

Joanna Żeromska-Charlińska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Przejawy i konsekwencje dominacji rówieśniczej dziewcząt – perspektywa pedagogiczna

Celem analizy uczyniłam próbę zrozumienia wybranych aspektów dziewczęcej dominacji. Teoretyczne poszukiwania swoistych nieprawidłowości w ujawnianych przez nie formach zachowania w szkole mogą skłonić do przemyśleń nad konsekwencjami kontrolowanych i niekontrolowanych zachowań agresywnych wśród rówieśników, w kontekście ryzyka tworzenia nowych znanych/nieznanych im dotąd jakości funkcjonowania. Wątki teoretyczne wyjaśniające mechanizmy marginalizowania i wykluczania społecznego w przestrzeni szkolnej tworzą tło dla prowadzonych tam „gier w dominy”, akcentując kontestacyjny wymiar podmiotowości współczesnych uczennic.

Słowa kluczowe: agresja, dominacja, wykluczanie, marginalizacja, szkoła

Expressions and consequence of peer dominance among girls – pedagogical perspective

The purpose of the analysis was an attempt to understand selected aspects girly domination. Theoretical explorations of specific anomaly in behavioral forms used by them in school, can incline reflection about consequences of controlled and uncontrolled aggressive behaviors among peers, in the context of risk associated with creation of new known/unknown for them quality of functioning. Theoretical clues explaining mechanisms of marginalizing and social exclusion in school space create background for “game of dominant girls” being conducted in school, emphasizing contestation aspect of contemporary schoolgirls.

Keywords: aggression, domination, exclusion, marginalization, school

Wprowadzenie

Przesłaniem wysiłku pozyskania perspektywy teoretycznej dla istotnych współcześnie kwestii pedagogicznych wyznaczanych przez kategorie: agresji – dominacji i ryzyka jest potrzeba dokonania krytycznej analizy codzienności w szkole, uchwycenia specyfiki klimatu rywalizacji wśród uczniów, uświadomienia sym-

ptomatologii ich agresywności. Tekst stanowi próbę dotarcia do źródeł współczesnych uwikłań kulturowo-socjalizacyjnych uczniów w szkole, determinujących ich statusy rówieśnicze. Podejmuję go w tym tekście świadoma rozległości problemu, jego teoretycznego zróżnicowania, jak i ambiwalentnych reakcji mu towarzyszących. Próba zaakcentowania owej problematyki wokół rozumienia istoty podmiotowości oraz reguł uprzedmiotawiających jednostkę w relacjach z innymi jest zadaniem o tyle znaczącym i trudnym, iż sama idea podmiotowości została dalece zinfantylizowana i ograniczona przez instytucjonalną przestrzeń. Odmienne znaczenia nabiera dyskurs eksplikujący życzeniowe myślenie o niezakończonym i optymalnym funkcjonowaniu uczniów w szkole. Nie pozostaje to bez konsekwencji podmiotowych, gdyż równocześnie zostają wygenerowane uczniowskie narracje wywołujące niepokój na myśl o potencjalnym ryzyku wyznaczanym przez wyobrazeniowe i symboliczne reprezentacje. W tym odniesieniu rozumienie dominacji i ryzyka jako kontekstów przejmujących dyskurs w jego symbolicznym wymiarze ukazuje zniewoloną przez działanie innych podmiotowość, którzy mogą być zarówno kreatorami tego stanu, jak też jego manipulatorami. To z kolei uzasadnia postawienie pytania: Jak rozpoznać indywidualną kondycję ucznia i specyfikę jego wycofywania się? Czym jest dominacja – agresja? Co wyznacza ryzyko podejmowanych zachowań przez dominujące w grupie rówieśniczej dziewczęta?

Pytania o intensywność i przestrzeń dominowania vs zdominowania wyznaczają charakter rozważań dotyczących funkcjonowania dziewcząt oraz określają apriorycznie status ich pozycji. Z jednej strony dominację uznaje się za jeden z socjalizacyjnych procesów kreujących rzeczywistość szkolną, z drugiej natomiast staje się wymogiem kulturowym prowadzącym potencjalnie do defaworyzacji, wykluczania, stygmatyzacji, piętna oczekiwania wobec innych bez względu na ich potrzeby, poddania się takim zmianom. Uczennica we współczesnej szkole została uwikłana w pułapkę zagrożeń, ulegając społecznie konstruowanej narracji, prowadzącej do zachowań destrukcyjnych poprzez wymóg przynależności, narzuconej akceptacji, a nade wszystko nieujawniania „siebie”. Opór przed taką pozorną identyfikacją staje się aktem społecznie ryzykownym. Człowiek mający świadomość ryzyka utraty kontaktów interpersonalnych lub ma świadomość zagrożenia utraty przynależności, postrzega siebie jako zagrożonego wykluczeniem społecznym.

