. W szczególności nie jest konieczne, żeby cała grupa zareagowała. Tym niemniej, z punktu widzenia omawianego modelu, sytuacja, której cała grupa świadków podejmuje się reakcji jest równowagą dominującą w sensie Pareto nad sytuacją masowej bierności, jak też nad sytuacją reakcji pewnej podgrupy. Wynika to z założeń gry – gracze maksymalnie mogą uzyskać dla siebie poczucie pełnej zgody z przyjaciółmi oraz poczucie zgodności zachowania z zinternalizowaną normą i tę maksymalną wypłatę uzyskują wyłącznie w sytuacji masowej reakcji. Można przy tym wyobrazić sobie tę masową reakcję nie tyle jako fizyczny atak całej klasy na agre-

sora, ale raczej jako powszechne wyrażenie dezaprobaty dla działań agresora, być może z częścią graczy wyrażającą tę dezaprobatę poprzez werbalny lub fizyczny atak.

Zanim przejdę do analizy warunków pojawienia się i dyfuzji reakcji świadków, dodam, że z analiz wyłączone klasowych outsiderów, tj. osoby, które z nikim w klasie się nie przyjaźnią. Zgodnie z interpretacją konformizmu przyjętą w modelu oraz wymogiem, żeby stopień internalizacji normy dla każdego gracza był dodatni, należałoby przyjąć, że każdy outsider z definicji powinien zareagować na akt agresji, którego jest świadkiem. Takie przedstawienie sprawy byłoby nadużyciem. Z jednej strony można się spodziewać, że z tego samego powodu, który sprawia, że outsider nie nawiązał z żadnym ze świadków żadnej bliższej relacji, nie będzie on również chciał „wtrącać się” w relacje ofiary i dręczyciela. Z drugiej strony, zinternalizowana norma może skłaniać outsidera do reakcji. Na takiego ucznia, będącego poza siecią klasowych relacji przyjaźni, może też mieć znaczenie nie tyle konformizm wobec przyjaciół, ale konformizm na poziomie „masowym”, a więc chęć niewyróżniania się i bycia podobnym do większości klasy. Żeby włączyć outsiderów do rozważań, konieczne byłyby daleko idące modyfikacje modelu. Co więcej, reakcja outsidera nie powodowałaby żadnej zmiany zachowania innych graczy. Należy podkreślić, że zarówno obecność, jak też sposób zachowania outsiderów będących świadkami agresji wprawdzie może mieć duże znaczenie dla przebiegu procesu dręczenia, jednak w tym modelu kwestia ta nie będzie analizowana.

### 4.3. Skąd biorą się bohaterowie?

Przyjmuję zatem założenie o stałej wielkości grupy i nieobecności outsiderów, a więc węzłów o stopniu równym zero. Przebieg gry zależeć będzie zatem od rozkładu parametrów  $\alpha_i$  i  $\beta_i$ , relacji między nimi oraz struktury sieci relacji. Szczególnie istotna jest kwestia obecności bohaterów ( $p_i^* < 0$ ), a także, o ile w grze występują gracze tego typu, ich pozycji w sieci. Jeśli bohaterów w ogóle nie ma, rozwiązaniem gry jest masowa bierność.

To, czy w grze pojawią się bohaterowie, zależy od poziomu i stopnia zróżnicowania parametrów  $\alpha_i$  i  $\beta_i$  w grupie świadków, a także powiązań między nimi. Dość oczywiste jest to, że pojawienie się bohaterów jest tym bardziej prawdopodobne, im wyższe są w danej grupie wartości  $\alpha_i$ , czyli im silniej uczniowie zinternalizowali normę pomocy oraz im niższy w grupie poziom konformizmu, czyli im bardziej uczniowie są od siebie niezależni. Warto jednak podkreślić, że przy tym samym średnim poziomie internalizacji normy w dwóch grupach, bohaterów należy szukać tam, gdzie jest wyższe zróżnicowanie pod względem parametru  $\alpha_i$ , czyli tam, gdzie z jednej strony znajdują się

osoby z bardzo silnym moralnym nakazem reakcji, choć będą tam również uczniowie, którzy takiego nakazu nie odczuwają niemal wcale. Przy pewnym określonym poziomie konformizmu znów wysokie zróżnicowanie, oznaczające obecność uczniów niemal niezależnych w swoich opiniach oraz takich, którzy zrobią wszystko, byle nie wyróżniać się z tłumu, jest sprzymierzeńcem ofiar przemocy. Należy przy tym zauważyć, że negatywna korelacja między tymi dwiema zmiennymi sprzyja pojawieniu się bohaterów, odznaczających się jednocześnie silnym poczuciem, że należy bronić słabszych i kierujących się w swoich decyzjach głównie swoim zdaniem, a nie tym, co robią przyjaciele. Z drugiej jednak strony negatywna korelacja między zmiennymi oznacza, że na drugim krańcu skali znajdują się uczniowie, którzy nie dość, że niespecjalnie przejmują się tym, że w ich obecności ktoś gnębi ich klasowego kolegę, to jeszcze oglądają się bardzo mocno na swoich kolegów, tak więc ich próg reakcji jest bliski 1/2.

Z punktu widzenia profilaktyki nasuwa się kilka wniosków. Po pierwsze, jasne jest, że nacisk na normę nakazującą pomoc słabszym, a nawet bardziej konkretnie – tworzenie i promowanie normy reagowania na dręczenie, może prowadzić do zwiększenia szansy na interwencję kolegów i koleżanek z klasy i zapobieganie pojawieniu się lub eskalacji procesu prześladowania. Z drugiej strony istotnym czynnikiem, który może pomóc potencjalnym bohaterom stać się bohaterami, jest poziom konformizmu, a zatem drogą do zwiększenia się zaangażowania świadków może być promowanie nie tyle nonkonformizmu, ile wyrażania swoich opinii czy prezentowania zachowań odmiennych od opinii przyjaciół, co wymaga zapewne wysokiego stopnia asertywności, pewności siebie, a także umiejętności rozwiązywania konfliktów bez konieczności zrywania przyjaźni. Wpływ na oba czynniki (normy reagowania, poziom konformizmu) może mieć zachowanie nauczycieli, wychowawców czy też pedagogów. Zmiana obu tych parametrów może być również elementem programów profilaktycznych.

