

Iwona Chmura-Rutkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

PRZEMOC RÓWIEŚNICZA W GIMNAZJUM A PŁĘĆ KONTEKST SPOŁECZNO-KULTUROWY

Zbieramy to co siejemy (Watson, 2007, s. 729)

„Nie możemy nawet myśleć o zapobieganiu przemocy bez radykalnej zmiany narzucanych mężczyznom i kobietom ról społecznych. Rola przypisywana ze względu na płęć mężczyźnie powoduje przemoc, ponieważ naraża go na wstyd, jeśli stroni on od przemocy, i zapewnia mu poważanie, honor i szacunek, kiedy ją stosuje” (Gilligan, 2001, s. 244)

Rozważania w tym tekście ogniskują się wokół pytania, jaką rolę w doświadczaniu codzienności szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji przemocy odgrywają dominujące w naszej kulturze oraz uwewnętrznione przez adolescentów przekonania i stereotypy związane z płcią. Inaczej rzecz ujmując, jak androcentryczny porządek, nierówne położenie społeczne kobiet i mężczyzn oraz kulturowe definicje kobiecości i męskości wpływają na codzienne szkolne życie i relacje dorastających dziewcząt i chłopców. Podstawowym założeniem jest tu koncepcja „płci kulturowej”, in. rodzaju (*gender*) – rozumianej, jako zmienny, podlegający negocjacom społecznym kulturowy konstrukt płci,

dyskurs, zbiór definicji, wartości i norm dotyczących kobiecości, męskości oraz różnic między płciami. Na potrzeby tekstu przyjmuję szeroką definicję przemocy, jako nadużycia lub wykorzystania swojej przewagi fizycznej, emocjonalnej lub sytuacyjnej nad inną osobą dla uzyskania ważnego dla siebie celu (Brzezińska, Hornowska, 2007, s. 108).

PRZEMOC W SZKOLE A PŁEĆ

Specjaliści zajmujący się przemocą rówieśniczą w szkołach społeczeństw zachodnich szacują, że średnio 5-10% uczniów jest ofiarą ciągłego, długotrwałego znęcania się ze strony jednego lub grupy rówieśników (Smith, 2003; Olweus 2007; Benbenishty, Astor 2008). Różnych form pojedynczych agresywnych ataków ze strony kolegów i koleżanek doświadcza na co dzień zdecydowanie większa liczba uczniów i uczennic. W Polsce niemal połowa dzieci i młodych ludzi na co dzień styka się w szkole z obraźliwymi słowami, rozpowszechnianymi kłamstwami czy popychaniem a 10-15% doświadcza bicia, przymuszania, przewracania, niszczenia rzeczy czy kradzieży (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Surzykiewicz 2000). Wielu uczniów i wiele uczennic jest równocześnie sprawca i ofiarą.

Czynniki ryzyka występowania oraz nasilania się agresji i przemocy na terenie szkoły tkwią zarówno w samym uczniu (biologia, psychika), w jego środowisku rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym, medialnym, innych instytucjach oraz szerzej w kontekście społeczno-kulturowym. Lecz mimo, że istnieje duży zakres specyfiki wynikający z różnorodności kontekstów społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, to w wynikach badań ujawnia się pewien uniwersalny wzorzec szkolnej przemocy. **Niezależnie od kraju, wieku uczniów i typu szkoły najbardziej niebezpieczni i agresywni uczniowie to głównie chłopcy.** Wśród chłopców notuje się nie tylko wyższy odsetek sprawców, ale także większą częstotliwość popełniania wszystkich kategorii czynów przemocowych. Szczególnie przemoc fizyczna, o dużym stopniu brutalności, z użyciem narzędzi i broni oraz przemoc seksualna jest „chłopięcą specjalnością” (Ohsako (red.) 1997; Smith, 2003; Smith i in., 1999; Watson, 2007; Guerin, Hennessy 2004; Benbenishty, Astor, 2005; Olweus 2007).

Przegląd literatury i wyników badań przeprowadzonych w polskich szkołach w ostatnim dwudziestoleciu potwierdza te zależności. Podobnie jak w innych krajach, analizy porównawcze ze względu na płeć wykazują znaczącą statystycznie przewagę chłopców w przejawianiu prawie wszystkich zachowań agresywno-przemocowych. Chłopcy przeciętnie około trzykrotnie częściej niż dziewczęta są sprawcami przemocy zarówno wobec

rówieśników, jak i nauczycieli, przy czym **liczba chłopców wśród sprawców wzrasta wprost proporcjonalnie do stopnia brutalności, fizycznego i seksualnego charakteru tych czynów** (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Surzykiewicz 2000; Brzezińska, Hornowska 2007; Czapiński 2009; Dąbrowska-Bąk 1995; Jachym 1998; Gruszczyńska 2008). Agresję i przemoc dziewcząt charakteryzuje w ogólnym zarysie pośredniość form, werbalny charakter i motywacja obronna. Jednak nawet w „charakterystycznie dziewczęcych” formach przemocy, w statystykach sprawstwa i częstotliwości przeważają chłopcy. Stopień uwikłania w sprawstwo dziewcząt i chłopców, podobny jest jedynie w przypadku niektórych form agresji werbalnej (chodzi zazwyczaj o rozpowszechnianie kłamstw) oraz psychicznej (głównie celowe izolowanie z grupy). Równocześnie, przywoływane wcześniej badania krajowe i zagraniczne pokazują, że **wylęczając przemoc seksualną, oraz szykanowanie ze względu na płęć gdzie większość ofiar stanowią dziewczęta** (Herbert, 1989; Stein, 1995; Duncan, 1999; Jones 1985; Stanley 1993; Mac An Ghail, 1994; Kehily, 2002; Martino, Pallotta-Chiarolli, 2005; Wołosik 2006; Wołosik, Majewska 2010) – **chłopcę są częściej niż ich rówieśniczki ofiarami wszystkich pozostałych form zachowań agresywno-przemocowych ze strony rówieśników.**

Nasilone zachowania agresywne i stosowanie przemocy współwystępują zazwyczaj z innymi formami antyspółecznych zachowań. I tu również rejestruje się „efekt płęci” - we wszystkich typach szkół większy odsetek chłopców niż dziewcząt ryzykownie pije alkohol, pali papierosy, bierze narkotyki i sięga po „dopalacze” (Pospiszyl I., 2009, s. 124-208; Sierosławski, 2007). Chłopcę mają również bardziej negatywny stosunek do szkoły i nauki a także częściej wagarują i naruszają regulaminy (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Urban, 2000; McWhirter i in. 2001; Kmiecik-Baran, 2000). Jak dowodzą badania, ów wzorzec antyspółecznego nastawienia i zachowania sprawców przemocy obserwowany w szkole z dużym prawdopodobieństwem utrzyma się w kolejnych etapach życia (Lefkowitz i in., 1977; Huesmann i in., 1984; Bernstein, Watson, 1997; Olweus 2007). Chłopcę w dużo większym stopniu niż dziewczęta akceptują przemoc, twierdząc, że jest potrzebna i ułatwia życie oraz skłonni są usprawiedliwiać przemoc „specjalnymi cechami” ofiary. Generalnie skłonni są również mniejszą ilość zachowań zakwalifikować jako przemoc - skupiają się na fizycznych formach, przymusie, dużych szkodach i znaczącej krzywdzie. Dziewczęta wykazują większą wrażliwość na krzywdzące zachowania werbalne i szkody psychologiczne.

Pomimo tak mocnych danych, w Polsce nadal nieliczni badacze zauważają i dotykają ważnego (a przecież oczywistego) faktu, że **relacje między rówieśnikami w szkole są**

relacjami dziewcząt i chłopców, zatem analizując problemy szkoły i uczniów **należy wziąć pod uwagę rodzajową specyfikę rozwoju psychobiologicznego oraz cały bagaż stereotypów i norm społeczno-kulturowej konstrukcji kobiecości i męskości**, w których wzrastają i do przestrzegania których socjalizowane są dzieci obu płci (Thorne, 1993; Blair i in., 1995; Martino, Pallotta-Chiarolli, 2005; Kehily, 2003).

W Polsce istotne różnice między dziewczynkami a chłopcami (*gender gap*) w częstości używania i podlegania różnym formom przemocy są rejestrowane we wszystkich badaniach, jednak w żadnym stopniu nie bierze się ich pod uwagę przy projektowaniu prewencji pedagogicznej i psychologicznej w szkołach. W konsekwencji - wrażliwości na różnice płci brakuje zarówno w świadomości nauczycieli, uczniów i rodziców, jak i w programach profilaktycznych wytwarzanych przez specjalistów czy szkoły¹. Co więcej, jak pokazują badania, zarówno w potocznym, jak i naukowym sposobie myślenia mamy do czynienia z maskowaniem rodzajowego wymiaru oraz faktu maskulinizacji fizycznej i seksualnej przemocy w szkołach. Nauczyciele, rodzice, naukowcy i inni komentatorzy problemu przemocy rówieśniczej, nawet gdy w konkretnej sytuacji sprawcami są wyłącznie chłopcy mają tendencję do pisania o nich w sposób neutralny rodzajowo w stylu: „*dzieci dręcą dzieci*”, „*brutalni młodzi ludzie*”, „*problemy z prawem dojrzewającej młodzieży*”, „*przestępczość nieletnich*”. Generalnie na poziomie języka z jednej strony przemoc, władza i męskość przedstawiane są jako „naturalne”, „powszechne” i „oczywiste” połączenie, z drugiej – szczególnie w przypadku sprawozdań, czy doniesień o realnej przemocy częste jest „zamazywanie” płci sprawców.

Mamy zatem do czynienia z akceptacją i naturalizacją chłopięcej i męskiej przemocy przy równolegle pojawiających się sensacyjnych doniesieniach o rosnącej brutalizacji i demoralizacji dziewcząt. Paradoksalnie, mimo że dziewczęta zdecydowanie rzadziej są sprawczyniami czynów zabronionych, to bardzo często oceniane są surowiej niż chłopcy (Cudak, 2007; Biel, 2009). Jak zauważają badacze, silne negatywne emocje społeczne powoduje fakt, że dziewczynki dokonujące aktów przemocy, łamią równocześnie dwa stereotypy: grzecznego dziecka i miłej, słabej kobiety (Gulla, Majchrzyk, 2007; Desperak, 2007; Woźniakowska-Fajst, 2010). Owa „niewidoczność” mężczyzn jako głównych sprawców przemocy, jest jak się wydaje przejawem androcentryzmu kulturowego, a unikanie

¹ Przykładem jest *Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przemocy wśród Dzieci i Młodzieży*, który powstał w 2003 roku a w którym nie ma jakiegokolwiek odniesienia do różnic płci. (Międzyresortowy Zespół ds. Opracowania Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przemocy wśród Dzieci i Młodzieży, 2003).

krytycznej refleksji nad indywidualną i instytucjonalną przemocą mężczyzn, wynika z faktu, że zbyt wielu z nich czerpie korzyści z utrzymywania możliwości sprawowania władzy przy pomocy siły i przymusu. Chodzi zarówno o poziom instytucjonalny (wojsko, policja, korporacje), jak i personalny (władza nad dzieckiem, żoną). Ignorowania na poziomie analizy zjawiska i dyskusji faktu, że najbardziej dotkliwe formy przemocy są domeną chłopców i mężczyzn skutkuje: brakiem namysłu nad powodami, dla których tak jest; wspieraniem mitu, że wszyscy chłopcy i mężczyźni są brutalni z natury oraz podtrzymywaniem hierarchii płci i dominacji mężczyzn.