Zaburzenie zachowania *de facto* odnosi się nie tylko do jednostki, do jej wnętrza i eskalujących w nim procesów o symptomach niezgodnych z powszechnie aprobowanymi regułami/zasadami dobrego współżycia, nieprzynoszącymi szkody jednostce oraz innym, lecz także – i co wypada tutaj i teraz podkreślić – do tego, co zachodzi między indywiduum a innymi. Owo między, a które również w swojej pracy na temat dialogu w pedagogicznym badaniu jakościowym przedstawiła

U. Ostrowska (2000: 161–162), stanowi w moim odczuciu istotny aspekt rozważań dotyczących problemu dominacji, zwłaszcza w kontekście socjologii. Socjologiczne zainteresowanie koncentruje się na tym, co dzieje się między fame'ami a innymi, na modyfikacji ról między nimi a zdominowanymi uczennicami, obejmuje także wzajemne interakcje między dominami a grupą rówieśniczą i szerszą strukturą społeczną. Istotą problemu w tym względzie są możliwości świadomego wzbudzania i poszukiwania przez zdominowane tego co jest tożsame, krytykowania totalizujących figur pozornych tożsamości.

Perspektywa teoretyczna – źródła pojęć uwrażliwiających

Współczesna scena życia szkolnego – pole walki, wskazuje na dramat wykluczeń i eliminacji osób uznanych za inne, nieprzystające. Przedmiotem tej walki okazuje się wola dominacji, co znajduje swoją interpretację w teoriach konfliktu. Członkowie grup stosują strategie przestrzenne (zob. Michel 2016: 88–89). Za ich pomocą reprezentanci tychże grup wypracowują sposoby gry, które uwierzytelniają aktorów i całą grupę. Jest to swoista gra w wykluczenie społeczne w szkolnej przestrzeni dynamizująca zjawisko wykluczenia społecznego, definiująca status dziewcząt wykluczanych/wykluczonych i wykluczających. Dokonując próby zrozumienia wielowymiarowości kontekstu zjawiska dominacji warto zrekonstruować jego teoretyczne wątki. Zjawisko to stanowi rezultat negatywnego naznaczania, stygmatyzacji. W przekonaniu E. Goffmana (1963) osoby stygmatyzowane posiadają jakiś atrybut społeczny, głęboko je dyskredytujący i które z tego powodu są postrzegane jako niepełnowartościowe. Stygmat jest negatywną cechą, aktywizującą się w momencie zauważenia jej przez publiczność. Autor opisuje osoby, nosicieli piętna – dyskredytowanych (stygmat jawny) i dyskretytowalnych (stygmat ukryty). Ponadto E. Goffman wyróżnił stygmaty: fizyczny związany z uszkodzeniami fizycznymi; stygmat osobowości, charakteryzujący się słabą wolą, despotyzmem, wybuchowością; stygmat plemienny związany z przynależnością narodową czy religijną. Analizując zjawisko piętna autor ten zwraca uwagę na jego społeczne definiowanie, wiążące się ze zróżnicowanym wartościowaniem tożsamości w ramach interakcji. Społeczne konstruowanie piętna w obejmuje etapy:

- rozpoznanie różnicy opartej na pewnych wyróżniających się cechach lub sygnałach rozpoznawczych;
- dewaluacja jednostki, która ją nosi (Goffman 2005).

Tak rozumiane piętno jest narzędziem, za pomocą którego konstruuje się i podtrzymuje hierarchię społeczną. Odbywa się to za pomocą wyobrażeń normal-sów i napiętnowanych o tym, kim są we własnych i cudzych wizjach i jak konstytu-