## 5. Inicjatorzy i naśladowcy

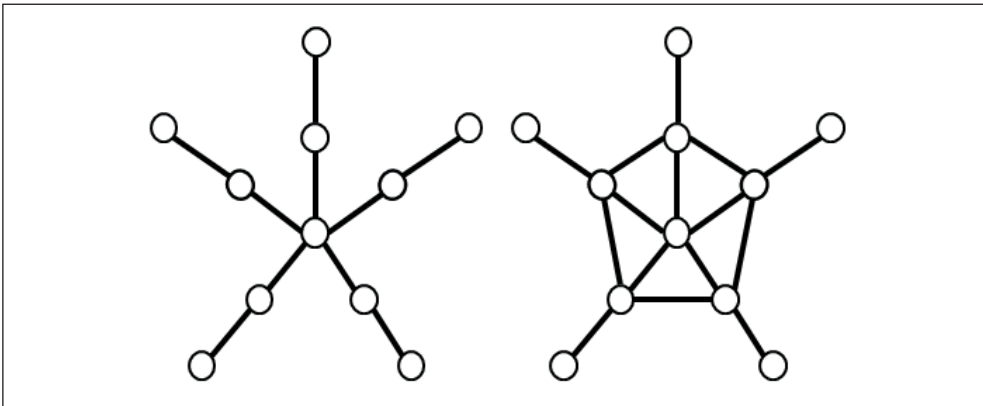
### 5.1. Który kamyk poruszy lawinę?

Nawet jeśli w klasie pojawią się bohaterowie, to niekoniecznie ich koledzy i koleżanki muszą do nich dołączyć. Gdzie w strukturze najchętniej widzielibyśmy prawdziwych bohaterów, niezależnych i wewnętrznie zmotywowanych do reagowania na przemoc wobec słabszych? Innymi słowy, szukamy takich pozycji w sieci, które powinien zajmować bohater, żeby można było zaobserwować upowszechnienie pozytywnego zachowania, czyli reakcję innych uczniów. Z problemem tym ściśle wiąże się znane w analizie sieci społecznych pojęcie centralności węzłów.



Centralność, rozumiana jako duża liczba przyjaciół (określana przez analityków sieci społecznych jako centralność stopnia węzła ang. *degree centrality*), może czynić z ucznia dobrego kandydata na inicjatora nowego zachowania. Możliwość wpływania na innych to jednak nie wszystko. Dodatkowym, a nawet ważniejszym warunkiem jest to, żeby osoba o potencjalnym wpływie na innych była otoczona osobami, na które łatwo wpłynąć (Watts i Dodds, 2007: 442). Ilustruje to rysunek 5, na którym ukazane są dwie struktury, przypominające gwiazdę i pajęczynę. W obu przypadkach centralna postać ma najwyższy stopień węzła ( $\text{deg}=5$ ), ale w przypadku pierwszym jest ona dla swoich przyjaciół ( $\text{deg}=2$ ) niemal całym światem, tzn. dokładnie połową ich świata społecznego. W przypadku pajęczyny ci sami uczniowie mają po 4 przyjaciół i rola centralnej postaci mocno spada. Co ważne, w pierwszym przypadku „środkowa” postać nie tylko ma wysoki stopień centralności stopnia węzła (najwięcej przyjaciół). Charakteryzuje ją również wysoki stopień centralności łącznikowej<sup>8</sup> (ang. *betweenness centrality*), co związane jest z tym, w jakim stopniu dany gracz łączy innych graczy.

Rysunek 2. Gwiazda z dodatkowymi „odnogami” i „pajęczyna”



Wracając do problemu mobilizacji świadków przemocy, należy zauważyć, że najlepszymi inicjatorami obrony ofiary są osoby popularne, mające wielu przyjaciół, którzy sami z kolei nie są zbyt popularni. Najlepszymi kandydatami na uruchomienie reakcji wydają się zatem osoby o jednocześnie wysokim stopniu centralności stopnia węzła, jak też centralności łącznikowej. W klasach, w których popularni uczniowie i uczennice są jednocześnie tymi najbardziej niezależnymi, mało konformistycznymi, a także przekonanymi o konieczności pomocy ofierze, powinniśmy się spodziewać większej liczby obrońców ofiary, a w konsekwencji niższego poziomu dręczenia. Dość oczywiste jest to, że jeśli potencjalna ofiara dręczenia ma wśród przyjaciół kogoś popularnego, lubianego i chętnie naśladowanego przez innych, to może to być czynnik chroniący ją

<sup>8</sup> Terminy z zakresu analizy sieci społecznych – tłumaczenie własne.

przed atakami. Jednak należy zauważyć, że nawet jeśli taka socjometryczna gwiazda nie lubi ofiary dręczenia, ale będzie skłonna bronić jej „dla zasady”, jej obecność będzie działać jak parasol ochronny dla wszystkich kolegów i koleżanek z klasy.

Warto jeszcze przy tym wrócić do przykładu gry dwuosobowej i wniosku, że uczniowie mogliby zapewnić sobie przejście z równowagi nieoptymalnej BB do równowagi optymalnej RR, poprzez wspólną decyzję podjętą na drodze komunikacji. Jeśli w grze nie ma „kamyków”, które poruszają lawinę, to można zauważyć, że kilku uczniów powiązanych relacjami przyjaźni mogłoby wspólnie zdecydować o podjęciu się obrony ofiary, jednak istotnym warunkiem jest tu komunikacja. Inaczej mówiąc, jeśli w danej podgrupie nie ma lidera, który pociągnąłby za sobą swoich kolegów i koleżanki, to może też dojść do reakcji, o ile tylko przyjaciele porozmawiają ze sobą na temat swoich poglądów na dręczenie. Jeśli razem zorientują się, że każdy z nich wołałby się zaangażować niż stać z boku, choć nikt nie chce robić tego w pojedynkę, mogą umówić się, że wspólnie zaoponują, gdy napastnik znów zacznie gnębić swoją ofiarę.