DLACZEGO AKURAT CHŁOPCY ZMIENIAJĄ SZKOŁY W POLE BITWY?

Mimo iż dziewczęta tak samo jak chłopcy żyją czasem w dysfunkcyjnych rodzinach, mają taki sam dostęp do mediów, gier komputerowych, noży, narkotyków, uczą ich ci sami nauczyciele i tak samo wychowywane są w kulturze, w której „brakuje autorytetów” zdecydowanie rzadziej sięgają po przemoc. Szkoła nie jest izolowanym laboratorium i chociaż bez wątplenia pewne czynniki strukturalne i sytuacyjne odgrywają znaczącą rolę (klimat szkoły, relacje między uczniami a nauczycielami, stopień kontroli społecznej, itp.) to mamy tu do czynienia z nieustannym transportowaniem do szkoły wartości, norm i wzorców z szerszego kontekstu społeczno-kulturowego. Inaczej rzecz biorąc, przemoc wewnątrzszkolna jest pochodną przemocy, którą dzieci i młodzi ludzie obserwują, i której doświadczają ze strony dorosłych.

Statystyki na całym świecie pokazują, że większość sprawców wszystkich rodzajów przestępstw dokonywanych przez osoby dorosłe stanowią mężczyźni². Wśród osób dorosłych osadzonych w polskich aresztach śledczych i zakładach karnych kobiety stanowią średnio 3% a w przypadku osób młodocianych zaledwie 2% (GUS, 2007, s. 251-255; Ministerstwo Sprawiedliwości, 2007; Cudak, 2007; Biel, 2009; Woźniakowska-Fajst, 2010).

Różnice dotyczą nie tylko ilości, rodzaju, częstotliwości, motywów i okoliczności popełnianych przestępstw ale także stopnia recydywy. Kobiety i dziewczęta dopuszczają się drobniejszych przestępstw (częściej przeciwko mieniu niż ludziom), zdecydowanie rzadziej

² W Polsce mężczyźni stanowią średnio ponad 90% osób oskarżonych i skazanych za najpoważniejsze przestępstwa: zabójstwo, uszczerbek na zdrowiu, udział w bójce lub pobiciu, handel narkotykami, prowadzenie pojazdu na drodze przez osobę w stanie nietrzeźwym lub pod wpływem środka odurzającego, wymuszenia i zgwałcenia, się nad członkiem rodziny lub inną osobą zależną lub bezradną, uchylanie się od obowiązku alimentacyjnego, kradzieże i rozboje. (GUS, 2007, s. 251-255).

używają broni oraz rzadziej po odbyciu kary wracają do przestępczości (Rode, 2009; Cudak 2007; Renzetti, Curran, 2005, s. 357-415; Gierowski i in., 2009; Biel, 2009; Woźniakowska-Fajst, 2010). Coraz częściej również wskazuje się na istotne różnice między płciami w zakresie mechanizmów motywacyjno-osobowościowych, które wpływają na stopień nieprzystosowania społecznego, demoralizacji czy zachowań przestępczych (Budrewicz, 1997; Rajtar, 2009).

W próbach wyjaśnienia przyczyn maskulinizacji brutalnej przemocy i innych różnic płciowych dominują zasadniczo odwołania do dwóch typów teorii: biologicznych (w tym socjobiologicznych) oraz społeczno-kulturowych (in. odmiennej socjalizacji). Mimo dużej popularności, nie tylko w potocznych ale również naukowych dyskursach, teorii wynikających z determinizmu biologicznego (chodzi tu głównie o teorię „męskiego hormonu” (testosteronu) kształtującego „męski mózg” a w konsekwencji skłonność do zachowań agresywno-przemocowych (Archer, 1991) oraz o socjobiologiczne teorie ewolucji i doboru naturalnego (Buss, 1996; Smuts, 2002), istnieje wiele dowodów i mocnych argumentów za tezą, że społeczno-kulturowe determinanty przemocy są o wiele silniejsze niż biologiczne (Connell, 1995; Archer i in., 1998; Kindlon, Thompson, 2000, Gilligan, 2001). Zatem destrukcyjne zachowania chłopców i mężczyzn są skutkiem tego, czego intensywnie uczą się w ramach socjalizacji i edukacji rodzajowej przesyconej stereotypami kobiecości i męskości.

W teoriach społeczno-kulturowych, zakłada się najogólniej rzecz biorąc, że zachowania agresywno-przemocowe są wynikiem równoczesnych oddziaływań wielu czynników indywidualnych, interpersonalnych, sytuacyjnych a także środowiskowych i kulturowych, w których człowiek się rozwija i funkcjonuje (Krahe, 2006, s. 61-68; Brannon, 2002, s. 257-275; Szczepanik, 2007). **Jeśli zgodzimy się z tezą, że większość z cech, które nazywamy „kobiecy” lub „męski” jest konstruowana społecznie, to również „męska przemoc” ma źródło w kulturowych przekonaniach dotyczących normalnego mężczyzny oraz w wychowaniu i socjalizacji wdrażających chłopców do realizowania takiego właśnie wzorca** (Badinter, 1993; Biddulph, 2004; Goldberg, 2000; Duncan, 1999; Connell, 1995; Gilligan, 2001; Salisbury 1996). Inaczej rzecz ujmując, o ile ogólnie rzecz biorąc większość psycho-społecznych czynników ryzyka determinujących agresję, przemoc, demoralizację i przestępczość jest wspólna dla dziewczynek/kobiet i chłopców/mężczyzn – to różnice w jakości, nasileniu i kontekście tych zachowań wynikają z wszystkiego tego, co nazywamy płcią kulturową czy rolą rodzajową.

Teoretycy oraz badacze socjalizacji i edukacji dowodzą silnego wpływu stereotypów związanych z płcią i specyficznego treningu rodzajowego w zakresie „legalnych” form i zakresu ujawniania agresji i stosowania przemocy, który rozpoczyna się na wczesnych etapach rozwoju i trwa przez całe życie (Bem, 2000; Ranschburg, 1993, s. 109-111; Zilbergeld, 2000; Krahe, *op. cit.*, s. 62-63; Rumpf, 2003, s. 30-37; Haug-Schnabel, 2003, s. 41-51). Dzieci uczone są i uczą się odmiennych ze względu na płęć akceptowanych społecznie wzorów reagowania na frustrację, czy niepowodzenia oraz sposobów uzewnętrzniania agresji. Ogólnie rzecz biorąc dziewczynki trenowane są do tłumienia agresji a przynajmniej jej maskowania. Uczy się je również, że atrybutem kobiecości jest słabość i delikatność, nie docenia się ich faktycznej fizycznej siły, zręczności, sprawności czy szybkości. Chłopcy w tym samym czasie otrzymują komunikaty, które podkreślają ich odwagę, sprawność, szybkość, siłę, energię i ekspansywność. Chłopcom daje się większy zakres swobody zachowania i z większą pobłażliwością traktuje się ich braki w umiejętnościach społecznych oraz skłonność do używania przemocy w celu zdobywania tego, czego chcą. Jak dowodzi szereg badań, **agresywne zachowania i przemoc bardzo często traktowana jest przez dorosłych jako „normalna” chłopięca strategia: zwracania na siebie uwagi, zdobywania wysokiej pozycji w grupie, rozwiązywania problemu, zalecania się do dziewcząt i podkreślania męskości** (Connell, 1989; Walkerdine 1990; Thorne, 1993; Eder, i in., 1995; Mac an Ghail, 1995; Kopciwicz, 2007).

Przemoc chłopców to również efekt stereotypowej socjalizacji płci w sferze emocji. Chodzi tu z jednej strony o proces zachęcania i przyzwalania lub zakazywania dziewczynkom i chłopcom okazywania pewnych typów uczuć a z drugiej o założenie, że emocjonalne kompetencje i umiejętności „z natury” przypisane są kobiecości, są więc czymś czego – jeśli jest się chłopcem - należy unikać (Badinter, 1993; Jasielska, 2009). Zatem dysfunkcyjne zachowania chłopców wynikające z braku empatii, umiejętności komunikacji i współdziałania a także ekspresji siły i dominacji uznaje się, za niezmienniane lub wręcz pożądane i normalne w rozwoju męskości. Wszystkie dzieci na co dzień obserwują różne w zależności od płci wzorce zachowań otaczających je dorosłych kobiet i mężczyzn a część z nich uczy się zachowań antyspołecznych bezpośrednio od osób stanowiących najbliższe otoczenie. W każdej szkole wśród uczniów znajdują się dzieci doświadczające ze strony swoich opiekunów przemocy fizycznej, psychicznej i seksualnej, są zaniedbywane i porzucane (Pawłowska, 1993; Jundził, 1993; Kmiecik-Baran, 1993; Fluderska, Sajkowska, 2001). Pożywką dla przemocy jest deprywacja najistotniejszych potrzeb, niskie poczucie wartości, brak

pozytywnych rodzinnych więzi i poczucia bezpieczeństwa oraz negatywne wzorce. Mając na uwadze oficjalne statystyki dotyczące tak zwanej „przemocy domowej”, które jak przekonują specjaliści, stanowią zaledwie „wierzchołek góry lodowej” problemu – bardzo wiele dzieci wychowuje się w rodzinach, w którym „normą” są relacje kobieta-mężczyzna oparte na nierówności i przemocy (Ackerman, Pickering, 2002; Mazur 2002; Lisowska 2005; OBOP, 2005; A. Frączek, Kirwil, 1993; Gruszczyńska, 2007; Dzieduszyński 2007). Według danych z różnych krajów szacuje się, że co czwarta dziewczynka i co dziesiąty chłopiec przed 16 rokiem życia byli wykorzystywani seksualnie. Sprawcami są najczęściej mężczyźni - opiekunowie lub osoby najbliższego otoczenia dziecka (Pospiszyl I., 2009, s. 251-252; Pospiszyl K., 2009; Sajkowska, 2002).