tuują się kontakty między tymi grupami (Goffman 2005: 168). Proces piętnowania charakteryzuje relacyjność, oznaczająca fakt dwuznaczności oceny odchylenia od normy w przekonaniu innych. (za: Dovidio, Major, Cocker 2008: 25). Istotą w rozważaniach staje się fenomen wytwarzania przez społeczną widownię „tożsamości oczekiwanej” (wymogi wobec jednostki) oraz „tożsamości rzeczywistej” (cechy jednostkowe). Osoby z piętnem stosują strategie jego ukrywania w interakcjach społecznych. Jedną z nich jest asymilacja-przystosowanie – „od jednostki z piętnem oczekuje się, aby swoim zachowaniem nie dawała do zrozumienia, że jej brzemię jest ciężkie ani, że dźwiganie go sprawiło, iż stała się inna niż normalni. Jednocześnie osoba taka musi się trzymać od nas na odległość, dzięki której będziemy mogli bezboleśnie potwierdzić to przekonanie na jej temat. [...] radzi się jej, aby się naturalnie odwzajemniała, akceptując siebie i nas w sposób, w jaki sami nie bylibyśmy gotowi jej w pełni zaakceptować” (Goffman 2005: 168). Jak dalej konstatuje E. Goffman, to złudna akceptacja: „Ironia takich zaleceń nie polega na tym, że od nosicieli piętna oczekuje się aby wykazywali cierpliwość, będąc dla innych tym, kim nie wolno im dla nich być, ale na tym, że takie zawłaszczenie reakcji jednostki może okazać się maksimum tego, czego nosiciel piętna może oczekiwać w swojej sytuacji” (2005: 165-166). Inną strategią przystosowawczą jest przyjęcie perspektywy wewnątrzgrupowej - podejmujący tę taktykę nosiciel piętna chwali domniemane szczególne wartości i zasługi podobnych do siebie osób oraz otwarcie kwestionuje dezaprobatę, z jaką traktują go normalni. Według E. Goffmana to radykalna i separacyjna strategia zarządzania piętnem, która wywołuje negatywne efekty dla stosujących ją jednostek. We współczesnej, interdyscyplinarnej perspektywie badawczej nad piętnem (Czykwin: 2013) akcentuje się fakt, iż osoby stygmatyzowane konstruują swój wizerunek w oparciu o dane z interakcji. Nosiciel piętna oczekuje należnego jemu szacunku i uznania w aspekcie społecznej odmowy, co w rezultacie skutkuje poszukiwaniem w sobie cech, które mogłyby tę odmowę uzasadnić, kwestionując własne atrybuty, ucząc się jednocześnie samo nienawiści. Obowiązujące standardy społeczne zostają przez nią odczytane i zinternalizowane jako porażki. J. Kochanowski (2004) przyznaje, że myślimy o sobie przede wszystkim w kategoriach, które implementowano w nas w procesie socjalizacji.

Znaczący jest fakt, wskazujący niejako konsekwencje procesu marginalizacji, wykluczania a w rezultacie odczuwania piętna, gniewu, zazdrości, zawiści, podejrzliwości, przygnębienia, dezorientacji, defaworyzacji (ignorowanie, niedocenia nie, niezauważanie kompetencji) a także obniżenie poczucia własnej wartości i samoakceptacji, ograniczenie wykorzystania jej potencjału, złe samopoczucie, zmiany w obrębie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego, podatność wiktymologiczna, odczuwanie silnego dysstresu, podejmowania przez zdominowanych ryzyka reaktywności odwetowej, wzrostu agresji i wrogości. Uczniowie

odrzućeni, izolowani przebywają w zespole deprywacyjnym, pozbawiającym możliwości partycypacji. Odczuwają brak uznania, komponują obraz siebie pejoratywnie. Są nieszczęśliwi, pozbawieni możliwości nabywania nowych umiejętności społecznych, nie potrafią kierować uwagi na zewnątrz (Krasoń, Czerkawski 2009). Jednostka funkcjonująca w orientacji defensywnej, w której celem jest ochrona pozytywnego obrazu własnej osoby (Pospiszyl 2005a: 329–335) oscyluje wokół korzyści, które można sprowadzić do kilku motywów: doraźnej korzyści, przesłaniającej odległą w czasie i niepewną perspektywę przyszłości, lęku przed odpowiedzialnością i trudnościami związanymi z podjęciem wyboru, ochrony własnej samooceny, specyficznego skojarzenia porażki z nagrodą i zgody na porażkę jako niezbędnego warunku osiągnięcia innego celu. H. Gasiul dodaje, że emocjonalny koloryt doświadczeń, leżący u podłoża kształtującego się self afektywnego, wyznacza pewną wizję siebie, koncepcji siebie, obrazu siebie i przejmując „funkcje sterujące wyborami obiektów, wyznaczanym kierunkiem rozwoju” (1998: 394).