## 5.2. Cała klasa – przykłady roli struktury dla przebiegu gry

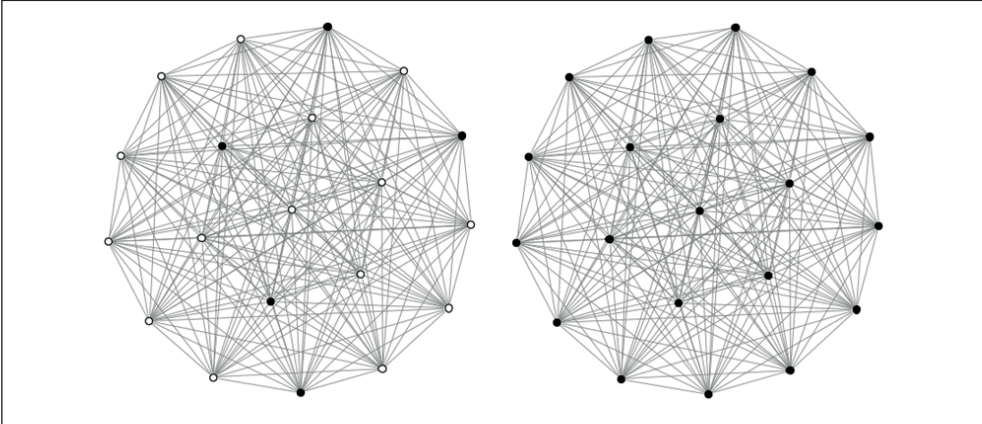
Po bardzo lokalnym spojrzeniu na problem dyfuzji chciałabym pokazać strukturę w ujęciu bardziej ogólnym. Zacznę od dość nietypowego przykładu, dwudziestoosobowej grupy świadków, w której wszyscy przyjaźnią się ze wszystkimi. Ponadto przyjmę, że dotychczas dla wszystkich uczniów wartość progowa, po przekroczeniu której zdecydowałiby się zareagować, wynosiła  $p_i^* < 1/4$ . Skoro tak, jedynym rozwiązaniem gry była masowa bierność. Można jednak zastanowić się, w jaki sposób doprowadzić do masowej interwencji.

Po pierwsze, można spróbować zmienić parametry  $\alpha_i$  i  $\beta_i$ , to jest spróbować wzmocnić u jakiegoś ucznia lub grupy uczniów odczuwalną korzyść z reagowania, związaną ze słusznym postępowaniem lub obniżyć poziom konformizmu na tyle, żeby taki gracz lub gracze zostali bohaterami. Przykład jest nie tylko skrajny, ale też prosty. Konieczna byłaby zmiana pięciu potencjalnych bohaterów w bohaterów, żeby doprowadzić do masowej mobilizacji świadków. Gdyby pięciu dowolnie wybranych uczniów przeciwstawiło się agresorowi, dla każdego z pozostałych odsetek obrońców wśród przyjaciół wyniósłby  $p_{iR} = 5/19 > p_i^*$ , więc dołączyliby do reakcji, co zilustrowane jest na rysunku 3.

Trudno jednak oczekiwać, żeby w dwudziestoosobowej grupie wszyscy przyjaźnili się ze wszystkimi. Uczniowie tworzą i utrzymują przyjaźnie ze swoimi kolegami i koleżankami z różnych powodów i ma na te procesy wpływ wiele rozmaitych czynników. Od założenia, że wszyscy wszystkich lubią, bardziej realistyczne jest takie,

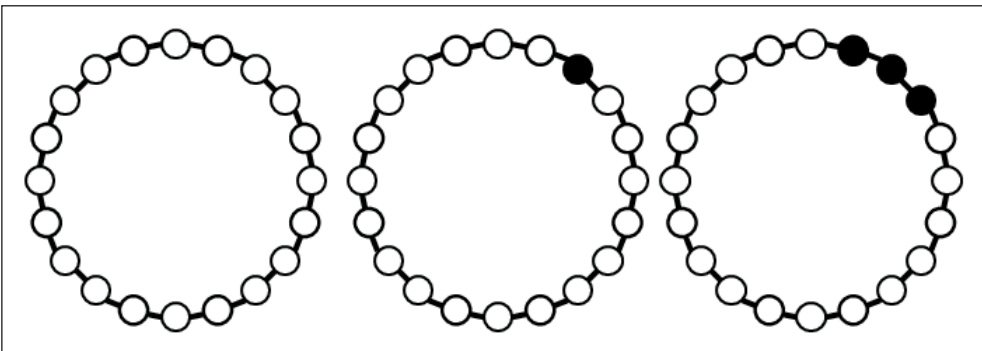
że liczba przyjaciół jest ograniczona i zróżnicowana, tj. niektórzy przyjaźnią się z kilkoma osobami, a inni tylko z jedną lub dwoma. Przyjrzyjmy się zatem innym strukturom, znów z założeniem, że próg reakcji wynosi dla wszystkich  $p_i^* = 1/4$  i teraz zastanawiamy się, ilu potencjalnych bohaterów musiałoby stać się bohaterami, żeby doprowadzić do mobilizacji innych uczniów, już na zasadzie dyfuzji.

**Rysunek 3. Sieć pełna, 20-osobowa. 5 osób inicjuje reakcję, reszta uczniów dołącza**



Gdyby na przykład sieć relacji przyjaźni w klasie miała również nietypowy kształt koła (rysunek 4), tzn. każdy uczeń miałby dwóch przyjaciół, to przy tym samym progu reakcji wystarczyłoby przekonać jedną uczennicę z tej grupy, żeby zaobserwować reakcje kolejno jej przyjaciół, przyjaciół jej przyjaciół itp.

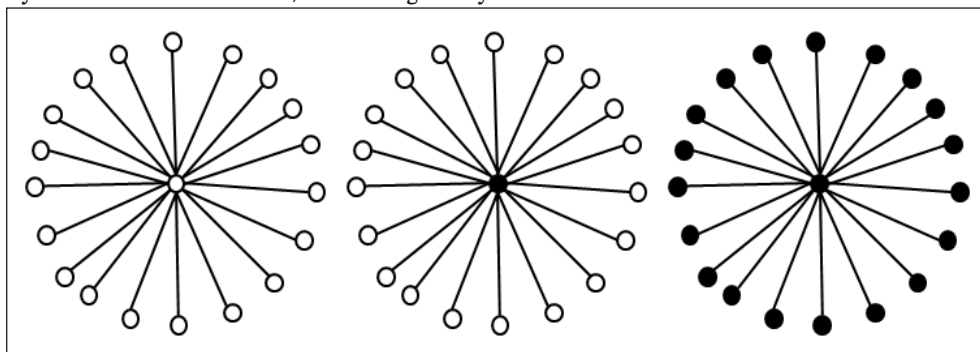
**Rysunek 4. Sieć 20-osobowa, struktura koła, jedna osoba inicjuje reakcję, reszta uczniów dołącza w kolejnych krokach**



Zmiana struktury, przy tych samych wartościach progów sprawiła, że do reakcji całej grupy na problem dręczenia wystarczy jeden dowolnie wybrany bohater,

podczas gdy w przypadku pełnej sieci konieczna była obecność pięciu bohaterów. Gdybyśmy mieli natomiast do czynienia z siecią o strukturze gwiazdy, tj. jeden ze świadków przemocy przyjaźniłby się z dwudziestoma pozostałymi, a oni nie utrzymywaliby relacji z sobą nawzajem (rysunek 5), również działanie jednej osoby wystarczyłoby do pełnej mobilizacji, z tym że musiałby to być konkretny uczeń będący „środkiem” gwiazdy. Reakcja żadnego z pozostałych dwudziestu uczniów nic by nie zmieniła w zachowaniu grupy.