Wychowujemy dzieci w świecie, w którym nie tylko większość niebezpiecznych przestępców, ale również prawie wszyscy żołnierze, policjanci, naczelnicy i strażnicy więzień, urzędnicy i politycy kontrolujący i tworzący systemy zbiorowej lub instytucjonalnej przemocy, a których owocem działań są wojny - to mężczyźni (Connell 1985). Są oni bohaterami pierwszych stron gazet i najważniejszych wiadomości. Dowódcy wojskowi, terroryści, agresywni sportowcy i politycy nadużywający władzy stają się „celebrytami”, osobami powszechnie znanymi, którym poświęca się dużo uwagi, analizuje motywy i biografie. Odhumanizowane ofiary i ich dramaty zostają w cieniu tego widowiska (Gallagher 2005). Pomimo braku dowodów na prostą zależność przyczynowo-skutkową między mediami a negatywnym zachowaniem dzieci i młodzieży, dowiedziono bezspornie, że intensywne ekspozycja na treści zawierające przemoc wzmacnia skutki codziennych negatywnych doświadczeń socjalizacyjnych dzieci w najbliższym otoczeniu (McQuail, 2007, s. 471-476; Huesmann 2001). Już na wczesnych etapach socjalizacji chłopcy i dziewczynki konfrontowani są z modelami męskiej roli opartymi na przemocy. Bajki i mity zaludnione są bohaterami, którzy właściwie nieustannie walczą i zabijają wielu wrogów. Chłopcy i młodzi mężczyźni stanowią główną grupę docelową wszelkich brutalnych i krwawych gier komputerowych, w których wyidealizowany silny, agresywny i bezlitosny bohater nieustannie zabija by wygrać (Wood, 2004; Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000; Toeplitz-Winiewska 2007). Postacie kobiece w tych grach są seksualizowane, uprzedmiotawiane, trywializowane, gnębione, gwałcone i zabijane (Earp, Katz, 2009). Dostęp do pornografii, dzięki sieci Internet, jest „dziecinnie prosty”. Z badań wynika że 70-80% polskich dzieci w wieku od 12 do 17 lat trafia w Internecie na materiały pornograficzne (50% chłopców i 28% dziewcząt trafia na takie materiały często) (Fundacja Dzieci Niczyje, 2008). W szerszym

kontekście reprezentacje kobiecości i męskości w głównym nurcie kultury popularnej nadal odwołują się i promują przede wszystkim tradycyjne role i stereotypy związane z płcią oraz patriarchalny porządek społeczny (Strinati, 1998, s. 145-175; D. McQuail, *op. cit.*, s. 134-138; Renzetti, Curran, 2005, s. 193-233; Kowalczyk i in. 2007, s. 108-119; Arcimowicz, 2003; Chmura-Rutkowska 2010; Gallagher 2005; Furnham, Mak, 1999).

Chłopcy wychowywani są pod ogromną presją by realizować kulturowy „skrypt” tradycyjnie rozumianej męskości, ponieważ społeczeństwo bardzo wcześnie upomina się o cechy męskie u chłopców i dorastających mężczyzn. To oznacza, że na każdym kroku spotykają się z afirmacją użyteczności, „naturalności” i atrakcyjności męskiej agresji i przemocy zarówno w relacjach interpersonalnych, jak i w społeczeństwie. Efektem ma być umiejętność noszenia przez całe życie „maski twardziela”, która ukrywa prawdziwe uczucia i uniemożliwia nawiązanie autentycznych relacji międzyludzkich. Pod maską – jak zauważa W. Pollack robi się jednak gorąco, brakuje powietrza i wzrasta ciśnienie. Przemoc to w takim przypadku tylko kwestia czasu (Pollack, 1998, s. 52-62).

„PUSTE” DZIEWCZYNY, NIEDOJRZALI CHŁOPCY. PŁĘĆ I PRZEMOC W GIMNAZJUM.

Wśród powtarzających się prawidłowości dotyczących agresji i przemocy rówieśniczej w przywołanej wcześniej literaturze przedmiotu wyłania się również i ta, że w okresie adolescencji następuje wzrost skłonności uczniów do posługiwania się agresją i przemocą oraz zachowań określanych mianem symptomów nieprzystosowania społecznego lub demoralizacji³. W odczuciu samych uczniów i uczennic teren szkoły oraz boisko szkolne, szczególnie w przypadku gimnazjów znajdują się w czołówce najmniej bezpiecznych miejsc dla nastolatków (Brzezińska, Hornowska, *op. cit.*, s. 134-146; Ostrowska, Surzykiewicz, 2005). Co prawda najbardziej brutalne akty agresji fizycznej, z użyciem narzędzi i broni oraz przemoc seksualna wobec dziewcząt zdarza się częściej poza murami szkoły, jednak jedna trzecia wszystkich odnotowanych przez policję czynów karalnych popełnionych przez nieletnich ma miejsce w szkole lub internacie (Gruszczyńska 2008; Komenda Głównej Policji 2009).

³ Z wyjątkiem bicia, popychania i przewracania, gdzie w przypadku chłopców częstotliwość tego typu zachowań jest większa na poziomie szkoły podstawowej a potem różnicuje się w zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej.

Jak przekonują teoretycy i praktycy szkolnego życia, okres nauki w gimnazjum jest związany z szeregiem szczególnie skomplikowanych i trudnych problemów wychowawczych. Naukę w gimnazjum rozpoczynają dzieci wchodzące w trudny i burzliwy okres wczesnej adolescencji, na który bardzo często ani oni sami, ani ich opiekunowie a często i nauczyciele, nie są dobrze przygotowani. Mamy zatem do czynienia z kumulacją czynników ryzyka wynikających zarówno z etapu rozwoju, na którym znajdują się młodzi ludzie (dojrzewanie seksualne, ustalanie tożsamości i eksperymentowanie z rolami, wzrost znaczenia grupy rówieśniczej, labilność emocjonalna i skłonność do rozdrażnienia, potrzeba próbowania sił w różnych obszarach dorosłego życia itp.), jak i konieczności odnalezienia się i ustalenia swojej pozycji wśród rówieśników w nowej sytuacji i warunkach.

Klasyczne teorie psychologiczne bardzo często wydają się być „ślepe” na fakt różnic między płciami w przebiegu i tempie rozwoju. Tymczasem płęć biologiczna oraz kulturowa i związane z tym, normy, oczekiwania, presje, możliwości i ograniczenia oddziałują na wszystkich etapach i we wszystkich obszarach rozwoju (Miluska, 1996; Chomczyńska-Miliszkiwicz 2002; Kaschack, 1996). **Intensywne kształtowanie się w tym okresie tożsamości rodzajowej (*gender identity*) staje się jednym z pól występowania konfliktów i stosowania przemocy.** Badacze i badaczki zachodnie zauważyli, że podstawą bardzo wielu z przypadków przemocy we wszystkich znanych nam formach (fizyczna, werbalna, psychiczna, seksualna) i na różnych poziomach (personalna, międzygrupowa, symboliczna) są stereotypy związane z płcią (Mandal, 2000; Bem, 2000), a szerzej:

- przekonanie o istnieniu esencjalistycznej definicji „męskości” i „kobiecości”,
- wiara w naturalny porządek i hierarchię władzy w związkach intymnych, mit biologicznych podstaw przewagi mężczyzn nad kobietami (esencjalizm biologiczny i androcentryzm),
- historycznie uwarunkowane role rodzajowe, tradycja nakazująca kobietom uległość i podporządkowanie,
- uprzedmiotowienie i seksualizowanie kobiet,
- społeczna tolerancja dla okazywania przez mężczyzn przewagi oraz stosowania przemocy wobec osób uznawanych za słabsze: kobiet i mężczyzn nie aspirujących do męskości dominującej oraz wszystkich młodszych i mniej sprawnych,
- homofobia.

Interesujący nas proces konstruowania tożsamości przez dziewczęta i chłopców – chociaż identyczny na poziomie ogólnie sformułowanych zadań i obszarów rozwoju, przebiega inaczej u dzieci obu płci. Biologiczna funkcja reprodukcyjna kobiet oraz funkcjonowanie w społeczeństwie naznaczonym polaryzacją płciową zakłada istnienie odmiennych modeli ról społecznych dla kobiet i mężczyzn, co skutkuje różnymi społecznymi

oczekiwaniami, standardami oceniania i naciskami na specyficzne ze względu na płęć elementy zadań rozwojowych a w konsekwencji różnicuje ścieżki rozwojowe dziewcząt i chłopców. Wpływ wbudowanej w tożsamość płciową definicji roli rodzajowej uwidacznia się w zawodowych i rodzinnych planach życiowych adolescentów oraz zachowaniach będących odpowiedzią na potrzeby eksperymentowania i sprawdzanie się w różnych obszarach związanych z dorosłością:

- Z powodu biologicznych różnic oraz istnienia podwójnych standardów dotyczących wartościowania kobiecego i męskiego ciała, adolescenti w różny sposób doświadczają gwałtownych zmian w tym obszarze.
- W związku z odmiennym definiowaniem roli kobiecej i męskiej oraz na skutek wcześniejszej socjalizacji rodzajowej, określanie tożsamości przez dorastające dziewczęta i chłopców opiera się na innych sferach. Dziewczęta zapytane o to „kim jestem?” skłonne są określać siebie przez relację z innymi, chłopcy poprzez swoje kompetencję i wiedzę.
- Zgodnie ze stadialną teorią rozwoju tożsamości płciowej adolescenti wchodząc a w fazę zainteresowania seksualnego drugą płcią muszą nauczyć się radzić sobie z potrzebami emocjonalnymi i seksualnymi, przy równoczesnych naciskach na internalizację odmiennych rodzajowych standardów i oczekiwań społecznych w tej sferze. Konfrontując własne uwewnętrznione w toku socjalizacji przepisy roli i stereotypy rodzaju z rzeczywistością, rejestrują istotne różnice w oczekiwaniach i nastawieniach chłopców i dziewcząt. Już sam fakt, że na etapie wczesnej adolescencji dziewczęta uzyskują większe niż chłopcy zaawansowanie rozwojowe i dojrzałość w różnych wymiarach (szacuje się, że wyprzedzają chłopców o około 2 lata) generuje szczególnego rodzaju problemy w relacjach z rówieśnikami⁴.
- W kontekście rozumowania moralnego, badacze zaobserwowali, że podczas gdy dziewczęta już na etapie wczesnej adolescencji osiągają stadium konformizmu a więc zaczynają cenić kontakty międzyludzkie oraz przejawiają dbałość o innych –chłopcy w tym samym wieku znajdują się w fazie przedkonwencjonalnej (etap indywidualizmu, instrumentalnych celów i wymiany) a więc dominuje u nich egocentryczne nastawienie na realizację własnego interesu w oderwaniu od oczekiwań i potrzeb innych.
- Adolescenti są nadal mało elastyczni, jeśli chodzi o definiowanie ról kobiecych i męskich. W badaniach J. M. Garbuli (2009) gimnazjaliści obu płci męskość najsilniej identyfikowali z takimi cechami jak silny, agresywny, okrutny, szorstki, nieporządny, niezależny, chwalipięta i surowy, natomiast kobiecość wiązali najczęściej ze słabością, wdzięczeniem się, miękkim sercem, łagodnością i emocjonalnością.

⁴ Różnice te utrzymują się przez kilka lat, po czym zaczynają maleć, aż do uzyskania dorosłości.