Dokonania współczesnej nauki w zakresie socjologii, pedagogiki, psychologii społecznej, w kontekście zachowań dewiacyjnych znalazły szczególne zastosowanie w teorii labelingu (ang. *label* – etykieta), określanej również w polskiej leksykografii mianem teorii stygmatyzacji, bądź naznaczenia społecznego, dla której punktem wyjścia był interakcjonizm symboliczny G.H. Meada (por. Lemert 1951; Becker 1964). Sens owej teorii ewokuje, że to grupa społeczna, w której człowiek się realizuje (bądź nie) w głównej mierze implikuje zachowania jednostek przez nią naznaczonych, przez swoje bezstronne i obiektywne (w odczuciu naznaczających/dominujących, ale nie naznaczanych/zdominowanych) opinie, osady, oceny oraz wszelkie ewaluacje, mające w sobie pierwiastek stygmatyzacji, które bezpośrednio bądź pośrednio wywołują/powodują/zapoczątkowują/kreują zachowania transformatywne. Zgodnie z założeniami teorii, zachodzące w grupie symboliczne interakcje dokonują pozycjonowania owej jednostki, nadawania jej jakiegoś miejsca. Proces ten nie ma w sobie symptomów obiektywności, zachodzi bowiem w świadomości członków grupy, jako symboliczne „uplasowanie się” jednostki (naznaczonej) w ich świadomości.

Należy podkreślić, że omawiana teoria wskazuje na konsekwencje (z reguły negatywne) takiego oddziaływania grupy, które będzie siłą sprawczą pozanormatywnych zachowań indywiduum, wśród tych oddziaływań będą między innymi: piętnowanie, stygmatyzowanie, etykietowanie. Choć interakcjonizm G.H. Meada oddaje wielkie przysługi w eksplikacjach zjawiska dominacji, to wciąż rodzą się nowe pytania, które powinny się przyczyniać do głębszej i bardziej wnikliwej eksploracji, a w żadnym wypadku nie powinny być brzemieniem badacza, nawet wówczas gdy pozostają bez odpowiedzi. Wśród tych pytań są takie, które zasadniczo dotyczą natury i znaczenia owych etykiet oraz tego, dlaczego

jedne z nich powodują więcej negatywnych konsekwencji, a inne nie, dlaczego pewne jednostki określane tymi terminami wzbudzają litość, a inne potępienie czy lęk. Są i takie, które dotyczą pozycji naznaczających, wpływu naznaczenia na osobowość, mechanizmów naznaczenia i samonaznaczenia, źródeł i mechanizmów naznaczenia negatywnego i pozytywnego, warunków ułatwiających naznaczenie, następstw afirmacji naznaczenia. Badacze starają się również znaleźć odpowiedź na pytanie: dlaczego pewne jednostki nie są naznaczone oraz dlaczego pewne naznaczenia są trwalsze od innych. Pytania te mają znaczenie teoretyczne, ale są też ważne dla praktyków działających w placówkach edukacyjnych i z jednostkami określanymi z różnych powodów jako kontrowersyjne. Odpowiedzi na te pytania nie są też obojętne dla wczesnej profilaktyki. W praktyce zastosowanie teorii naznaczenia nie jest adekwatne do jej rzeczywistych wartości i możliwości. O ile w krajach Europy Zachodniej, gdzie teoria ta powstała i jest dość szeroko spopularyzowana, obserwuje się zawężone jej rozumienie i wykorzystanie, to w warunkach polskich można mówić o słabej znajomości samej teorii i możliwości jakie z niej wynikają. W literaturze naukowej najczęściej podkreśla się negatywne skutki naznaczenia, a więc wskazuje się np. na szkodliwy wpływ nadania komuś etykiety. Jednak naznaczenie może także mieć znaczenie pozytywne, gdyż orientuje jednostkę w granicach pożądanego zachowań, identyfikuje kryteria dobra i zła, normalności, oraz przyczynia się do samoafirmacji, spójności i trwałości grupy społecznej. Poprzez naznaczenie, grupy reafirmują normy, wyznaczają granice tolerancji dla określonych zachowań, określają pożądane wzory osobowe, marginesy grupowe i wskazują na ryzyko stania się outsiderem. Naznaczenie społeczne jako zjawisko nie może być jednoznacznie określone jako dobre lub złe. Istotnym wydaje się tu być odpowiednia jego interpretacja i ustosunkowanie się do prawidłowości, jakim ono podlega.