**Rysunek 5. Sieć 20-osobowa, struktura gwiazdy**



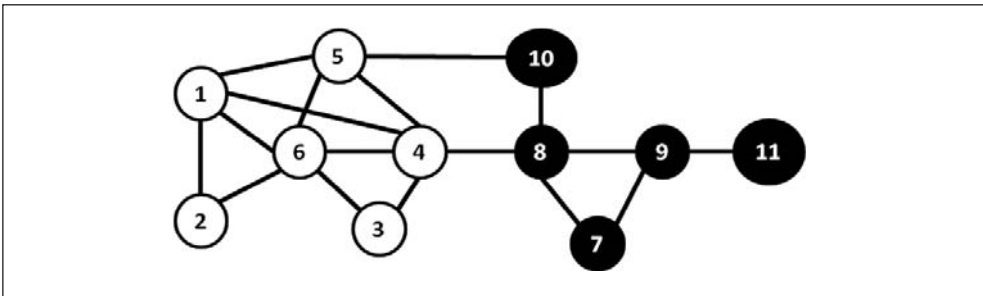
Powyższe mało formalne rozważania z jednej strony mają na celu zilustrować kwestię wagi struktury relacji dla możliwości mobilizacji świadków przemocy. Z drugiej strony, można potraktować je jako sposób analizy „stabilności” czy też „trwałości” równowagi, w której wszyscy uczniowie są bierni. Jest to pytanie nie tyle o stabilność równowagi, ale całej sytuacji, na przykład przy dopuszczeniu możliwości popełniania błędów przez uczniów, wystąpienia zakłóceń informacji (na przykład czyjeś zachowanie może być potraktowane jako obrona, chociaż nie było takiej intencji) i tym podobnych modyfikacji. Inaczej mówiąc, jeśli mamy do czynienia z grupą potencjalnych bohaterów, można zadawać sobie pytanie, ilu uczniów musiałoby silnie odczuć nakaz obrony słabszych, żeby doszło do reakcji pewnej części grupy lub do kaskadowej reakcji całej klasy. Czy potrzebne jest „obudzenie bohaterów” w pięciu uczniach, jak w przykładzie z pełną siecią, czy też wystarczyłaby jedna dowolnie wybrana osoba, jak w przypadku koła, czy też sieć ma tylko jeden „wrażliwy punkt”, który można poruszyć, żeby spowodować lawinę? Podkreślam, że chodzi tu o ilustrację problemu raczej niż o jego analizę, bo do tej konieczne jest przeprowadzenie symulacji. Co więcej, oprócz ilustracji problemu chciałabym zwrócić uwagę na pewien nieintuicyjny wynik tej prostej analizy z trzema bardzo nietypowymi strukturami. Rozluźniając relacje przyjaźni w klasie (w drastycznym stopniu, bo zamiast 190 relacji przyjaźni jest ich 20 lub 19), doprowadziliśmy do tego, że łatwiej jest sprowo-

kować reakcję całej grupy. Jest to przykład sytuacji, w której integracja klasy maleje, a łatwość sprowokowania kaskadowej reakcji rośnie.

### 5.3. Kaskada i blokujące klastry

Jeśli w jakiejś części klasy pojawiła się reakcja na dręczenie, należy się zastanowić nad możliwością mobilizacji całej grupy, choć jak już wspomniałam, nie jest to konieczne do zatrzymania procesu dręczenia. Postaram się odpowiedzieć na pytanie o możliwość masowej reakcji w systematyczny sposób, przyjmując sposób analizy zaproponowany przez Easleya i Kleinberga (2010) oraz przez Jacksona (Jackson, 2008). Proces, w ramach którego pewna liczba inicjatorów nowego działania lub osób wybierających nową technologię, jest często w literaturze tematu określany jako kaskada (m.in. Easley i Kleinberg, 2010: 568). W powyższych przykładach analiza dotyczyła sieci, w której trudno było wyróżnić pewne podgrupy. Dzięki temu można było określić, jak może dojść do rozpędzenia się kaskady. Teraz przyjrzymy się temu, co potrafi ją powstrzymać.

Rysunek 6. Sieć 11-osobowa. Struktura: dwa „grona”



Na rysunku 6 pokazana jest sieć składająca się z jedenastu węzłów, reprezentująca jedenastu świadków przemocy, obserwujących ofiarę gnębną przez prześladowcę lub grupę prześladowców (ofiara i napastnicy są poza siecią). Przyjmujemy na początku upraszczające założenie o braku zróżnicowania parametrów  $\alpha_i$  i  $\beta_i$  w prawie całej grupie (wyjątkiem jest gracz 9, który jest bohaterem). Dla pozostałych graczy określimy, podobnie jak w powyższych przykładach,  $\frac{\alpha_i}{\beta_i} = 1/2$ , w związku z czym  $p_i^* = 1/4$ . Analizę sytuacji zaczniemy w momencie, w którym pięciu uczniów reprezentowanych przez węzły 7-11 zareagowało na przemoc, której wszyscy są świadkami (kaskadowa reakcja rozpoczęta przez gracza 9). Pozostałych sześciu świadków przemocy (węzły 1-6) ma tę samą skłonność do reakcji, tzn. żeby przestali oni igno-

rować ofiarę, wystarczy im, że więcej niż jedna czwarta ich przyjaciół negatywnie odnosi się do dręczyciela. Jednak żaden z uczniów z grupy 1-6 nie ma wystarczająco dużo przyjaciół, którzy wybrali opcję R, żeby też ją wybrać, a czterech z nich przyjaźni się wyłącznie z osobami, które dotychczas nie zareagowały. Dla ucznia 4 odsetek reagujących wśród przyjaciół wynosi 0,2, a dla ucznia 5 będącego „o krok” od reakcji wynosi on  $\frac{1}{4}$ , co nie jest jednak wystarczające, żeby skłonić go do wyłamania się. Grupa uczniów 1-6 jest zbyt ściśle zintegrowana, żeby sygnał z zewnątrz mógł zapoczątkować reakcję któregokolwiek z jej członków.