- Wśród chłopców na wczesnym etapie adolescencji zaobserwowano ambiwalencję pomiędzy wzrastającym zainteresowaniem dziewczętami oraz potrzebą kontaktu a przynależnością i identyfikacją z męską grupą rówieśniczą. Dysonans bardzo często zredukowany jest przy pomocy różnych form przemocy wobec dziewcząt: poniżania, seksistowskich komentarzy, instrumentalnego traktowania dziewcząt. Generalnie **dziewczęta, które wcześniej są gotowe do nawiązywania partnerskich relacji z chłopcami spotyka mur seksizmu ze strony mniej dojrzałych rówieśników, którzy w toku socjalizacji w androcentrycznej kulturze uczeni są dewaluować kobiecość oraz podkreślać swoją dominację względem dziewcząt.**

Inną istotną kwestią są doświadczenia w pierwszych związkach intymnych, w których adolescenti eksperymentują z rolami płciowymi. Pierwsze doświadczenia seksualne nastoletnich kobiet bardzo często naznaczone są jakąś formą presji, lub przemocy ze strony chłopców i mężczyzn, przekonanych o oczywistości swojej przewagi, chęci wykazania się w roli seksualnej i kulturowego przyzwolenia na dominację. Badacze zachodni szacują, że jedna na cztery-pięć dziewczynek w wieku dojrzewania ma doświadczenia przemocy fizycznej i seksualnej w intymnym związku z chłopakiem (Mufson, Kranz 1996; **Kogan**, 2004; **Niesiołędzka**, 2003; Silverman i in., 2001, Ackard, Neumark-Sztainer, 2002; Halpern, i in. 2001; Smith i in., 2003; Arriaga, Foshee, 2004; Barter, 2009; Williams i in., 2008). W Polsce nie dysponujemy żadnymi danymi, które przybliżyłyby zakres i specyfikę tego zjawiska. Na podstawie światowych badań przyjmuje się jednak, że skala i formy przemocy wobec dziewcząt w relacjach koleżeńskich i związkach preintymnych nastolatków jest właściwie statystycznym odzwierciedleniem sytuacji dotyczącej osób dorosłych. Okazuje się, że młodzi ludzie bardzo często są przekonani, że wiele form przemocy jest normą w relacjach chłopak-dziewczyna. Wyzwiska, używanie wulgaryzmów (często jako formy adoracji), kontrolowanie czasu i zachowania ofiary, wymuszanie spotkań i utrzymywania ciągłego kontaktu ze sprawcą, izolowanie od bliskich i przyjaciół, poniżanie, publiczne upokarzanie, obwinianie, narzucanie skracania dystansu emocjonalnego, straszenie, grożenie, śledzenie, niszczenie cennych dla ofiary przedmiotów, obelgi o charakterze seksualnym, wymuszanie różnych zachowań seksualnych, gwałt i wreszcie wszystkie formy przemocy fizycznej (Czapczyńska, 2009; Wołosik, 2006; Wołosik, Majewska, 2010).

„SZARA STREFA” SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI - RÓWIEŚNICZA PRZEMOC MOTYWOWANA STEREOTYPAMI ZWIĄZANYMI Z PŁĘCIĄ.

Przemoc ze względu na płęć, rozumiem jako przemoc motywowaną stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płęcią a więc w szerszej perspektywie wynika z idei kobiecości i męskości dominujących w danym społeczeństwie i kulturze. System stereotypów i uprzedzeń związanych z płęcią prowadzi do dyskryminacji, a więc nierównego, krzywdzącego traktowania zarówno kobiet, jak i mężczyzn, dziewcząt i chłopców w różnych sferach ich aktywności życiowej (Mandal, 2000; Deaux, Kite, 2002; Unger, Sandra, 2002; Nelson, 2003, s. 263-306). W przypadku przemocy ze względu na płęć, ofiara jest nękana z powodu samego tylko faktu przynależności do danej płci, lub posiadania pewnych cech, które tożsamość płciową konstytuują i reprezentują. W związku z tym, że zarówno młodzi ludzie, jak i dorośli bardzo często mają problemy z odróżnieniem dyskryminacji i przemocy związanej z płęcią od rówieśniczych żartów, specjaliści proponują każdorazowo definiować sytuację z perspektywy ofiary. Tak więc przemoc to takie zachowanie, które w odczuciu osoby, do której jest adresowane jest zachowaniem niechcianym, nieakceptowanym, odstręczającym i/lub raniącym (Wołosik, op. cit., s. 9).

Przemoc ze względu na płęć jest przede wszystkim przemocą chłopców wobec dziewcząt i chłopców wobec chłopców. Jak każda inna jest aktem dominacji i przejawem władzy. Jak pokazują badania chłopcy, którzy dopuszczają się aktów przemocy, kieruje chęć kontrolowania i utrzymywania przewagi nad dziewczętami i „mięczakami” – czyli chłopcami nie pasującymi lub nie aspirującymi do kulturowego wzorca męskości dominującej (Renold, 2002; Frosh i in., 2002; Mac an Ghail, 1994; Kenway, Fitzclarence, 1997; Salisbury, 1996).

Dyskryminacja i przemoc ze względu na płęć przejawia się we wszystkich znanych nam formach krzywdzenia: fizycznego, werbalnego, psychicznego, z użyciem narzędzi, czy wreszcie seksualnego. Zazwyczaj różne rodzaje przemocy przenikają się i kumulują mając źródło w przemocy symbolicznej i strukturalnej (Bourdieu, 2004; Kwieciński, 1995). Z fragmentarycznych badań w Polsce oraz opracowań zachodnich badaczy wiadomo, że do powszechnie występujących sytuacji należą: podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni, zabieranie i chowanie ubrań, robienie zdjęć i upublicznianie w sieci Internet; gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce” odgłosy; używanie wulgarnych określeń odnoszących się do seksualności; wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części; czynienie seksualnych aluzji,

seksualne gesty; uporczywe przyglądanie się, śledzenie; ściągnięć ubrania, zadzieranie spódnicy, szarpanie ramiączek bluzki, biustonosza; wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, listów; pokazywanie zdjęć, rysunków o seksualnym charakterze lub oglądanie w obecności innych pornografii; rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegóś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki); napaść na tle seksualnym (ściągnięć ubrania, symulowanie czynności seksualnych); obnażanie się w obecności innych; „przypadkowe” dotknięć intymnych części ciała; naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięć, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie; umieszczanie na ścianach szatni i łazienek wulgarnych napisów i rysunków o podtekście seksualnym, i inne (Wołosik 2006; Wołosik, Majewska, 2010; Stępień, Synakiewicz, 2008; Martino, Pallotta-Chiarolli, 2005)

W Polsce przemoc ze względu na płęć (w tym o podtekście seksualnym), tak jak w ogóle kwestia nierówności, dyskryminacji i seksualności dzieci i młodzieży jest zarówno przez teoretyków, jak i praktyków edukacji szkolnej **tematem ideologizowanym, marginalizowanym, lekceważonym i tabuizowanym** o czym świadczy między innymi jakość debat po nagłaśnianych od czasu do czasu w mediach wydarzeniach, takich jak samobójstwo 14-letniej gimnazjalistki z Gdańska, która postanowiła odebrać sobie życie po tym, jak została upokorzona seksualnie przez kolegów z klasy⁵. Przez polskie media przetoczyła się charakterystyczna w wyrazie fala dyskusji dotycząca przemocy w szkole. Pojawiły się rozważania dotyczące metafizyki zła, psychopatologii przemocy, zepsutej współczesnej młodzieży, roli rodziny i mediów w wychowaniu, czy też upadku autorytetów.

Niewielu specjalistów zauważyło, że mieliśmy w tym wypadku do czynienia ze specyficznym rodzajem przemocy, którego podłożem jest różnica płci i seksualność oraz kultura przesycona męską dominacją. Ani fakt, że sprawcami ataku byli wyłącznie chłopcy, ani to, że koleżanki nie szukały pomocy u dorosłych – nie wzbudził u mniej lub bardziej kompetentnych komentatorów tej tragedii refleksji dotyczących seksistowskiego podłoża przemocy, dyskryminacji ze względu na płęć, nierównowagi sił w relacjach chłopak-dziewczyna, bezradności młodych i dorosłych ludzi, czy też skutków braku edukacji seksualnej.

⁵ W 2006 roku w jednym z gdańskich gimnazjów, pod nieobecność nauczycielki kilku chłopców ściągnęło dziewczynce spodnie i majtki. Śmiejąc się udawali, że ją gwałcą. Tę 20-minutową scenę przemocy jeden ze sprawców nagrał kamerą w telefonie komórkowym.

W okresie wczesnej adolescencji znacznie wzrasta rola i siła wpływu rówieśników na życie i zachowanie młodego człowieka. Rówieśnicy to również źródło presji dostosowywania się do pewnych akceptowanych wzorców. Nonkonformizm kończy się często ostracyzmem, ośmieszaniem, przemocą werbalną i fizyczną. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w rówieśniczym środowisku szkolnym podlegają sprzecznym presjom płynącym z jednej strony z konieczności przystosowania się do norm i zasad funkcjonowania w szkole a z drugiej – z chęci zdobycia i utrzymania wysokiej i bezpiecznej pozycji w grupie rówieśników. Kryteria popularności wśród rówieśników niezwykle mocno związane są z wzorcami atrakcyjności lansowanymi w głównym nurcie kultury popularnej, która oferuje amalgamat uproszczonych wyobrażeń dotyczących czym jest „prawdziwa męskość” oraz jaką funkcje spełniają w podtrzymywaniu tego wzorca role kobiece. W kontekście analizowanego problemu przemocy rówieśniczej i relacji dziewcząt i chłopców warto zwrócić uwagę na fakt, że efektem komercjalizacji seksualności i erotyzacji dzieciństwa jest postrzeganie ciała i samych dziewcząt jako seksualnego towaru lub kuszącego dodatku. Przemoc wobec dziewcząt wpisuje się zatem w szeroki kontekst idei kultury konsumpcji i posiadania (Jackson, 1999; Pipher, 1998; Wójtewicz, 2007, Szlendak, 2004; Gromkowska, 2002; Kowalczyk, 2002).

Do czynników, które budują popularność dorastających dziewcząt wśród rówieśników należy przede wszystkim ciało – szczególnie jego waga i wygląd, modny ubiór, dojrzałość i odpowiedzialność, bezkolizyjne funkcjonowanie w szkole, posiadanie etykiety „miłej koleżanki” oraz kontakty towarzyskie z popularnymi chłopcami lub bardziej ogólnie „podobanie się chłopcom” (Kopciewicz, *op. cit.* s. 24-25; Wiesman 2005; Wójtewicz, 2009; Wołosik, Majewska, 2011). Owa troska o to co myślą o nich chłopcy, zabieganie o ich zainteresowanie, wyczulenie na ich zachowanie i opinie nasila się w okresie wczesnej adolescencji i w wielu przypadkach wpływa negatywnie na osiągnięcia szkolne. Badania pokazują, że dziewczęta rywalizują między sobą o zdobycie wysokiej pozycji w „rankingach” atrakcyjności i popularności wyznaczanych przez chłopców a szerzej przez androcentryczną kulturę, według standardów której chłopcy uczą się oceniać rówieśniczki. Jakościowe badania A. Wójtewicz (2009) dające ciekawy wgląd w codzienność szkolną gimnazjalistek dowodzą powszechności panującej wśród dziewcząt atmosfery mniej lub bardziej skrywanej wrogości i rywalizacji o popularność i względy chłopców. Dziewczynki z powodu stereotypowej socjalizacji są przekonane, że ich ważnym życiowym zadaniem jest zwracać na siebie uwagę kolegów. Wiedzą też, że szczególnie cenione atuty wiążą się z ich atrakcyjnością seksualną.

Dziewczęta zatem inwestują w wygląd, ukrywając inteligencję, siłę, samodzielność, odwagę – lędzą się, że w ten sposób zyskają wysoką pozycję w grupie.