Teoria społecznego naznaczenia jest zatem tą specyficzną formą myślenia socjologicznego, której zasadnicze tezy mogą się stać inspiracją do innego ujmowania wielu istotnych problemów z zakresu socjalizacji i społecznego wychowania dzieci i nastolatków w innym z pewnością pełniejszym świetle. Chociaż nie traktuje o obiektywnych źródłach dewiacji sprowadzając je do symbolicznych interakcji w grupie społecznej, to jednak zwraca uwagę na te czynniki, które będąc inherentnymi elementami grupy niewątpliwie są istotne w procesie kształtowania się osobowości zaburzonej. Owe czynniki łącznie z perspektywą ekologiczną mogą stanowić inspirację we współcześnie podejmowanych badaniach empirycznych, holistycznie ujmujących kontestacyjny wymiar podmiotowości uczennic. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna oraz psychologiczna, wnoszą istotnie wiele do problematyki relacyjności, interakcyjności dziewcząt w szkole, w której na plan pierwszy wysuwa się interpretacja proveniencji złożoności zachowań dziewcząt w walce o odpowiednio wysoki status społeczny, w szczególności ten

oparty na dominacji zdobytej groźbą, siłą czy innymi formami nacisku, często ukrytymi. Posiadanie wysokiej pozycji uczennic w szkolnej hierarchii społecznej, zaspokajającej motywację posiadania tejże, determinującej pierwszeństwo w dostępie do zasobów w sytuacji rywalizacji o te zasoby ujawnia pozytywną ocenę samego siebie i zarazem preferencję dla takiej oceny, niezależnie od tego, czy jest ona uzasadniona, czy też nie (por. Skarżyńska 2017: 71). Jednakże nierealistycznie podwyższona samoocena, poczucie wyższości, wiara we własną wyjątkowość, wielkościowe fantazje oraz towarzysząca im arogancja, brak empatii i wykorzystywanie innych do własnych celów to atrybuty osobowości narcystycznej (tamże: 72).

Naznaczanie jednostki, po „wpisaniu się w rolę”, organizuje całe życie indywiduum wokół tej roli, wyznacza jego kierunek zachowania niekiedy nawet na całe życie, a więc wyznacza „los” jednostki albo prowadzi do samospełnienia się wcześniejszej diagnozy i „proroctwa”. Problem etykietowania trafnie ujęła M. Dudzikowa (2001: 111), orzekając, iż „Teoretycy zajmujący się zjawiskiem etykietowania twierdzą, że jawne publiczne przypisywanie przez społeczność lub instytucje społeczne jednostkom lub grupom cech dewianta działa jak samospełniająca się przepowiednia. Potęguje to dewiację osób etykietowanych i usprawiedliwia ich piętnowanie przez innych. W podejściu tym traktuje się dewiację jako proces interakcji, a nie obiektywną właściwość zachowania. Samospełniające się przepowiednie występują, gdy początkowo fałszywe przekonanie społeczne prowadzi do potwierdzającej je zmiany rzeczywistości. Przekonaniem takim mogą być oczekiwania ludzi (zazwyczaj określanych mianem «obserwatorów»), ukryte teorie osobowości, efekty spostrzegania osób i stereotypy dotyczące innej osoby lub grupy osób (zazwyczaj określanych mianem «obiektów»). Samospełniające się przepowiednie różnią się od czysto poznawczych efektów oczekiwań, które polegają między innymi na tym, że ludzie interpretują zachowania innych tak, aby potwierdzały ich własne przeświadczenia. W samospełniającej się przepowiedni natomiast początkowo fałszywe przekonania obserwatorów powodują, że obiekty obserwacji zaczynają się zachowywać w sposób, który obiektywnie potwierdza te przekonania [...]”. Zanim nastąpi finalny etap rozwoju procesu naznaczania (dojrzwiania ofiary agresji, sprawcy), swoista gra między jednostką a grupą społeczną zaznacza się w dwóch wyraźnych stadiach. Warto wskazać na główne cechy procesu naznaczania, gdyż jego znajomość jest konieczna z punktu widzenia profilaktyki i terapii jednostek przejawiających cechy odpowiadające byciu ofiarą agresji czy jej sprawcą. Pragnę zwrócić uwagę na specyficzność środowiska szkoły gdyż tutaj podobnie jak w innych organizacjach, dzieci i nastolatki zdolni do samokontroli są mniej narażeni na praktyki naznaczające. Zdaniem B. Urbana (Urban 1997), to głównie jednostki o ponadprzeciętnych zdolnościach, jak również te nadmiernie narzekające, znajdują się