Jednocześnie można zauważyć, że gdyby sytuacja była odwrotna i analizowalibyśmy możliwość zainicjowania reakcji w grupie 7-11, przy założeniu, że grupa 1-6 reaguje (na przykład zamiast gracza 9 jedynym bohaterem byłby gracz 6), doszłoby do masowej mobilizacji. Po kaskadowej reakcji w grupie 1-5 kolejno zareagowaliby: 10, potem 8, potem 7 i 9, a następnie 11. Co sprawia, że jedno grono przyjaciół jest bardziej „oporne”, a drugie bardziej „podatne” na nowe zachowanie?

Easley i Kleinberg (2010) określają takie podzbiory sieci, które uniemożliwiają pojawienie się w nich nowego zachowania jako klastry blokujące (ang. *blocking cluster*), definiując je jako takie podzbiory graczy (z wyłączeniem inicjatorów – tu rolę tę określam mianem bohaterów) mających wartości progowe  $p_i^*$ , wśród których wszyscy mają co najmniej  $1 - p_i^*$  przyjaciół w zbiorze. Grupa uczniów reprezentowana na grafie przez węzły 1-6 byłaby zatem klastrem blokującym, jako że każdy z uczniów do niej należących ma co najmniej  $\frac{3}{4}$  przyjaciół w tej grupie. Warto podkreślić, że pojęcie blokującego klastru nie wymaga, żeby wartości progowe były dla graczy takie same. Grupa 1-6 pozostałaby klastrem blokującym, nawet gdyby wartości progowe graczy 1-4 spadły do 0,01, a gracza 4 do 0,2.

Proces, w ramach którego uczniowie dołączają do inicjatorów nowego działania, nazywany kaskadą, zatrzymuje się, gdy trafia na blokujący klaster. Co więcej, jeśli proces ten zatrzymuje się, oznacza to, że trafił na blokujący klaster. Easley i Kleinberg (2010) w prosty sposób dowodzą, że jeśli w sieci jest blokujący klaster, to żaden węzeł z tego klastru nie zmieni swojego zachowania na nowe oraz że jeśli pojawienie się zbioru inicjatorów nie doprowadziło do pełnej kaskady, to znaczy, że kaskada napotkała na blokujący klaster. Problem określenia warunków, w których dochodzi do rozpowszechnienia w grupie nowego zachowania opisuje również Jackson (2008), powołując się głównie na analizę przeprowadzoną przez Morrisa (2000)<sup>9</sup>, również zwracając uwagę na obecność podgrup o wystarczającej gęstości wewnętrznej, żeby niemożliwa było zainicjowanie zmiany zachowania członków podgrupy przez kogokolwiek z zewnątrz.

<sup>9</sup> Zazwyczaj analiza problemu dyfuzji innowacji opiera się na założeniu, że kilka jednostek w sieci z powodów zewnętrznych wobec samej struktury wyplat, zostaje innowatorami, tj. wybierają nową, niepopularną opcję i już przy niej pozostają, niezależnie od tego, co robią inne jednostki pozostające z nimi w znaczących relacjach.

W przypadku reakcji uczniów na przemoc obecność takich blokujących klastrów może mieć kluczowe znaczenie dla upowszechniania reakcji. Warto podkreślić, że blokujący klaster nie musi być bardzo ściśle powiązaną kliką (formalnie klikę stanowi n węzłów powiązanych ze wszystkimi n-1 węzłami, powyżej rozważany był przykład 20-osobowej pełnej sieci, która jednocześnie jest kliką, a każdy dowolny jej podzbiór również stanowi klikę). Wystarczy, żeby powiązania pewnej grupy z innymi uczniami były wystarczająco nieliczne. Bardzo istotną rolę odgrywają tu powiązania o charakterze pomostowym, takie jak przyjaźń 4 i 8 oraz 5 i 10. Przy czym, jak widać w powyższym przykładzie, sama ich obecność może nie być wystarczającym warunkiem dla uruchomienia kaskady. Żeby „odblokować” klaster 1-6, konieczne byłoby tworzenie dodatkowych powiązań między tą grupą a pozostałymi uczniami oraz osłabianie powiązań wewnątrz grona przyjaciół.

Do powstania blokującego klastru przyczyniają się ściśle powiązania wewnątrzgrupowe oraz brak lub nieliczne powiązania międzygrupowe. Jednak z punktu widzenia potencjału reakcji na przemoc w grupie świadków oprócz czynników strukturalnych należy zwrócić uwagę na siłę internalizacji normy pomocy ofierze oraz konformizm. Im silniejsza norma, tym niższe progi reakcji i tym trudniej o utworzenie się blokującego klastru. Przy wartościach progu  $p_i^* = 1/4$ , do stworzenia takiej „blokady” potrzeba, żeby trzy czwarte przyjaciół każdego ucznia z danej podgrupy było w tej samej podgrupie. Przy wartościach progu  $p_i^* = 1/100$  uczniowie musieliby mieć 99% przyjaciół w tej samej podgrupie. Wartości progowe zależą w grze nie tylko od norm, ale również od siły konformizmu. Jeśli pewna grupka uczniów w klasie charakteryzuje się tym, że wyjątkowo mocno zależy im na tym, żeby być podobnym do swoich przyjaciół, to nawet przy znaczącej liczbie powiązań z innymi grupkami mogą stworzyć blokujący klaster ze względu na wysokie wartości progowe. Blokujący klaster to zatem taka grupa uczniów, w ramach której relatywnie więcej jest powiązań wewnątrz grupy niż z uczniami spoza tej grupy, a także uczniowie w niej mają wysokie wartości progowe, tj. potrzebują dużej zachęty od innych uczniów, żeby sami zdecydowali się na reakcję. Biorąc to pod uwagę, jedną z dróg ułatwiających upowszechnianie pozytywnego zachowania, jakim jest obrona ofiary, jest tworzenie powiązań międzygrupowych oraz osłabianie powiązań wewnątrzgrupowych, a także obniżanie poziomu konformizmu. Na poziomie klasy szkolnej można zatem mówić o budowaniu pomostowego kapitału społecznego (ang. *bridging*) i osłabianiu wiążącego kapitału społecznego (ang. *binding*), a także o promowaniu niezależności.