W grupach chłopców również istnieje hierarchia popularności – najniższą pozycję zajmują chłopczy nie pasujący lub nie aspirujący z różnych względów do wzorca męskości hegemonicznej - kulturowego ideału męskości zachodnich społeczeństw zawierającego w sobie takie cechy jak: biała skóra, heteroseksualność, przynależność do klasy średniej, zorientowanie na działalność w sferze publicznej, autonomię, racjonalność, chłód emocjonalny, władzę i dominację, nastawienie na rywalizację, dążenie do osiągnięcia sukcesu i zwycięstwa, skłonność do agresji, gotowość do stosowania przemocy, podejmowanie ryzyka, odwagę, sprawność i siłę fizyczną (Connell, 1987; Connell, 1989; Connell, Messerschmidt, 2005; Brannon, 1999, s. 130; Melosik, 2002; Jackson, 2003). W przypadku dorastających chłopców liczą się przede wszystkim: atrybuty fizyczne, takie jak wysoki wzrost, sprawność fizyczna i siła, a także niezależność od innych ludzi, manifestowany dystans do zasad i kwestionowanie szkolnych norm, demonstrowany ostentacyjnie „luz” wobec wymogów i sukcesów szkolnych, nastawienie na beztroskę i zabawę, podkreślanie heteroseksualności i dominującej pozycji wobec dziewcząt a także „zdobywanie” i utrzymywanie relacji z dziewczętami ustawionymi wysoko w „męskim” rankingu atrakcyjności (Martino, Pallotta-Chiarolli, 2005; Kopciwicz, *op. cit.* s. 24). Chłopczy, którzy nie aspirują lub nie realizują akceptowanej dominującej heteroseksualnej normy męskości lub otwarcie krytykują seksizm stają się ofiarami szczególnie brutalnych szykan i dręczenia ze strony swoich kolegów (Mahony, 1985; Renold, 2002; Mac an Ghail, 1994; Kenway, Fitzclarence, 1997; Salisbury, 1996).

Czynnikami przemocy, na które w tym kontekście warto zwrócić uwagę jest z pewnością przynależność lub aspirowanie do grupy tolerującej i stosującej przemoc ze względu na płęć, podleganie treningowi „męskiego” przemocowego zachowania np. w formacji paramilitarnej, klubie sportowym, chłopięcej subkulturze lub gangu. W bardzo wielu tego typu grupach tożsamość rówieśników buduje się w opozycji do deprecjonowanej kobiecości oraz wszystkich „innych”, którzy do wzorca dominującej, agresywnej męskości nie pasują. Chłopczy konstruujący swoją męskoscę przez odwołanie do ciała i fizyczności w kontekście siły i przewagi jaką w tym względzie mają nad dziewczętami, funkcjonują pod presją by z tej przewagi robić użytek. Zatem różne formy przemocy fizycznej są dla chłopców z jednej strony sposobem dostosowywania się do wzorca i udowadniania swojej męskości, i równocześnie strategią zdobywania, sprawowania kontroli i władzy. Analizując

charakterystyki sprawców i ofiar przemocy w szkole widać wyraźnie, że profil sprawcy mógłby właściwie bez jakiegokolwiek korekty zostać użyty jako katalog stereotypowych „męskich” cech, natomiast profil ofiary pasuje do tego, co rozumiemy w zachodniej kulturze pod pojęciem „kobiecość”. Ofiary prowokujące, to według badań najczęściej chłopcy nęكاني przez innych (dominujących) chłopców (Olweus, *op. cit.* s. 71-74; A. Brzezińska, E. Hornowska, *op. cit.*, s. 159-161). (Zobacz: tabela nr 1)

Tabela 1. Cechy osobowości i zachowanie sprawców i ofiar przemocy

SPRAWCA (por. KULTUROWA MĘSKOŚĆ)	OFIARA	
	PASYWNA (por. KULTUROWA KOBIECOŚĆ)	PROWOKUJĄCA*
<p>Ma potrzebę dominowania i podporządkowywania sobie innych Chępli się posiadają władzę nad innymi Używa przemocy jako narzędzia do realizowania własnych celów Przemoc daje mu pozytywne emocje: poczucie siły, kontroli, wysokiej pozycji Skłonny do agresji wobec dorosłych, rówieśników i młodszych uczniów Potrafi oszukiwać i manipulować Porywczy, impulsywny, niski próg frustracji Ma trudności z dostosowywaniem się do zasad i norm Asertywny O niskim poziomie strachu i niepewności Z raczej wysokim mniemaniem o sobie Silny i sprawny fizycznie* Dąży do konfrontacji, skłonny do podejmowania ryzyka Kreuje się i jest postrzegany jako twardy: Nie wykazuje współczucia wobec ofiary, nie ma wyrzutów sumienia Zafascynowany przemocą i jej narzędziami Dostyc wcześniej współwystępują różne patologiczne zachowania (używki, gangi, przestępstwa) Ma negatywny stosunek do szkoły i oceny poniżej średniej</p>	<p>Uległy Pasywny, spokojny Łękliwy, ostrożny Wrażliwy Nieśmiały Często płacze Niepewny siebie O niskiej samoocenie Okazujący bezradność i bezbronność Słabszy fizycznie od większości rówieśników Boi się urazów fizycznych, unika wielu zabaw i dyscyplin sportowych Unika konfrontacji, nie prowokuje, nie drażni i nie broni się Łatwiej nawiązuje kontakt z dorosłymi niż z rówieśnikami Wycofany społecznie, ma trudności z funkcjonowaniem w grupie</p>	<p>Niespokojny Niepewny siebie Nieszczęśliwy O porywczym temperamencie, Broni się Nadaktywny, nie potrafi się skupić Wprowadza zamieszanie i niepokój Ma drażniące dla otoczenia nawyki Niedojrzały Niezdarny Słabszy fizycznie od większości rówieśników Nielubiany przez dorosłych Usiłuje dokuczać innym</p>

*Dotyczy tylko chłopców

DEPRECJONOWANIE KOBIECOŚCI – DZIEWCZYNKI W MĘSKIM ŚWIECIE

Badania zagranicznych autorów pokazują bezsprzecznie, że specyfiką codziennego życia dziewcząt w szkole jest fakt bycia potencjalną ofiarą słownych i fizycznych zaczepek dotyczących ciała i seksualności ze strony rówieśników (Jones, 1985; Duncan 1999; Stein, 1995; Martino, Pallotta-Chiarolli, 2005; Wołosik, Majewska, 2010). Przemoc seksualna staje się palącym problemem już na początku okresu dojrzewania młodych kobiet i mężczyzn. Badania przemocy szkolnej rejestrują fakt jej występowania w różnych formach. Jest to w przytłaczającej ilości przypadków przemoc chłopców wobec dziewcząt, chociaż także niektórzy chłopcy padają ofiarą swoich kolegów. Chociaż w Polsce brakuje pogłębionych badań na ten temat, to mając na uwadze wyniki z krajów zachodnich oraz monitoring i opracowania organizacji pozarządowych zajmujących się tego typu przemocą, uczennice polskich szkół ponadpodstawowych doświadczają ze strony kolegów każdego dnia mniej lub bardziej ostrych form przemocy na tle seksualnym.

Przemoc bardzo często jest nadużywaniem lub przekraczaniem granic. Z powodu braku edukacji i seksistowskiej kultury dziewczęta albo nie potrafią odróżnić „końskich zalotów” od zagrożenia gwałtem, albo z powodu poczucia winy i wstydu nie przyznają się do bycia ofiarą. Jest też i tak, że nie potrafią się adekwatnie bronić. Istnieją powody, by przypuszczać, że dziewczęta z powodu patriarchalnej socjalizacji, w którą wpisana jest akceptacja męskiej dominacji oraz postawy uległości i podporządkowania są z reguły gorzej przygotowane do reagowania na przemoc ze strony rówieśników. Dorośli (nauczyciele i rodzice) wiele form napastowania seksualnego ze strony chłopców bagatelizują, tłumaczą „niedojrzałością chłopców”, przekonują, że sprawca napastowania nie ma złych intencji oraz naturalizują przez nazywanie zachowań: „*głupimi żartami*”, „*zaczepkami*”, „*końskimi zalotami*”, „*normalnym w tym wieku zachowaniem*”, „*szczeniackimi wygłupami*”. W ten sposób stają się uprawomocnione i niewidzialne, co z kolei daje większe pole do działania i poczucie bezkarności sprawcom. Co więcej uczennice przekonuje się i uczy, że wiele form nękania ze strony chłopców mają traktować, jako dowód swojej atrakcyjności i wyraz uznania ze strony rówieśników (Wołosik, Majewska, 2010).

Należy wziąć też pod uwagę, że w Polsce nadal funkcjonuje wiele stereotypowych przekonań i mitów dotyczących wzajemnych relacji w związkach, na przykład akceptuje się większe prawo mężczyzny do kontrolowania aktywności partnerki, męską miłość łączy się z zazdrością i agresją, uważa się, że kobiety – ofiary przemocy „same sobie są winne”,

ponieważ zachowują się „niemoralnie” i prowokują agresywne zachowania mężczyzn, itp. (Mandal, 2008, s. 127-157). Społeczne przyzwolenie na przemoc mężczyzn na ulicach i w domach odzwierciedla się w szkole. Dziewczęta uczą się żyć w lęku przed chłopcami i mężczyznami. Boją się ich w szkole, na dyskotekach, w drodze do sklepu, w windzie, w piwnicy, w tunelach, przedziałach pociągów. Badania przeprowadzone w poznańskich gimnazjach w 2001 roku wyraźnie pokazują, że chłopcy generalnie czują się bezpieczniej niż dziewczęta zarówno w szkole, w drodze do i z szkoły oraz w miejscach spędzania wolnego czasu (Brzezińska, Hornowska, op. cit., s. 138-139).

Sytuację dziewcząt pogarsza fakt, że większość profesjonalistów pracujących w polskiej oświacie nie ma świadomości lub zaprzecza istnieniu dyskryminacji i przemocy ze względu na płęć oraz całościowych, wieloaspektowych skutkach jej podlegania (Connell, 1989, Gilbert, Gilbert, 1998; Walkerdine, 1990; Thorne, 1993; Eder i in., 1995; Mac an Ghail, 1995; Kopciwicz, 2007; Wołosik, Majewska, 2010). Zdaniem L. Kopciwicz (2007) nie tylko wśród nauczycieli, ale również wśród teoretyków edukacji panuje zazwyczaj fałszywe „asekuranckie” przekonanie, że płęć i rodzaj nie mają wpływu na to co dzieje się w szkole. Nauczyciele i nauczycielki są przekonani, że nie biorą udziału w mechanizmie wytwarzania i reprodukcji stereotypów, uprzedzeń oraz nierówności rodzajowej a różnice w zachowaniu dziewcząt i chłopców, które obserwują na co dzień są ich zdaniem determinowane biologią, socjalizacją pierwotną oraz wychowaniem poza szkołą. W rzeczywistości jednak nauczyciele i pedagodzy wchodzą do szkół z ukrytymi przekonaniem i stereotypami rodzajowymi (Kopciwicz 2007; Pankowska, 2005, s. 99-104; Chmura-Rutkowska, 2004; Szczepanik, 2004; Renzetti, Curran, op. cit., s. 103-137), w efekcie czego dziewczynki i chłopcy poddawani są w szkole swoistemu „treningowi sprawności” zgodnemu ze stereotypami wpisanymi w kulturę kobiecość i męskość.