w centrum „zainteresowania” grupy, którą selekcjonuje i etykietuje, nadając określenia (stygmaty) powszechnie znane. Uczniowie, którzy właściwie i szybko reagują na mechanizmy kontroli nieformalnej, zwykle nie są naznaczani w przypadku naruszenia norm. Niektórzy jednak mają mniejsze zdolności adaptacyjne, wykazują mniej woli do podporządkowania się oraz wolniej adaptują się do norm grupowych. Poprzez naruszenie norm łatwo podlegają procesowi naznaczenia. Proces naznaczenia nie jest czymś automatycznym, nieuchronnym, nie występuje przy każdym łamaniu normy, to kiedy i za co można być poddanym stygmatyzacji, jest pewną „tajemnicą” jeśli można się tak wyrazić i to stanowi przedmiot badań teorii labelingu (por. Lemert 1951; Becker 1964; Łoś 1976). Teoretycznie każda jednostka „ma szansę” być naznaczona, gdyż w zależności od nasilenia procesów grupowych ujawnione mogą być zachowania jednostek, które w jakiś sposób odbiegają od ukształtowanych w grupie standardów. W szkolnej praktyce takich szans selekcji i identyfikowania jako „inny” jest wiele, zwłaszcza w grupach obejmujących uczniów z zaburzeniami emocjonalnymi, wykazujących stan nieprzystosowania społecznego. W procesie naznaczenia szczególna rola przypada jednostkom obdarzonym, z racji swoich funkcji, odpowiednią siłą naznaczenia (Urban 1997: 128–129; Urban 2001).

Zachowania dominujące dziewcząt jako przejaw zaburzonych relacji rówieśniczych w szkole

Uczennice dominujące – „fame’y” w grupie, obok kreowanego wizerunku pogodnej, uśmiechniętej, gotowej do współpracy, ujawniają przejawy ostracyzmu, nękania, zastraszania. Jednakże ważnym źródłem formowania się społecznego aspektu obrazu siebie są dla nich inni i fakt jak o niej myślą. Jak konstatuje Ch. Cooley (za: Turner 1985) jednostka wchodzi w interakcje z innymi, interpretuje ich gesty i dzięki temu uzyskuje zdolność postrzegania samego siebie z punktu widzenia innych. Wyobraża sobie, jak inni ją oceniają. Na tej podstawie konstruuje wizje samego siebie lub odczucia i postawy w stosunku do samej siebie. Co istotne z punktu widzenia podjętych rozważań „ego” dominant powstaje w wyniku ich wyobrażenia o tym, jak inni je odbierają, jak wartościują przypisywane im właściwości, ujawniają także stan emocjonalny formujący się pod wpływem tych wyobrażeń (za: Gałkowska 1999). Podejmując próby odniesień do literatury przedmiotu, stanowiących bazę teoretyczną własnych dociekań należy wspomnieć, iż obraz własnej osoby stanowi rodzaj mapy, którą jednostka się posługuje w celu zrozumienia siebie, zwłaszcza w chwilach podejmowania decyzji i w sytuacjach kryzysów psychicznych. Poziom samooceny należy do właściwości formalnych