## 6. Druga strona medalu – jak dręczyciel pozyskuje współpracowników

Wprawdzie pytanie o to, w jakiej klasie najłatwiej jest dręczycielowi-inicjatorowi procesu znaleźć naśladowców, wykracza poza cel niniejszego artykułu, warto jednak poświęcić mu chwilę uwagi. Świadkowie przemocy nie tylko bronią ofiary, ale też dość często kibicują dręczycielowi, a nawet się do niego przyłączają i sami angażują się w agresywne działania wymierzone w relatywnie bezbroną ofiarę. Osoby takie były niejako wyłączone z rozważań w opisywanym powyżej modelu. Jednak można sobie wyobrazić model analogiczny, w którym uczniowie są bierni, ale mogą włączyć się w proces dręczenia i skłonić ich może do tego między innymi fakt, że ktoś z ich przyjaciół dręczy ofiarę. W takiej grze należałoby od nowa nakreślić funkcje użyteczności. Jednak w przypadku rozpatrywania jej w kontekście konformizmu wobec przyjaciół można by ustalić analogiczny do  $p_i^*$  próg, tj. minimalny odsetek napastników lub kibiców dręczyciela wśród przyjaciół danego ucznia, po przekroczeniu którego uczniowie opłacałoby się dołączyć do prześladowców ofiary. W takim przypadku warunki strukturalne sprzyjające upowszechnianiu obrony ofiary miałyby analogiczną postać, przy czym sprzyjałyby zwiększaniu liczby dręczycieli. W szczególności warto zwrócić uwagę na dyfuzję w skali mikro, tj. proces w ramach którego inicjator (w tym przypadku dręczyciel) pozyskuje zwolenników. Warto znów spojrzeć na przykład sieci o kształcie gwiazdy i pajęczyny (rysunek 2). Przy tych samych wartościach progowych dręczyciel mógłby pozyskać wielu zwolenników, gdyby dla każdego z nich był najważniejszą postacią ich społecznego świata. Gdyby jednak przyjaciele dręczyciela nawiązali przyjaźnie również między sobą, nie byłoby mu tak łatwo pozyskać asystentów. Ten prosty przykład pokazuje, że można się spodziewać po szkolnych prześladowcach i prześladowczyniach, że będą się starali pozostać jedynymi gwiazdami w swoich podgrupach, że będą zwalzczać powstawanie więzi „poprzecznych” między swoimi zwolennikami, bo taka więź może osłabiać ich pozycję. Problem pozyskiwania przez dręczyciela zwolenników jest tematem na odrębne opracowanie, tu jedynie został on zasygnalizowany.

## 7. Analiza modelu a działania profilaktyczne

Jak już podkreślono, opisywany powyżej model nie ma na celu całościowej analizy problemu dręczenia szkolnego ani też zilustrowania w pełni rozmaitych procesów społecznych zachodzących w grupie świadków przemocy. W związku z tym trudno jedynie na takiej podstawie formułować praktyczne wnioski dotyczące działań profilaktycznych. Można jednak zwrócić uwagę na pewne związki między zachowaniem



świadków przemocy szkolnej a poziomem konformizmu oraz strukturą grup rówieśniczych, które dotychczas nie były dostrzegane w opracowaniach dotyczących dręczenia szkolnego. Na obecnym etapie można sformułować nie tyle gotowe wnioski, co pytania badawcze, które powinny w przyszłości stać się przedmiotem pogłębiowanych analiz, zarówno teoretycznych, jak też empirycznych.

Opisywany w artykule model wychodzi od założenia, że jednym z czynników wpływających na reakcje uczniów będących świadkami dręczenia, jest konformizm w relacjach rówieśniczych. Rolę tego mechanizmu w procesie dręczenia warto by zbadać głębiej, zarówno z punktu widzenia dołączania świadków do obrońców ofiary, jak też agresora. Wstępna analiza modelu wskazuje na istotną rolę inicjatorów reakcji, a więc uczniów, którzy decydują się na obronę ofiary jako pierwsi oraz kwestię ich pozycji w grupie. Drugie pytanie badawcze dotyczy właśnie obrońców, ich postaw, roli w grupie i w procesie inicjowania reakcji innych świadków. Kolejnym tematem, który warto byłoby przeanalizować z punktu widzenia profilaktyki, jest obecność podgrup w klasie szkolnej, ich wewnętrzna struktura oraz relacje między nimi.

Chociaż temat konformizmu, szczególnie w kontekście relacji klasy szkolnej nie jest przedmiotem szczególnego zainteresowania w opracowaniach dotyczących dręczenia, w programach profilaktycznych można znaleźć elementy działań związanych z mechanizmami opisywanymi w artykule, np.:

- tworzenie klasowych regulaminów zachowania w sytuacji dręczenia (m.in. Olweus, 2007, [www.violencepreventionworks.org](http://www.violencepreventionworks.org)). Reguły tworzone i formułowane przez uczniów, a więc w ich języku i dotyczące sytuacji, które znają z życia szkolnego, mają na celu „zapobiegać zarówno bezpośrednim atakom na kolegów, jak i szykanom pośrednim, polegającym na wykluczeniu kogoś z grupy” (Olweus, 2007: 93). Sam proces tworzenia takiego regulaminu może pomagać w budowaniu wspólnej wiedzy na temat postaw uczniów wobec przemocy, jak również wzmacniać internalizację normy pomocy bezbronnej ofierze.
- ujawnianie postawy uczniów wobec dręczenia (program KiVa, stworzony i rozwijany przez grupę badaczy pod kierunkiem Christiny Salmivalli; [www.kivaprogram.net](http://www.kivaprogram.net)). „Koncentrując się na świadkach dręczenia szkolnego KiVa, wychodzi poza zwyczajowe »podkreślanie roli świadków przemocy«, które pojawia się w kontekście różnych programów interwencyjnych, poprzez faktyczne dostarczenie sposobów na podniesienie empatii, poczucia własnej skuteczności oraz wysiłku w celu wspierania rówieśników będących ofiarami przemocy. Co więcej, prywatne przekonania uczniów stają się widoczne – po to, żeby zmniejszyć (często błędne) wrażenie, że »inni sądzą, że dręczenie jest OK«”(Kärnä et al., 2011: 314).