Nauczycielki i nauczyciele już w przedszkolach a potem w szkołach bardzo często używają kategorii płci do organizacji i dyscyplinowania pracy uczniów. Komunikują otwarcie swoje przekonania dotyczące ról płciowych oraz uzewnętrzniają stereotypy i uprzedzenia związane z wyglądem, osobowością, zainteresowaniami zachowaniem i możliwościami dziewcząt i chłopców. Powszechnie stosują podwójne standardy w ocenianiu zachowań i działań dziewcząt i chłopców. Normy grzeczności, bycia dobrym uczniem, zdolności mają podwójne definicje. W szkole atrybutami dziewcząt, na którymi skupiają się nauczyciele jest ciało, zachowanie, pilność, staranność i uległość. W przypadku chłopców już w przedszkolu ważna jest wiedza i merytoryczna wartość pracy. Generalnie nauczyciele skłonni są

poświęcać więcej czasu i uwagi chłopcom na wszystkich etapach edukacji. Chłopcom wyznacza się również inną niż dziewczęta i większą przestrzeń fizyczną i symboliczną dla działań i komunikacji.

Jak dowodzi L. Kopciwicz (2007) mocne strony dziewcząt i ich „proszkolna postawa” ma pozorną wartość w oczach polskich nauczycielek. Co prawda, zdaniem większości z dziewczynkami pracuje się „łatwiej”, ale jest bardziej nudno, mniej zabawnie i mniej twórczo. Zatem, to do czego dziewczynki są socjalizowane i trenowane (uległość, pilność, zdyscyplinowanie, grzeczność, skupienie na wyglądzie) w rezultacie w oczach nauczycieli staje się ich największymi wadami. Skrupulatność, pracowitość, pilność, sumienność dziewcząt nie równoważą w przekonaniu nauczycielek większej potencjalnej i oczekiwanej kreatywności chłopców. Okazuje się, również że zdaniem polskich nauczycielek przeszkodą dla rozwoju naukowego i osiągnięć szkolnych jest dojrzewanie płciowe dziewcząt i rozwój ich kobiecości. Wygląd dziewcząt staje się w okresie dojrzewania główną kategorią oceniania i naznaczania, również jako źródła zagrożenia dla chłopców (prowokowanie). Równocześnie nie zauważają wpływu „burzy hormonów” na zachowania antyszkolne i antyspołeczne chłopców.

Chłopcy, stosunkowo wcześnie orientują się, że dysponują nie tyle fizyczną, co przede wszystkim symboliczną przewagą nad dziewczętami i korzystają z niej przy aprobacie i normalizujących komunikatach ze strony dorosłych (Bourdieu, 2004; Mahony, 1998; Askew, Ross, 1988). Komunikaty typu: „*rzucasz piłkę jak dziewczyna*”, „*ubierasz się jak baba*”, „*nie bądź mamisynkiem*” zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt oznaczają tyle, że kobiety są słabe i gorsze niż mężczyźni. Męskość zatem buduje się udowadniając, że jest się innym i lepszym niż one. Dziewczęta, które nie akceptują tej oczywistości i świadomie lub nie, dotykają tak konstruowanego męskiego ego – stają przed groźbą otwartego ataku ze strony chłopców.

Wiele chłpięcych zachowań tłumaczonych jest małą dojrzałością społeczną chłopców – co świadczy o minimalnej empatii wobec dziewcząt a także głęboko zakorzenionych przekonaniach o prawie mężczyzn do przekraczania granic kobiecego ciała i godności. Generalnie mamy tu do czynienia z podwójnym standardem oceniania zachowań chłopców i dziewcząt z dużym naciskiem na przywileje i bezkarność chłopców. Negatywne skutki odczuwane przez dziewczęta określa się jako błahe i niezamierzone przez sprawców. Podobne zachowania ze strony dziewcząt oceniane są jako wulgarne, aroganckie i dla chłopców szczególnie frustrujące. Z tych powodów wielu chłopców nie ma świadomości, że

robią coś naprawdę złęgo, szczególnie jeśli w otoczeniu takie zachowania są akceptowalne obyczajowo. Brak reakcji dorosłych lub przyzwalająca postawa i bezkarność jedynie umacniają ich w przekonaniu, że zachowują się „normalnie”. Ponadto, chłopcy zanurzeni są w coraz bardziej „pornograficznej” kulturze popularnej, w której ciało dziewcząt i kobiet oraz je same przedstawia się jako seksualny towar. Dorastający chłopcy nie znają zbyt wielu mężczyzn (być może wcale takich nie spotykają), którzy w otwarty sposób sprzeciwiają się złęmu traktowaniu kobiet. Natomiast widzą w świecie realnym i wirtualnym bardzo wielu, którzy budują swą męskość poprzez lekceważące i pogardliwe odnoszenie się do tego co kobiece i samych kobiet. Stąd, w grupach chłopców i mężczyzn popularność i prestiż buduje się między innymi na otwartym seksizmie.

Wokół tematu panuje zmowa milczenia dzieci i dorosłych. Tabuizowanie przez dorosłych problematyki płci i seksualności w relacjach rówieśniczych w szkole oraz silnie uwewnętrznione stereotypy i uprzedzenia związane z płcią powodują, że ofiary tego typu przemocy (najczęściej dziewczęta) o swoich problemach nikomu nie mówią i nie szukają pomocy. Rodzice ofiar i gnębięcieli bardzo często nie są świadomi istnienia problemu i prawie nigdy nie rozmawiają na ten temat ze swoimi dziećmi. Jak to ujęła A. Wójtewicz (2007, s. 169): *„Dziewczęta wchodzą ze sobą w interakcje w okolicznościach całkowicie niedostępnych rodzicom i nauczycielom. (...) Szkoła jest miejscem, w którym dorastające dziewczęta spędzają większość dnia. To tutaj przechodzą kurs bycia kobietą i tutaj rozgrywają się niejednokrotnie dramaty związane z wchodzeniem w rolę płciową”*. „Zmowa milczenia” wśród ofiar wynika z kilku ważnych powodów: ofiary boją się, że dorośli albo zbagatelizują problem, albo zareagują zbyt gwałtownie; dziewczęta boją się, że zostaną uznane za współwinne; ofiary boją się negatywnej reakcji rówieśników, stania się obiektem szykan i pomówień; w polskim społeczeństwie na przemoc wobec kobiet ciągle jest ciche społeczne przyzwolenie, często nie budzi ona ostrego sprzeciwu (dowcipy o blondynkach i teściowych, niesmaczne lub wulgarne komentarze na temat wyglądu, deprecjonujące opinie na temat uzdolnień technicznych kobiet, poniżające wizerunki w mediach itp.) (Wołosik, Majewska, 2010). Z powodu milczenia ofiar i powszechnej praktyce „przymykania oczu” przez dorosłych niewiele wiemy o formach, skutkach oraz strategiach radzenia sobie z tego typu przemocą. W polskim wciąż patriarchalnym i tradycyjnym, jeśli chodzi o role rodzajowe społeczeństwie nadal wiele form przemocy wobec kobiet i dziewcząt ze strony mężczyzn i chłopców uznawanych jest za naturalny, oczywisty element relacji kobieta-mężczyzna, chłopak – dziewczyna. Ponieważ tak wielu dorosłych jest przekonanych, że u podstaw wielu

nawet nieakceptowanych społecznie zachowań mężczyzn i chłopców leżą „naturalne” męskie potrzeby seksualne, to pozabiologiczne motywy leżące u podstaw zachowań przemocowych rzadko są badane. Ponadto w Polsce niewiele jest badań, w których rzeczywistość szkolną w kontekście przemocy rówieśniczej opisywaliby z własnej perspektywy i własnym językiem sami zainteresowani: dziewczynki i chłopcy. Powszechna praktyka poprzestawania na badaniach o charakterze ilościowym (czasem nawet bardzo rozbudowanych) skutkuje brakiem wglądu w wiedzę potoczną, doświadczenia, interpretacje, nadawane znaczenia, przeżycia i emocje samych uczniów. W związku z tym mamy niewątpliwie do czynienia z „szarą sferą” patologii szkolnej. Zwiększenie świadomości występowania, przyczyn, zasięgu, intensywności i skutków rówieśniczej przemocy na tle różnicy płci wśród nauczycieli, dyrektorów i innych osób zarządzających oświatą jest koniecznym warunkiem by móc stosować strategie prewencyjne i skutecznie pomagać ofiarom, które w obecnej sytuacji zazwyczaj milczą - osamotnione i bezradne.

KOSZTY MITU „NATURALNEJ CHŁOPIĘCEJ PRZEMOCY”

Istnieje bardzo wiele powodów, dla których społeczno-kulturowa perspektywa oglądu szkolnych relacji między dziewczynkami i chłopcami wydaje się bardzo ważna. Zachodni badacze szkolnej rzeczywistości zgodnie podkreślają, że zmniejszając władzę chłopców w szkole można zwiększyć bezpieczeństwo wszystkich uczniów i uczennic a także poprawić relacje między rówieśnikami i dorosłymi (An Ghail, 1994; Salisbury, 1996; Spender, Sarah (red.), 1988; Connell, 1995; Frosh i in., 2002). Przemoc mężczyzn, nie jest marginalnym problemem jakiegoś społeczeństwa lub grupy – dotyczy wszystkich społeczeństw, wszystkich warstw i kategorii ludzi. Jako społeczeństwa płacimy bardzo wysoką cenę za wychowywanie kolejnych pokoleń mężczyzn skłonnych nadużywać przemocy. W kontekście codzienności szkolnej szczególnie ważne wydaje się, że osoby bezpośrednio uwikłane w przemoc doświadczają stresu, frustracji, niepokoju, strachu, złości, trudności z koncentracją, poczucia winy, utraty pewności siebie i autonomii, poczucia poniżenia, bezsilności i utraty bezpieczeństwa oraz dotyka je wiele dolegliwości i zaburzeń natury somatycznej: bólu brzucha, głowy, bezsenności, itp. Strach przed przemocą powoduje zmiany w postrzeganiu siebie i codziennym zachowaniu. Relacje z ludźmi stają się trudne, naznaczone brakiem zaufania i postrzegane, jako potencjalne źródło zagrożenia. To ograniczenie dla poczucia wolności i kaganiec na spontaniczność. Uczenie się i rozwój u ofiar przemocy schodzą na plan dalszy. Wielu uczniów uczestniczy w przemoc, jako współsprawcy lub przypadkowi świadkowie, którzy co prawda nie podejmują konkretnych działań przemocowych, ale

przyzwalają i wspierają psychicznie swoją obecnością oraz biernością sprawcę. To także ofiary, bowiem biorąc udział w zмовie milczenia i nie robiąc nic by pomóc, budują swój obraz na poczuciu bezradności i ulegania presji rówieśniczej, z wielu powodów czują się również zmuszone akceptować reguły narzucane przez agresorów, żyją w strachu o siebie i przyjaciół, tłumią empatię i współczucie, żyją z poczuciem winy i ograniczeniem wolności.

Co szczególnie istotne w kontekście analizowanego problemu, na skutek symbolicznego przewartościowywania męskości dominującej, na margines spychane są życia i sprawy „innych” i „słabych”, a więc dziewcząt oraz chłopców nie pasujących do definicji prawdziwego mężczyzny: niepełnosprawnych, chorych, homoseksualnych lub takich, których uważa się za zbyt mało męskich, obcokrajowców lub pochodzących z innej grupy etnicznej. Dominacja chłopców w fizycznej i psychologicznej przestrzeni powoduje, że dziewczęta oraz „inni” z grup nieuprzywilejowanych nie mają szans w pełni uczestniczyć w życiu szkoły, nie mogą też w pełni wykorzystać własnego potencjału. Sami chłopcy również są ofiarami przemocy symbolicznej związanej z płcią, wychowywani pod presją by dostosować się do dominujących w kulturze zachodu form męskości hegemonicznej, muszą nauczyć się traktować przemoc i inne zachowania ryzykowne dla zdrowia i życia jako niezbędny element własnej męskiej tożsamości. Identyfikacja chłopców z wartościami męskości dominującej często prowadzi do konfliktu z etosem i aspiracjami szkoły. Chłopcy tracą również szansę na rozwój w wielu obszarach uznawanych za „niemęskie”.

W szerszej perspektywie przemoc ze względu na płęć wpływa z braku równości i jako taka jest przyczyną ludzkich nieszczęść oraz zagrożeniem dla idei społeczeństwa obywatelskiego i demokracji. Dojrzewanie to czas przygotowań i treningu przyszłych dorosłych relacji partnerskich i seksualnych. Doświadczenie presji, przemocy fizycznej, emocjonalnej i seksualnej w pierwszych intymnych związkach jest jednym z najważniejszych czynników zwiększających ryzyko zaburzonej samooceny i wizerunku ciała, nadużywania szkodliwych substancji, wikłania się w niebezpieczne dla zdrowia zachowania seksualne i związki naznaczone przemocą w dorosłym życiu. Chodzi wreszcie również o czas, energię i zasoby szkoły, które marnowane są z powodu codziennych aktów wandalizmu, czy zakłócania toku lekcji a także ogólny klimat szkoły naznaczonej lekciem i nieufnością.

Z powodu rodzajowej socjalizacji wszyscy w jakimś stopniu jesteśmy zniewoleni przez historycznie ukształtowany androcentryczny porządek płci, co oznacza, że wzory ról i stereotypy związane z płcią oraz dominacja mężczyzn są głęboko zakorzenione zarówno w głowach rodziców, profesjonalnych wychowawców, edukatorów, polityków oświatowych,

samych młodych ludzi, leżą u podstaw formalnej organizacji edukacji oraz codziennych praktyk szkolnych. Tkwią jednak przede wszystkim w szerszych kulturowych założeniach stanowiących kontekst działania ludzi i instytucji. W ogólnym ujęciu, okaleczające i zagrażające rozwojowi jest zarówno doświadczenie bycia ofiarą, jak i sprawcą przemocy (lub jednym i drugim równocześnie). Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta są ofiarami przemocy symbolicznej, której efektem jest życie w „klatce” płci kulturowej. Stereotypy związane z płcią, jako z jednej strony fakt psychologiczny (rodzaj narzędzia poznania i orientacji w świecie wpływającym na indywidualne sposoby zachowania) i równocześnie fakt społeczny (element składowy kultury wyznaczający zrytualizowane formy życia społecznego) stanowią potencjalne źródło barier rozwojowych, ograniczają doświadczenia jednostki (w efekcie nacisku na różnicowanie ról kobiet i mężczyzn następuje redukcja liczby wyborów życiowych dokonywanych przez ludzi obu płci), mogą być krzywdzące, negatywnie wpływać na relacje interpersonalne, stanowią zagrożenie dla samorealizacji, szans życiowych, często są używane do manipulowania ludźmi a w szerszym kontekście przyczyniają się do konfliktów społecznych (Kofta, Jasińska-Kania, 2001; Mandal, 2000; Bem, 1981).

Jak zauważa część badaczy, **najbardziej owocnym działaniem jest intensywna praca z chłopcami i mężczyznami, którzy z powodu kulturowo odziedziczonych przywilejów i przewagi nad kobietami, potrzebują krytycznego wglądu w konwencjonalne wzorce rodzaju i wsparcia w wyborze alternatywnej drogi rozwoju męskości** (Mahony, Frith, 1994, Connell 1989; Salisbury, 1996; Frosh i in. 2002; Martino, Pallotta-Chiarolli, 2005). W. Pollack (1998, s. 52-62) proponuje w pierwszej kolejności rozprawić się z trzema mitami dotyczącymi chłopców. Pierwszy z nich mówi, że w przypadku przemocy chłopców natura odnosi zwycięstwo nad kulturą, a zatem że testosteron ma większy wpływ na zachowanie chłopców niż rozwój poznawczy, emocjonalny, behawioralny. Mamy obecnie więcej powodów sądzić, że ani mężczyźni nie są „skazani na przemoc”, ani kobiety nie są od niej wolne. Sam poziom testosteronu nie jest wskaźnikiem skłonności do agresji. Jest on skorelowany z doświadczeniem mężczyzn, wartościami i normami przyswojonymi w czasie treningu socjalizacyjnego oraz stylem życia. Drugim mitem jest wiara w istnienie uniwersalnego ponadkulturowego i ponadczasowego wzorca rozwoju chłopca i wzorca męskości. Trzeci mit to przekonanie, że chłopcy są z natury trudniej kontrolowalni, mniej ucywilizowani, mniej dojrzały emocjonalnie i mniej refleksyjni niż dziewczynki – należy wobec nich zatem stosować bardziej surowe metody (w tym przemoc) i twarde reguły.

W rzeczywistości zarówno dziewczęta, jak i chłopcy potrzebują pomocy by przeciwstawić się dominującym kulturowym definicjom kobiecości i męskości i szkoła odgrywa w tym procesie szczególną rolę. Jest instytucją, która może podtrzymywać i reprodukować przemoc, ale dając młodym ludziom narzędzia demaskowania stereotypów i krzywdzących uprzedzeń ma potencjał by wypełniać emancypacyjną funkcję wobec zastanych przez dzieci oraz młodzież dominujących, pełnych agresji wzorców męskości.

BIBLIOGRAFIA

- Wood, R. T. A., Gupta, R., Derevensky, J. L., Griffiths, M. (2004). Video game playing and gambling in adolescents: common risk factors. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 14, 77 – 100.
- Ackard, D.M., Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: associations with disordered eating behaviors and psychological health, *Child violence and Neglect*, 26, 455-473.
- Ackerman, R. J., Pickering, S. E. (2002), *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, 8, 1-28.
- Archer, J., Birring, S., Wu, F. C. W. (1998). The association between testosterone and aggression among young men: empirical findings and a meta-analysis, *Aggressive Behavior*, 21, 411-420.
- Arcimowicz, K. (2003). *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arriaga, X. B., Foshee, V.A. (2004). Adolescent dating violence. Do adolescents follow in their friends' or their parents' footsteps, *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (2), s. 162-184.
- Badinter, E. (1993). *XY. Tożsamość mężczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Barter, C. (2009). In the Name of Love: Partner Abuse and Violence in Teenage Relationships, *British Journal of Social Work*, 39(2), s. 211 – 233.
- Bem, S. L.(2000). *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Benbenishty, R., Astor, R. A. (2008). School violence in an international context: a call for global collaboration in research and prevention, *International Journal of School Violence*, 7, <http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-Ijvs-7.pdf>;
- Bernstein, J. Y. , Watson M. W. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 483-498.
- Biddulph, S. (2004). *Męskość*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Biel, K. (2009), *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Blair, M., Holland, J., Sheldon, S. (1995). *Identity and Diversity: Gender and the Experience of Education*. Clevedon: Multilingual Matters in association with the Open University Clevedon.
- Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Brannon, L.(2002). *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Braun-Gałkowska, M., Ulfik, I. (2000). *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Brzezińska, A., Hornowska, E. (2007). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Budrewicz, I. (1997). *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Buss, M.(1996). *Ewolucja pożądania. Strategie doboru seksualnego ludzi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chmura-Rutkowska, I. (2004). Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Płęć i Rodzaj w Edukacji* (s. 109-121). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Chmura-Rutkowska, I. (2010). „Poznaj swego wroga”- reprezentacje kobiecości i męskości w wybranych „luksusowych” popularnych czasopismach wydawanych w Polsce po 1989 roku. W: M. Frąckowiak-Sochańska, S. Królikowska (red.), *Kobiety w polskiej transformacji 1989-2009. Podsumowania, interpretacje, prognozy* (s. 378-422). Poznań: Wyd. Adam Marszałek.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz, M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Connell R. W. (1987). *Gender and power. Society, the person, and sexual politics*, Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (1989). Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education, *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291–303.
- Connell, R. W., Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept, *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- Cudak, S. (2007). Rozmiary i przejawy przestępczości dziewcząt. W: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet* (s.71-78). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Czapczyńska, A. (2009). Przemoc w związkach nastolatków. *Niebieska Linia*, 5, 32-34.
- Czapiński, J. (2009). *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej Szkole*. W: *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”* (s. 22-117). Warszawa: Fundacja „Szkoła bez przemocy”.
- Dąbrowska-Bąk, M. (1995). *Przemoc w szkole*. Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Deaux, K., Kite, M. (2002). *Stereotypy płci*. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice* (s. 354-382). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Desperak I., *Złe dziewczynki i potworne kobiety – dlaczego media lubią je tak przedstawiać?* W: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet* (s.45-56). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Duncan, N. (1999). *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London-New York: Routledge.

Dzieduszyński, P. (2007). Nasilenie skłonności agresywnych i lęku oraz obraz własnej osoby u młodzieży z doświadczeniem przemocy w rodzinie. W: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.) *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet* (s. 99-113). Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.

Earp, J., Katz, J. (2009). *Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości*. Kraków: Media Education Foundation, Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA i Fundacja Autonomia.

Eder, D., Evans, C., Parker, S. (1995). *School talk. Gender and adolescent culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Jones, C. (1985). Sexual tyranny in mixed-sex schools. W: G. Weiner (red.), *Just a Bunch of Girls* (s. 26-40). Milton Keynes: Open University Press.

Askew, S., Ross, C. (1988). *Boys don't cry: boys and sexism in education*. Milton Keynes: Open University Press.

Mahony, P. (1998). Girls will be Girls and Boys will be First. W: D. Epstein, J., Elwood, V. Hey, and J. Maw (red.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (s. 37-55). Buckingham: Open University Press.

Mahony, P., Frith, R. (1994). *Promoting Quality and Equality in Schools: Empowering Teachers through Change*, London: David Fulton Publishers.

Fluderska, G., Sajkowska, M. (2001). *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.

Frączek, A., Kirwil, L. (1993). Życie rodzinne a agresja dzieci: badania nad niektórymi warunkami socjalizacji sprzyjającymi rozwojowi agresji. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.). *Socjalizacja a agresja* (s. 173–190). Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Wyższa Szkoła Pedagogiki Społecznej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Frosh, S. Pheonix, A., Pattman, R. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. New York: Palgrave.

Fundacja Dzieci Niczyje (2008). *Zagrożenia wobec dzieci w internecie*”. *Raport na potrzeby II Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*”. Warszawa: Gemius S.A.

Furnham, A., Mak, T. (1999). Sex-role stereotyping in television commercials: A review and comparisons of 14 studies done on five continents over 25 years. *Sex Roles*, 40, 413-431.

Gallagher M. (2005). *Who Makes the News? Global Media Monitoring Project 2005. Report*, London: Association for Christian Communication (WACC).

Gierowski, J. K., Jaśkiewicz-Obydyńska, T., Szaszkievicz, M., Wach, E., Cyboran, M. (2009). Modele przestępczego zachowania nieletnich dziewcząt i chłopców, W: B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Przestępczość nieletnich* (s. 51-68). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gilbert, R. Gilbert, P (1998). *Masculinity goes to school*, London: Routledge.

Gilligan, J. (2001). *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*. Poznań: Media Rodzina.

Goldberg, H. (2000). *Wrażliwy macho. Mężczyzna 2000*. Warszawa: Diogenes.

Grabula, J. M. (2009). Dzieci wobec stereotypów płci. *Forum Oświatowe*, 1, s. 53-69.

Gromkowska, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wyd. Wolumin.

Gruszczyńska, B. (2007). *Przemoc wobec kobiet w Polsce. Aspekty prawno kryminologiczne*. Warszawa: Wolters Kulwer Polska Sp. z o. o.

- Gruszczyńska, B. (2008). Przystępczość nieletnich w Polsce w świetle statystyk. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* (s. 29-44). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Guerin, S., Hennessy, E. (2004). *Przemoc i prześladowania w szkole*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gulla, B., Majchrzyk, Z. (2007). Atrybucje przyczynowe zachowań dewiacyjnych kobiet w środkach masowego przekazu. W: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet* (s. 155-164). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- GUS (2007). *Kobiety w Polsce*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Halpern, C. T., Oslak, S.G, Young, M. L., Martin, S. L., Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American Journal of Public Health*, 10, 1679-1685.
- Haug-Schnabel, G. (2003). *Agresja w przedszkolu*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Herbert, C. M. H. (1989). *Talking of Silence: The Sexual Harassment of Schoolgirls*. London: The Falmer Press.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 29, 1120-1134.
- Huesmann, L. R. (2001). Przemoc na ekranie a przemoc w życiu, *Nowiny Psychologiczne*, 4, 5-33.
- Jachym, M. (1998). Przejawy zachowań agresywnych dzieci w środowisku szkolnym – przyczyny i następstwa ich występowania. W: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej* (s. 291-300). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jackson, S. (1999). *Heterosexuality in Questions*. London: Sage Publications 1999;
- Jasielska, A. (2009). Analiza wpływu stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną, *Forum Oświatowe*, 1, 2009, 70-87.
- Jones, C. (1985). Sexual tyranny: Male violence in a mixed secondary school. W: G. Weiner (red.), *Just a bunch of girls* (s. 26-39). Milton Keynes: Open University Press.
- Jundziłł, J. (1993). *Dziecko-ofiara przemocy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Kaschack, E. (1996). *Nowa psychologia kobiety*. Gdańsk GWP.
- Kehily, M. J. (2002). *Sexuality, gender and Schooling: shifting agendas in social learning*. London: Routledge Falmer.
- Kenway, J., Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies, *Gender & Education*, 9 (1), 117–133.
- Kindlon, D., Thompson, M. (2000). *Raising Cain: Protecting the emotional life of boys*. New York: Ballantine Books.
- Kmiecik-Baran, K. (1993). Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja. W: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej* (s. 363-385). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kmiecik-Baran, K. (2000). *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kofta, M., Jasińska-Kania, A. (2001). *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar.
- Kogan, S. M. (2004). Ujawnianie niechcianych doświadczeń seksualnych - wyniki otrzymane w reprezentatywnej próbie amerykańskich dziewcząt w wieku dorastania, *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 9, http://www.dzieckokrzywdzone.pl/UserFiles/File/kwartalnik9/kw9_Kogan%20S.pdf

Komenda Główniej Policji, *Liczba przestępcstw stwierdzonych popełnionych w 2008 roku na terenie szkoły*, 2009, http://www.policja.pl/portal/pol/4/4259/Przestepczosc_w_szkole.html

Kopciewicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr'a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Kowalczyk, I., Piotrowska, J., Zierkiewicz, E. (2007), *Środki masowego przekazu*, W: B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport* (s. 108-119). Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP).

Krahe, B. (2006). *Agresja*. Gdańsk: GWP.

Lefkowitz, M. M. , Eron, L. D., Walder, L. O. , Huesmann L. R. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. New York: Pregamon Press.

Lisowska, E. (2005). *Przemoc wobec dzieci: rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Mac An Ghaill, M. (1994) *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Milton Keynes: Open University Press.

Mahony, P. (1985) *Schools for the Boys? Co-education Reassessed*, London: Hutchinson.

Mandal, E. (2008). *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mandal, E. (2000). *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Martino, W., Pallotta-Chiarolli, M. (2005). *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school*. Sydney: University of New South Wales Press.

Mazur, J. (2002). *Przemoc w rodzinie: teoria i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

McQuail, D. (2007). *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A.M., McWhirter, E. H. (2001). *Zagrożona młodzież*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

Melosik, Z. (2002). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.

Międzyresortowy Zespół ds. Opracowania Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży (2003). *Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa.

Miluska, J.(1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ministerstwo Sprawiedliwości RP (2007). *Informacja statystyczna o ewidencji spraw i orzecznictwie w sądach powszechnych oraz o więziennictwie w 2006 roku*. Warszawa: Wydział Statystyki w Departamencie Organizacyjnym Ministerstwa Sprawiedliwości.

Mufson, S., Kranz, R. (1996). *Gwałt na randce*. Warszawa: Wydawnictwo Elma Books.

Nelson, T. D. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Niesiobędzka, M. (2003). Postawy wobec przemocy w bliskich związkach młodzieżowych. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 5, http://www.dzieckokrzywdzone.pl/UserFiles/File/kwartalnik5/Kw5_Niesiobedzka.pdf

OBOP (2005). *Polacy o stosowaniu kar cielesnych wobec dzieci - wyniki badania TNS OBOP dla Fundacji Dzieci Niczyje*, Warszawa.

Ohsako, T. D. (red.) (1997). *Violence at School: Global Issues and Interventions*, Paris: UNESCO International Bureau of Education.

Olweus D. (2007). *Mobbing, Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa: Centrum metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pawłowska, R. (1993). *Dysfunkcja rodziny a przemoc*. W: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej* (s. 395-404). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Pipher, M. (1998). *Ocalić Ofelię*. Poznań: Media Rodzina.

Pollack, W. (1998). *Real boys: rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York: Henry Holt & Company.

Pospiszyl, I. (2009). *Patologie społeczne. Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pospiszyl, K. (2009). *Przestępstwa seksualne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rajtar, T. (2009). Przejawy i nasilenie nieprzystosowania społecznego nastoletnich dziewcząt. W: B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Przestępczość nieletnich* (s. 69-83). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Renold, E. (2002). Presumed innocence. (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9 (4), 415-434.

Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2005). *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rode, D. (2009). *Właściwości psychiczne dziewcząt niedostosowanych społecznie*. W: B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Przestępczość nieletnich* (s. 85-99). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rumpf, J. (2006). *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sajkowska, M. (2002). Wykorzystywanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1, http://www.dzieckokrzywdzone.pl/UserFiles/File/kwartalnik1/Sajkowska_M.pdf.

Salisbury, J. (1996). *Challenging Macho Values: Ways of Working with Boys in Secondary Schools*. London-Washington: Falmer Press.

Sierosławski, J. (2007). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2007 r. w ramach Europejskiego Programu Badań w Szkołach ESPAD*. Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii i Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

Silverman, J. G., Raj, A., Mucci, L., Hathaway, J. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Journal American Medical Association*, 5, s. 572-579.

Smith, P. H., White, J.W., Holland, L. J. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 7, 1104-1109.

Smith, P. K. (red.) (2003). *Violence in schools: the response in Europe*, London: Routledge Farmer.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus D., Catalano, R., Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross national perspective*. London: Routledge.

Smuts, B. (2002). Agresja mężczyzn wobec kobiet: perspektywa ewolucyjna. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice* (s. 195-227). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Stein, N. (1995). Sexual harassment in school: the public performance of gendered violence. *Harvard Review of Education*, 65 (2), 145– 62.

Stępień, B., Synakiewicz, A. (2008). *Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Strinati, D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Surzykiewicz, J (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Szczepanik, R. (2007). Kulturowo-społeczna „płęć” agresji. Perspektywa pedagogiczna. W: J. Wawrzyniak (red.), *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy* (s. 57-68). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Szlendak, T. (2004). *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.

Toeplitz-Winiewska, M. , *Gry komputerowe a agresywność młodzieży*, W: B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Przestępczość nieletnich* (s. 137-144). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Unger, R., Saundra (2002). Seksizm: perspektywa zintegrowana. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice* (s. 261-302). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.

Watson S. W. (2007). Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow, *Gender and Education* , Vol. 19, nr 6. s. 729–737.

Wiesman, R. (2005). *Świat dorastających dziewcząt*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Williams, J. R., Ghandour, R. M., Kub, J. E. (2008). Female Perpetration of Violence in Heterosexual Intimate Relationships: Adolescence Through Adulthood. *Trauma Violence Abuse*, 9 (4), 227 – 249.

Wójtewicz, A. (2009). „Dziwki”, „królowe” i „szare myszki” czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczęństwa, W: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płęć i seksualność w socjalizacji i edukacji* (s. 119-141). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”.

Wójtewicz, A. (2007). *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?* W: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet* (s.164-184). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Wołosik, A. (2006). *Przemoc seksualna w relacjach rówieśniczych. Kampania na rzecz szkoły wolnej od szykan i napastowania seksualnego. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Wołosik, A., Majewska, E. (2010). *Napastowanie seksualne Głupia zabawa czy poważna sprawa*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Woźniakowska-Fajst, D. (2010). *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kowalczyk, I. (2002), *Uwięziona w ciele – ideały ciała w pismach kobiecych*. W: E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk (red.), *Kobiety w kulturze popularnej* (s. 17-30), Poznań-Wrocław: Stowarzyszenie Kobiet Konsola.

Kwieciński, Z. (1995), *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji* (s. 123-145), Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Wydawnictwo Trans Humana.

Zilbergeld, B. (2000). *Wychowanie zalęknionych bohaterów*. W: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi* (s. 319-331). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

PEER VIOLENCE AND GENDER IN THE GRAMMAR SCHOOL SOCIAL AND CULTURAL CONTEXTS

In this text, I focus on the role that dominant culturally based gender stereotypes and beliefs play in adolescent violence in the context of everyday school life. In other words, I concentrate on how the androcentric order, unequal social position of woman and men, and cultural definitions of femininity and masculinity impact everyday school reality and the relationships between adolescent girls and boys. The text builds on the notion of gender understood as a changeable and socially negotiable cultural construct that plays out in discourses, definitions, values and norms concerning femininity, masculinity and differences between them.