samoświadomości (Kubacka-Jasiecka 1986). Analiza treściowa egzemplifikująca specyfikę dominacyjnych cech dziewcząt pozwala na określenie jakości ich interakcji z dorosłymi, rzutujących na specyfikę dalszych kontaktów (zob. Ostafińska-Molik 2014: 78). Jeśli w rodzinie dziecko doświadcza urazów psychicznych i deprywacji, następuje transfer urazów na innych. Dziecko będzie się charakteryzowało podejrzliwością, nieufnością, postawą demonstracji lub prowokacji lęku przed potencjalną karą, unikaniem bądź wymuszaniem kontaktu (tamże). Dziecko odrzucone uczuciowo, źle traktowane przez dorosłych, uczy się agresywnych zachowań. Złości nie przejawia wprost z faktu przewagi nad nim dorosłych, introwertyzm lokuje w relacjach z rówieśnikami. Owe tendencje mogą rozwijać się u jednostek, które wzrastały w niewłaściwym modelu zachowania, zaniedbanych, pozostawionych samym sobie, pozbawionych właściwych wzorców do naśladowania. W takich sytuacjach mogą się opierać na modelach przypadkowych, zaobserwowanych w środowisku, niekoniecznie konstruktywnych (Ostafińska-Molik 2014: 84). M. Chesney-Lind zauważa, iż dziewczęca agresja jest przejawem wewnętrznych problemów z samooceną, niepewności czy poczucia nieszczęśliwości. A.L. Cummings, S. Hoffman i A.W. Lechied twierdzą, iż niższe zaangażowanie się dziewcząt w zachowania agresywne o charakterze fizycznym, wynikające z socjalizacji płciowej, ograniczającej możliwości wyrażania agresji otwartej, nie wyklucza tychże w ogóle. W konsekwencji agresja podlega „przeniesieniu” i determinuje zachowania potencjalnie o niższej sile agresji, jednak równie dotkliwej dla ofiary. W przypadku relacji wśród dziewcząt polega na wykluczaniu koleżanki z grupy, rozpowszechnianiu plotek na temat ofiary, co w konsekwencji skutkuje odrzuceniem jej przez innych, emocjonalnym szantażem, którego istotą jest zerwanie przyjaźni, jeśli ofiara nie „podporządkuje się” (za: Gromkowska-Melosik 2016: 41). Niszczenie szacunku, pozycji społecznej rówieśników przez odrzucenie o charakterze werbalnym lub ostracyzm społeczny to cel relacyjnej, niebezpośredniej agresji domin, przy czym dziewczęta będące obiektem tej agresji uznają ją „za nieprzyjemną i raniącą, i postrzegają ją w taki sam sposób w jaki chłopcy agresję fizyczną” (za: tamże). Etykiety o podtekstach seksualnych, nie związane w żadnym zakresie z seksualnością ofiary, warunkują jej upokorzenie czy „miejsce w szeregu”. Rzeczywista konfrontacja z traumatycznym doświadczeniem spowoduje wykluczenie i izolację ofiary, poczucie osamotnienia i odrętwienia emocjonalnego. Studia nad nastoletnim terytorium życia szkolnego wskazują, że ofiary relacyjnej agresji doświadczają stanów depresyjnych, lękowych i utraty poczucia własnej wartości (Gavin 2015: 40).

B.M. Reynolds i R.L. Repetti (za: Gromkowska-Melosik 2016: 41–42) sytuują przyczyny agresji relacyjnej w zachowaniach: nuda i chęć rozerwania się, zazdrość, poszukiwanie uwagi ze strony innych, zemsta, dążenie do kontrolowania innych. Zatrważająca jest konstatacja R. Simmons, iż „codzienna agresja, która istnieje

wśród dziewcząt, ciemna strona ich społecznego wszechświata pozostaje nieznaną i niezbadaną” (Chesney-Lind, Morash, Irwin 2010: 114). Działania, które podejmują dziewczęta w tak niewinnym wieku, rujnujące świat swoich rówieśniczek, dystansujące je od nich, sprowadzające własny wizerunek do wyobrażeniowej liderki, przypominają o sztywnym i szablonowym schemacie myślenia i wartościowania. Ich światopogląd znamionuje skłonność do uproszczeń, przekonanie o posiadaniu absolutnych uzasadnień, bez potrzeby ich weryfikacji, myślenie sztywnymi kategoriami (por. Joniec-Babuła 2000: 209). D. Ripley i S.O'Neil (za: Gromkowska-Melosik 2016: 42) zwracają uwagę na interesujący aspekt genezy aktów i procesów relacyjnej agresji nastolatków. Przyjaźnie między dziewczętami w opisywanym okresie nabierają szczególnego znaczenia, stanowią wręcz źródło subiektywnie odczuwanej „jakości życia”. Stąd zerwanie przyjaźni stanowi dramatyczny akt godzący w poczucie własnej wartości i wzbudzający ekstremalne niepokoje. W takim przypadku, gdy wyłączona przyjaźń zostaje zagrożona z powodu ingerencji trzeciej osoby, pojawia się relacyjna agresja, wynikająca z zazdrości, podejrzliwości, rozczarowania, gniewu. Inny aspekt tego typu agresji związany jest z dążeniem do uzyskania największej popularności w grupie rówieśników. Dziewczęta podejmują działania rywalizacyjne, których celem jest zwiększenie własnej popularności i uwagi ze strony płci przeciwnej (tamże).