- świadome kształtowanie struktury klasy szkolnej („klasowa układanka”, ang. *jigsaw classroom*). „Klasowa układanka” to metoda dydaktyczna, polegająca na ściśle ustrukturyzowanym procesie nauki w grupach (Aronson, 1978; Aronson, 2002; [www.jigsaw.org](http://www.jigsaw.org)). Grupy są dobierane w taki sposób, żeby miały zróżnicowany poziom (lepsi i słabsi uczniowie), materiał do nauczenia jest dzielony na elementy w taki sposób, że każdy członek grupy odpowiada za jeden z elementów, a inni członkowie grupy nie mają innych źródeł, z których mogą poznać dany element, tylko swojego kolegę z grupy. Wszyscy uczniowie z danej klasy odpowiadający za element A stanowią przy tym grupę ekspercką i mogą wspólnie pracować nad analizą elementu A, po czym każdy wraca do swojej grupy, żeby pomóc kolegom i koleżankom w przyswojeniu tego elementu. Współzależności, będące kluczowym elementem tej metody, wymuszają intensywne interakcje przedstawicieli różnych grup, przy czym uczniowie są przez mechanizm zmotywowani do kooperacji, bo bez niej nie osiągną swoich indywidualnych celów. Tworzone są jednocześnie więzi grupowe i międzygrupowe, co może osłabiać niektóre pierwotnie występujące więzi (np. między przedstawicielami tej samej grupy etnicznej czy klasy społecznej), dzielące uczniów na ściśle odseparowane podgrupy.

## 8. Ograniczenia modelu oraz możliwe rozwinięcia

Model gry opisany powyżej, z wyłączeniem dygresji dotyczącej sojuszników agresora, ilustruje sytuację, w której świadkowie dręczenia szkolnego mogą pozostać bierni lub zdecydować się na obronę ofiary. Ich zachowanie zależy od tego, jak silnie odczuwają moralny nakaz obrony słabszych i jak bardzo zależy im na tym, żeby dokonać takiego samego wyboru jak ich przyjaciele. Model jest prosty i można by go rozwinąć o wiele różnych elementów. Po pierwsze jednak konieczne jest przeprowadzenie symulacji przebiegu gry dla różnych wartości parametrów oraz kształtu sieci, co pozwoli na mocniejsze sformułowanie wniosków, które w niniejszym artykule są jedynie zarysowane.

Co do możliwości rozwinięcia modelu, to w pierwszej kolejności warto by wzbogacić opcje dostępne dla świadków przemocy, to jest obok bierności i obrony ofiary dodać też działanie polegające na wspieraniu agresora. Kolejnym możliwym rozwinięciem jest wzbogacenie sieci relacji, przede wszystkim poprzez przyjęcie bardziej realistycznego założenia, że uczniowie mogą lubić siebie nawzajem, ale nie musi to być relacja symetryczna. Dodatkowo, jako że relacje uczniów z ofiarą i dręczycielem – jak wynika z badań – mają duże znaczenie dla reakcji świadków przemocy, powinno

się włączyć ofiarę i dręczyciela w sieć relacji. Rzecz jasna, model można by rozwinąć o wiele innych elementów, przynajmniej do momentu, w którym zysk polegający na przybliżeniu go do rzeczywistości nadal byłby wyższy od kosztu związanego z wyższą złożonością i brakiem przejrzystości.

## 9. Podsumowanie

Artykuł miał na celu analizę cech strukturalnych klas szkolnych sprzyjających rozwojowi procesu dręczenia. W rzeczywistości szkolnej zachowanie świadków może prowadzić do pojawienia się problemu dręczenia, ale też tworzyć parasol ochronny, który sprawi, że zainicjowany przez dręczyciela proces szybko zostanie wygaszony. W artykule opisałam zachowanie świadków przemocy i różnorodne czynniki, które mogą mieć wpływ na to, czy obserwator będzie skłonny zaangażować się w obronę ofiary. W celu lepszego zrozumienia grupowych uwarunkowań zjawiska starałam się przy użyciu modelu gry wieloosobowej w populacji ustrukturyzowanej pokazać, jaki wpływ na pojawienie się procesu dręczenia może mieć struktura klasy szkolnej. Okazuje się, że kluczowe dla możliwości mobilizacji świadków przemocy w obronie ofiary może być kilka czynników.

Dość oczywiste jest, że im bardziej uczniowie odczuwają moralny nakaz reakcji, gdy są świadkami przemocy, tym większa jest szansa, że ktoś zareaguje, a inni uczniowie się do takiej osoby przyłączą. Przyjęłam jednak założenie, że drugim istotnym czynnikiem może być konformizm. Im bardziej uczniom zależy na tym, żeby się nie wyróżniać, tym trudniej jest zainicjować działania mające na celu przeciwstawienie się dręczycielowi, ale też trudniej jest dołączyć do pierwszych obrońców, jeśli tacy się pojawiają. Jest to tym trudniejsze, im bardziej klasa składa się z oddzielnych, a wewnątrz ściśle powiązanych podgrup, określanymi w języku analizy sieci społecznych mianem „blokujących klastrów”. Działania mające na celu tworzenie się przyjacielskich relacji między członkami różnych takich podgrup i obniżające wewnętrzną integrację podgrup mogą prowadzić do tego, że reakcja na dręczenie doprowadzi do masowej mobilizacji.

Analiza grupowych mechanizmów, które wpływają na reakcję klasy szkolnej na dręczenie, może pomóc ulepszyć programy profilaktyczne i w konsekwencji przyczynić się do ograniczenia skali problemu. W artykule wskazuję kilka możliwych kierunków analiz i ilustruję, w jaki sposób pewne struktury mogą ułatwiać lub utrudniać reakcję świadków przemocy.

## Bibliografia

- Aronson, Elliot. 2002. *Building Empathy, Compassion and Achievement in the Jigsaw Classroom*. W: J.M. Aronson (red.) *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. Academic Press.
- Aronson, Elliot. 1978. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Aronson, Elliot. 2000. *Nobody Left to Hate. Teaching Compassion After Columbine*. New York: W.H. Freeman.
- Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert. 2006. *Psychologia Społeczna*. Vol. 5 Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Batorski, Dominik. 2008. *Metody analizy sieci i ich zastosowanie w Ewaluacji*. W: A. Haber, M. Szalaj (red.) *Środowisko i warsztat ewaluacji*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Bendor, Jonathan i Piotr Swistak. 1998. *Evolutionary equilibria: Characterization theorems and their implications*. „Theory and Decision” 45(2): 99-159.
- Binmore, Ken G. 2007. *Playing for real*. Oxford University Press
- Cappadocia, M. Catherine, Debra Pepler, Joanne G. Cummings i Wendy Craig. 2012. *Individual Motivations and Characteristics Associated with Bystander Intervention during Bullying Episodes among Children and Youth*. „Canadian Journal of School Psychology” 27 (3): 201-216.
- Choi, Sumi i Young Il Cho. 2013. *Influence of Psychological and Social Factors on Bystanders' Roles in School Bullying among Korean-American Students in the United States*. „School Psychology International” 34 (1): 67-81.
- Coleman, James S., Elihu Katz i Herbert Menzel. 1957. *The Diffusion of an Innovation among Physicians*. „Sociometry” 20 (4): 253-270.
- Coleman, James S. 1986. *Social Theory, Social Research, and a Theory of Action*. „American Journal of Sociology”: 1309-1335.
- Coloroso, Barbara. 2002. *The Bully, the Bullied, and the Bystander*. Nowy Jork: Quill. Harper Collins.
- Craig, Wendy, Yossi Harel-Fisch, Haya Fogel-Grinvald, Suzanne Dostaler, Jorn Hetland, Bruce Simons-Morton, Michal Molcho, Margarida Gaspar de Mato, Mary Overpeck, Pernille Due i William Pickett. 2009. *A Cross-National Profile of Bullying and Victimization among Adolescents in 40 Countries*. „International Journal of Public Health” 54: 216-224.
- Darley, John M. i Bibb Latane. 1968. *Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility*. „Journal of Personality and Social Psychology” 8 (4): 377-383.
- Dixit, Avinash K. i Susan Skeath. 1999. *Games of Strategy*. New York: Norton.
- Easley, David i Jon Kleinberg. 2010. *Networks, Crowds, and Markets*. Vol. 8 Cambridge University Press.
- Flannery, Daniel J. 1997. *School Violence: Risk, Preventive Intervention, and Policy*. *Urban Diversity Series no. 109*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education
- Hawker, David S.J. i Michael J. Boulton. 2000. *Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 41 (4): 441-455.
- Jackson, Matthew O. 2008. *Social and Economic Networks*. Princeton University Press.

- Kärnä, Annti, Marinus Voeten, Todd D. Little, Elisa Poskiparta, Anne Kaljonen i Christina Salmivalli. 2011. *A Large-Scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6*. „Child Development” 82(1): 311-330.
- Kärnä, Annti, Marinus Voeten, Elisa Poskiparta i Christina Salmivalli. 2010. *Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization*. „Merrill-Palmer Quarterly” 56 (3): 261-282.
- Kochenderfer-Ladd, Becky i Wendy Troop-Gordon. 2010. *Introduction to the Special Issue: Contexts, Causes, and Consequences*. „Merrill-Palmer Quarterly” 56 (3): 221-230.
- Komendant-Brodowska, Agata. 2009. *Grzech zaniechania. Świadcowie przemocy szkolnej w perspektywie teorii gier*. „Decyzje” 11: 5-47.
- Komendant-Brodowska, Agata, Anna Baczek-Dombi i Anna Giza-Poleszczuk. 2011a. *Przemoc w szkole. Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl
- Komendant-Brodowska, Agata, Anna Baczek-Dombi i Anna Giza-Poleszczuk. 2011b. *W jakich szkołach częściej, a w jakich rzadziej pojawia się przemoc? Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl
- Lee, Chris. 2004. *Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals* Sage Publications Limited.
- Morris, Stephen. 2000. *Contagion*. „The Review of Economic Studies” 67 (1): 57-78.
- Nowak, Andrzej. 1996. *Bąble nowego w morzu starego*. W: Mirosława Marody, Ewa Gucwa-Leśny (red.). *Podstawy życia społecznego w Polsce*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski
- Oh, Insoo i Richard J. Hazler. 2009. *Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School Bullying*. „School Psychology International” 30 (3): 291-310.
- Olweus, Dan. 1993. *Bullying at School: What we Know and what we can Do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, Dan. 2007. *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Pepler, Debra J. i Wendy M. Craig. 1995. *A Peek Behind the Fence: Naturalistic Observations of Aggressive Children with Remote Audiovisual Recording*. „Developmental Psychology” 31 (4): 548-553.
- Rigby, Ken. 2010. *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rogers, Everett M. 2010. *Diffusion of Innovations*. Free Press.
- Ryan, Bryce i Neal C. Gross. 1950. *Acceptance and Diffusion of Hybrid Corn Seed in Two Iowa Communities*. Agricultural Experiment Station, Iowa State College of Agriculture and Mechanic Arts.
- Salmivalli, Christina. 2010. *Bullying and the Peer Group: A Review*. „Aggression and Violent Behavior” 15 (2): 112-120.
- Salmivalli, Christina. 1999. *Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions*. „Journal of Adolescence” 22 (4): 453-459.
- Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Osterman i Ari Kaukiainen. 1996. *Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group*. „Aggressive Behavior” 22 (1): 1-15.
- Salmivalli, Christina i Marinus Voeten. 2004. *Connections between Attitudes, Group Norms, and Behaviour in Bullying Situations*. „International Journal of Behavioral Development” 28 (3): 246-258.

- Schelling, Thomas C. 1978. *Micromotives and Macrobehavior*. Nowy Jork: Norton.
- Straffin, Philip D. 2006. *Teoria gier*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sutton, Jon, Peter K. Smith i John Swettenham. 1999. *Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the „Social Skills Deficit” View of Anti-Social Behaviour*. „Social Development” 8 (1): 117-127.
- Swistak, Piotr. 2004. *Ewolucyjne podstawy instytucji społecznych*. „Decyzje” 1:11-35.
- Wasserman, Stanley i Katherine Faust. 1994. *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Vol. 8 Cambridge University Press.
- Watts, Duncan J. i Peter Sheridan Dodds. 2007. *Influentials, Networks, and Public Opinion Formation*. „Journal of Consumer Research” 34 (4): 441-458.