Zamiast zakończenia

Aktualne dyskursy naukowe umiejscawiają realia dominujących dziewcząt w kontekście trudnych uwarunkowań ich funkcjonowania. Obok silnych potrzeb i dążeń do osiągnięcia statusu dominy/fame'y w uprzywilejowanej grupie, monopolu, zgodnie z którym zostaje ograniczony dostęp innych do udziału w życiu społecznym i ochroniona/zamykana (zob. Nowak 2012: 23–24) ustalona pozycja, wypracowywane zostają przez nie kompetencje do kontrolowania tych zachowań, stosowania subtelnych gier w działania, by móc realizować zakładane cele. W kontekście pedagogicznej refleksyjności to wniosek determinujący uzasadnienie, iż wynikiem działania wypływającego z porządku (por. Węc 2013: 227–237) realnego będą próby znoszenia ustalonych granic, a co za tym idzie pojawiania się obszarów (trans)granicznych ujawniających swoisty rodzaj doświadczenia transgresyjności przekładającego się na „wyjście” lub ryzyko regresji. Reguły kierujące szeroko rozumianą rzeczywistością podmiotów interakcji w szkole, płynące z wyraźnie odczuwanego napięcia przez nie, okazują się być (nie)uświadomione, przesłonięte przez stereotypy myślowe wychowawców, nauczycieli w kontekście rozumienia źródeł własnego działania edukacyjnego (Kwaśnica 2007: 12), a war-

tością samą w sobie staje się symboliczny wymiar praktyki uwzględniającej potencjalne zdarzenia stresogenne, iluzję pełnego udziału w procesie edukacji. Dynamika relacyjności uczniów we współczesności znajduje swoje odbicie w profesjonalnych sposobach reagowania na tę rzeczywistość. Taki stan rzeczy może stanowić przesłankę do refleksji nad wychowaniem inspirowanym ideą pedagogiki dialogu, gdzie dialog będący sztuką komunikacji opartej na „etosie wzajemnego uznania”, poszanowania partnera dialogicznej relacji, kreowałby płaszczyznę porozumienia, „rewaloryzacji odmienności” (Milerski 2008: 38), a więc odkrywaniem aspektów doświadczania niepowtarzalności partnera dialogicznej relacji.

Bibliografia

- Becker H. (1964), *The other side*, HowARD, New York.
- Chesney-Lind, M., Morash M., Irwin K. (2010), *Policing Girlhood? Relational aggression and violence prevention* [w:] M. Chesney, N. Jones, *Fighting for girls. New perspectives on gender and violence*, SUNY Press, New York.
- Czykwin E. (2013), *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Dovidio J.F., Major B., Cocker J. (2008), *Piętno. Wprowadzenie I zakres ogólny* [w:] T.F. Heather-ton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Společna psychologia piętna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Dudzikowa M. (2001), *Między szkołą a miejscem wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gasiul H. (1998), *Zewnątrz-wewnątrzoparcie jako podstawa interpretacji różnic w rozwoju psychospołecznym*, *Studia z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, t. 9.
- Goffman E. (1963), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Gromkowska-Melosik A. (2016), *Společne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje* [w:] A. Matysiak-Błaszczak, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Jaskulska, S. (2013), *„Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej*, *Studia Edukacyjne*, nr 26.
- Joniec-Babuła K. (2000), *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania* [w:] A. Gałdowa, (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Kochanowski J. (2004), *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Krasoń K., Czerkawski A. (2009), *Sklonność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkań*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Kubacka-Jasiecka D. (1986), *Struktura „ja” a związek między agresywnością i lękiem*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław.
- Lemert E. (1951), *Social pathology*, McGraw-Hill, New York.
- Łoś M. (1976), *Teorie społeczeństwa a koncepcja dewiacji* [w:] A. Podgórecki (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Michel M. (2016), *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Milerski B. (2008), *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, Paedagogia Christiana, nr 1/21.
- Nowak A. (2012), *Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego*, Chowanna, t. 1.
- Ostalińska-Molik B. (2014), *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Ostrowska U. (2000b), *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Ostrowska U. (2000a), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pospiszyl I. (2005), *Kozioł ofiarny jako stabilizator procesu marginalizacji społecznej* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Skarżyńska K. (2017), *Wrogość i agresja jako efekty wizji siebie, własnej grupy i świata* [w:] B. Piasiecka (red.), *Agresja-perspektywa psychoterapeutów*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Smykowski B. (2012), *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Szczurek-Boruta A., Jas K. (2017), *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym-wyzwania, powinności pedagogiki, zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Turner J. H. (1985), *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Urban B. (1997), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Urban B. (2001), *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą* [w:] B. Urban (red.), *Spoleczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Węc K. (2016), *Ryzyko jako warunek rozwoju wobec kryzysu tożsamości. Psychoanalityczna dialektyzacja podmiotu* [w:] K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń