

Jan Łysek

Od konfliktu w klasie szkolnej do porozumienia bez przemocy

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (46-47), 63-75

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Od konfliktu w klasie szkolnej do porozumienia bez przemocy

Konflikty¹ i nieporozumienia w klasie szkolnej są najczęściej spowodowane ograniczaniem lub pominięciem potrzeb ucznia². Należy zatem dostrzegać potrzeby ucznia, często skrywane pod powłoką agresji, ale nie tracić jednocześnie z pola widzenia potrzeb własnych³. Nie bez znaczenia są również zachowania w sytuacji kontaktu społecznego⁴, stosowane strategie w trudnych sytuacjach społecznych⁵ oraz zachowania w sytuacji ekspozycji społecznej⁶.

Niezbędna jest tutaj także znajomość psychologicznych podstaw demokracji deliberatywnej, gdyż spory i konflikty nie mogą być rozstrzygane wyłącznie na korzyść tych, którzy mają władzę (nauczyciele wychowawcy), bez względu na dobro ogółu, gdzie podział na dobrych i złych wyznacza ramy i zasady komunikacji społecznej⁷. „W środowisku ludzkim konflikt oznacza walkę lub starcie dwóch (lub więcej) osób, które następują wówczas, gdy: 1. zachowanie jednej ze stron przeszkadza w zaspokojeniu potrzeb drugiej lub 2. gdy mają one niezgodne ze sobą systemy wartości”⁸.

W klasie szkolnej sytuacje konfliktowe mogą zachodzić między:

- dwoma uczniami,
- uczniem i grupą uczniów,
- dwiema grupami uczniów,
- uczniem i nauczycielem,
- grupą uczniów i nauczycielem.

Sytuacje konfliktowe mogą mieć również miejsce poza klasą szkolną. Najczęściej są to sytuacje konfliktowe między:

- dwoma nauczycielami,
- nauczycielem i grupą nauczycieli,

¹ J. Łysek, *Rola nauczyciela w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami*, „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7).

² J. Łysek, *Podmiotowe traktowanie ucznia jako zaspokajanie jego potrzeb*. [W:] *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, red. H. Moroz, Katowice 1995.

³ J. Danilewska, *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2007.

⁴ D. Borecka-Biernat, K. Węglowska-Rzepa, *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*, Wrocław 2000.

⁵ D. Borecka-Biernat, *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*, Wrocław 2006.

⁶ D. Borecka-Biernat, *Zachowania agresywne i nieśmiałe młodzieży w sytuacji ekspozycji społecznej*, Wrocław 1998.

⁷ *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, red. J. Reykowski, Warszawa 2007.

⁸ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2004, s. 195.

- rodzicem i nauczycielem,
- rodzicem i uczniem,
- grupą rodziców i nauczycielem,
- rodzicem i dyrekcją szkoły,
- grupą rodziców i dyrekcją szkoły,
- nauczycielem i dyrekcją szkoły,
- grupą nauczycieli i dyrekcją szkoły.

Zaistniałe konflikty w klasie szkolnej i poza klasą szkolną należy rozwiązywać, aby uniknąć ich eskalacji⁹. Wyróżnia się pięć rodzajów rozwiązywania konfliktów.

Jednym z tych sposobów jest dominacja, czyli rywalizacja, walka, dążenie do osiągnięcia celów bez liczenia się z interesem drugiej strony. Aby wygrać, używa się perwersji, groźby, presji i przemocy.

Drugim sposobem jest podporządkowanie, czyli ustępstwo, uległość, ugodowość, porozumienie za wszelką cenę. Jedna ze stron rezygnuje z realizacji swoich celów, akceptując wygraną przeciwnika.

Trzecim sposobem jest unikanie, czyli wycofywanie się, rezygnacja z jakiegokolwiek działania obliczona na wygaśnięcie konfliktu, który najczęściej pozostaje jednak nierozwiązany.

Kolejnym, czwartym sposobem jest kompromis, czyli rezygnacja z własnych celów, ambicji i dążeń w zamian za podobne rezygnacje drugiej strony.

Piątym sposobem jest współpraca, czyli wspólne rozwiązywanie problemu, partnerskie współdziałanie w poszukiwaniu rozwiązań satysfakcjonujących obie strony¹⁰.

Inną metodą rozwiązywania konfliktu jest metoda „wychowania bez porażek”, w której wyróżniamy następujące fazy:

- fazę zerową, czyli stworzenie warunków do współpracy (np. gotowość obu partnerów, czas, miejsce itp.),
- zdefiniowanie problemu, czyli rozpoznanie konfliktu, nazwanie go, określenie, kogo dotyczy, określenie potrzeb,
- znalezienie różnych sposobów rozwiązań,
- krytyczna ocena zaproponowanych rozwiązań zgodnie z przyjętymi na początku kryteriami,
- wybór najlepszego pomysłu (czyli sposobu rozwiązania),
- realizacja wybranego rozwiązania (ustalenie odpowiedzialności: kto?, z kim?, do kiedy?),
- ocena efektu, czyli porównanie celu z uzyskanym rezultatem (w przypadku dużej rozbieżności zaczynamy analizę od początku)¹¹.

Oprócz znanych, wymienionych wyżej sposobów rozwiązywania konfliktów w szkole, skuteczną metodą jest próba *rozumienia Innego* i rozumiejącego wgląd w sytuację, w odniesieniu do założeń fenomenologiczno-

⁹ J. Łysek, *Zachowania agresywne uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2 (9).

¹⁰ *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Kazimierzczak, Warszawa 2008.

¹¹ T. Gordon, dz. cyt.

-hermeneutycznych, charakterystycznych dla współczesnej pedagogiki hermeneutycznej¹².

Interpretując kategorię rozumienia współcześnie, należy odwołać się do pracy O. F. Bollnowa dotyczącej rozumienia krytycznego¹³. Według O. F. Bollnowa, prowadząc refleksję na temat rozumienia, należy mieć na uwadze następujące obszary:

- rozumienie i aprobatę,
- empatię i rozumienie,
- otwierającą siłę afektu,
- przyjazne i wrogie rozumienie,
- krytyczne rozumienie obiektywizacji,
- konieczność dystansu,
- twórcze rozumienie,
- rozumienie obcej rzeczywistości,
- rozumienie walczące,
- stosunek między generacjami¹⁴.

Mając na uwadze obszar *rozumienie i aprobata* należy pamiętać, że o zachowaniu drugiego człowieka możemy powiedzieć: „Nie potrafię tego zrozumieć” lub „Potrafię to zrozumieć”. W przypadku pierwszego stwierdzenia mamy do czynienia z dezaprobatą i nie ma tutaj szansy na jakiegokolwiek rozumienie. W drugim stwierdzeniu pojawia się aprobata, a zatem jest szansa na rozumienie Innego. Należy jednak zauważyć, że aprobata może być bezkrytyczna lub krytyczna¹⁵.

W kontekście obszaru *empatia i rozumienie* należy wyraźnie różnicować między empatią (wczuwaniem) jako aktem uczuciowym a rozumieniem jako aktem myślowo-poznawczym. Nie wyklucza to oczywiście możliwości jednoczenia się empatii i rozumienia, a tym samym szansy na to, że uczuciowe więzi mogą nam istotnie ułatwiać rozumienie Innego¹⁶.

Aprobata i empatia ułatwiają rozumienie Innego. Ale nie wynika z tego, że nienawiść, wrogość, zazdrość, zawiść, pogarda itp. uniemożliwiają lub są utrudnieniem w rozumieniu Innego, gdyż każda funkcja poznawcza człowieka ma swą podstawę w określonej dyspozycji uczuciowej¹⁷. Takie założenie przyjmuje się w obszarze *otwierająca siła afektu*. Każdy afekt staje się zatem szczególną siłą otwierającą, wyostrza spojrzenie i pozwala odkrywać w drugim człowieku cechy, które byłyby niedostępne w przypadku braku afektu, czyli obojętności wobec Innego¹⁸. Znaczenie afektu i dynamikę jego zmiany można szczególnie dostrzec i dokonać jego analizy, gdy zmienia się wizerunek drugie-

¹² K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

¹³ O. F. Bollnow, *Das kritische Verstehen*. [W:] *Studien zur Hermeneutik*, Freiburg–München 1982.

¹⁴ O. F. Bollnow, *O pewnej regule hermeneutycznej*, „Logos i Ethos” 1992, nr 2.

¹⁵ J. Łysek, *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Katowice 1998.

¹⁶ Tamże, s. 49–50.

¹⁷ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1972.

¹⁸ M. Scheler, *Istota i forma sympatii*, Warszawa 1980.

go człowieka, a nasze nastawienie wobec niego przechodzi od miłości do nienawiści¹⁹.

W kontekście znaczenia *otwierającej siły afektu* istotny jest obszar *przyjazne i wrogie rozumienie* Innego.

W człowieku obecne są zawsze dwie, często przeczące sobie, ale jednak prawdziwe strony. Afekt pozytywny wyzwala przyjazne rozumienie. Afekt negatywny sprzyja wrogiemu rozumieniu. Jedno i drugie umożliwia poznanie Innego. Możemy zatem rozumieć nie tylko przyjaciela, ale i wroga. Jednak przyjazne rozumienie umożliwia dostęp do indywidualności Innego człowieka, a wrogie rozumienie zawsze jest uwikłane w starcie i walkę. Przyjaźń nastawiona jest bowiem na odkrywanie dobrych stron w drugim człowieku. Przyjaciel to człowiek, na którym można polegać, czyli w konsekwencji – przyjmuje się go takim, jakim on nam siebie daje. Jego obraz jest stosunkowo prosty i jednolity. Wrogość natomiast nastawiona jest na odkrywanie złych stron w drugim człowieku. Wróg to człowiek, po którym spodziewamy się zła. Jego obraz jest zagmatwany i niejednolity. Traktujemy go z nienawiścią nawet wówczas, gdy zachowuje się przyjaźnie, bo w naszym wrogim nastawieniu obecna jest od samego początku tendencja do demaskowania. Przyjaznemu rozumieniu towarzyszy zatem empatia, a wrogie rozumienie wyklucza od początku jakiegokolwiek prawdopodobieństwo empatii²⁰.

W obszarze *krytycznego rozumienia obiektywizacji*, mając na uwadze założenie, że ludzkie zachowania są jednorazowe i właściwie niepowtarzalne, odwołuje się jednak do kontynuacji wrogiego rozumienia, jakim jest rozumienie krytyczne Innego, a nie tylko zobiektywizowanych dzieł nauki lub kierunków politycznych, prawnych, gospodarczych, edukacyjnych itp. Krytyka stanowi bowiem fundamentalną możliwość rozumienia, a rozumienie krytyczne jest tak naprawdę obecne we wszystkich innych odmianach rozumienia.

Rozumienie krytyczne można uznać co prawda za kontynuację wrogiego rozumienia, ale jako takie nie opiera się ono na wrogim nastawieniu, gdyż:

- musi istnieć miernik oceny, a przesłankę stanowi tutaj nasz własny wgląd rzeczowy, który umożliwia nam sformułowanie oceny,
- „zamyśl, który miał urzeczywistnić nasze dzieło wyraźnie wynika z samego dzieła”²¹, a więc rozumienie krytyczne jest możliwe o tyle i tylko o tyle, o ile coś takiego rzeczywiście ma miejsce.

W rozumieniu krytycznym, które nie opiera się na wrogim nastawieniu zawsze poruszamy się między dwoma przypadkami granicznymi. Gdy inny człowiek osiągnął zamierzony cel, nie ma podstaw do rozumienia krytycznego, gdyż nie sposób tutaj niczego krytykować. Ale nie ma też podstaw do rozumienia krytycznego, gdy inny człowiek nie osiągnął zamierzonego celu, gdyż nie wiadomo, co ma być tutaj przedmiotem krytyki. Rozumienie krytyczne jest bowiem możliwe jedynie w odniesieniu do idealnego przypadku granicznego, a zatem nie dotyczy błędów, które są odkrywane, ale dotyczy rozumienia od-

¹⁹ J. Łysek, *O podstawach...*, dz. cyt., s. 50.

²⁰ Tamże, s. 51.

²¹ O. F. Bollnow, *O pewnej...*, dz. cyt., s. 90.

chyłeń od prawidłowości pojmowanych jako błędy. A zatem błąd Innego rozumie się najwyżej w tym sensie, że pojmuje się jego zaistnienie, ale cały czas jest to rozumienie immanentne, czyli pozostające wewnątrz, gdyż wszelkie rozumienie krytyczne jest w założeniu krytyką immanentną. Rozumienie krytyczne nie ma miejsca wtedy, gdy domniemana krytyka jest tak naprawdę nierozumnym odrzuceniem, gdzie brak jest przesłanki w postaci dominującego wglądu rzeczowego w sytuację Innego człowieka. Chodzi zatem właśnie o krytyczne rozumienie obiektywizacji²².

W obszarze, w którym zwraca się uwagę na *konięczność dystansu* podkreśla się założenie, że celem rozumienia krytycznego nie jest zwalczanie przeciwnika, gdyż następstwem może być jedynie wspólne (ja i przeciwnik) podjęcie określonego zadania. Rozumienie krytyczne tym samym jest niezależne od podziału na przyjazne i wrogie nastawienie. Jednak występujący stereotyp, w którym zakłada się, że myślenie krytyczne jest bliżej wrogiego nastawienia, nie jest całkiem bezzasadny, gdyż możliwość krytyki zawsze wymaga pewnego dystansu jako przesłanki. Dystans ten nie musi jednak automatycznie oznaczać wrogiego rozumienia.

Dystans w rozumieniu krytycznym jest więc niezbędny, ale najkorzystniejszy jest dystans optymalny, gdyż możliwość rozumienia istotnie maleje, gdy dystans jest zbyt duży lub zbyt mały. Właśnie tutaj tkwi źródło wielu naszych trudności z rozumieniem nie tylko samych siebie, ale również z rozumieniem innych oraz sytuacji z naszego otoczenia.

Dzięki rozumieniu krytycznemu możliwe jest zaistnienie twórczego rozumienia. Może być ono obecne w naszych działaniach celowych, które jednocześnie w założeniu są twórcze, gdy cel z projektu staje się rzeczywistością, ale i tym, co dotąd było zupełnie nieznanem²³. Tym samym coraz częściej zwraca się uwagę na tzw. lepsze rozumienie Innego, które ma w sobie przesłanki twórczego rozumienia²⁴. Owo lepsze rozumienie Innego staje się niezwykle istotne i niezbędne w pracy każdego współczesnego nauczyciela wychowawcy²⁵.

Oprócz twórczego rozumienia należy mieć również na uwadze inny rodzaj rozumienia, które ma swe źródła we wrogich odniesieniach życiowych. O ile w twórczym rozumieniu dziedziną jest każdorazowo nasz własny świat, o tyle w tym rozumieniu chodzi zawsze o obcy świat, czyli o *rozumienie obcej rzeczywistości*. Tą obcą rzeczywistością może być cudza swoistość, do której odnosimy nasze własne możliwości życiowe i uświadamiamy sobie tym samym własną indywidualność²⁶.

Obcą swoistością dla pojedynczego człowieka może być więc drugi człowiek, dla danej warstwy społecznej – inna warstwa, dla danego narodu – inny naród, itd. Mając kontakt z obcymi możliwościami, poszerzamy własne możliwości i jednocześnie sami dookreślamy się we własnej swoistości. Proces ten może

²² J. Łysek, *O podstawach...*, dz. cyt., s. 51.

²³ O. F. Bollnow, *O pewnej...*, dz. cyt..

²⁴ W. Loch, *Lebenslauf und Erziehung*. [W:] *Neue pädagogische Bemühungen*, t. 79, Essen 1979.

²⁵ E. Laska, *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, Rzeszów 2007.

²⁶ J. Łysek, *O podstawach...*, dz. cyt., s. 54.

być źródłem znacznych możliwości rozumienia, gdzie uzupełniają się sympatyzujące nastawienie oraz dystans, który umożliwia swobodne poznawanie.

Obcą może być jednak również tzw. wroga moc, która nam zagraża i przed którą się bronimy, a poprzez walkę lub ucieczkę – utwierdzamy własne trwanie²⁷. Starcia z ową wrogą mocą, np. pomiędzy spornymi kierunkami nauki lub sztuki, pomiędzy różnymi kulturami, wyznaniem, narodami, warstwami społecznymi, poglądami itp. mają miejsce we wnętrzu naszego obszaru życiowego i są najbardziej widoczne, gdy ścierają się z tradycyjnymi zapatrywaniami. „Obca rzecz jako cudza swoistość oraz obca rzecz jako wroga moc (w odróżnieniu od obcej rzeczy, której nie znamy, ale którą możemy poznać, oraz w odróżnieniu od obcej rzeczy nieznannej, która leży poza zasięgiem naszego własnego życia) stwarzają głębsze możliwości rozumienia. Z tak pojętej obcości wynika więc konieczność starcia oraz znajomość swojego przeciwnika, gdyż musimy mu sprostać”²⁸. Zadanie tego typu staje się źródłem szczególnej formy rozumienia, którą określa się jako *rozumienie walczące*.

Celem rozumienia walczącego jest nasze własne przeforsowanie siebie wbrew przeciwnikowi. Aby było to możliwe – konieczne jest starcie.

Formy starcia mogą być różne. Najprostsze starcie jest wtedy, gdy przeciwnik atakuje bezpośrednio i stosuje zewnętrzną przemoc. Starcie jest o wiele bardziej złożone, gdy przeciwnik atakuje nas pośrednio, ponieważ powtarza się tutaj walka z nadmiarem obcych wpływów, ale tylko wtedy „udaje się osiągnąć jasną i pewną swego stanowczość, co do własnej istoty”²⁹. Konieczność starcia występuje wtedy nie tylko w obszarze współczesności, ale również w odniesieniu do przeszłości, gdyż nigdy nie ma i nie było wolnej przestrzeni. U podstaw każdego nowego ruchu nie stoi wtedy prezentacja jego własnej istoty, ale starcie z przeciwnikiem, a więc – nie afirmacja, a negocjacja. Rozumienie każdego ruchu Innego dokonuje się więc „z perspektywy antagonisty, przeciwko któremu się ono kieruje”³⁰.

Przedstawione zależności są najbardziej widoczne, gdy nowe pokolenie dystansuje się od poprzedniego, czyli następuje typowe starcie między generacjami. Istotny staje się zatem kolejny obszar rozumienia, jakim jest *stosunek między generacjami*.

Horyzont rozumienia, który powstał w określonej sytuacji walki często jeszcze przez długi czas określa obraz danej sytuacji (człowieka, epoki), chociaż ona już dawno minęła. Dostęp do istoty tego, co było możliwy jest jedynie wtedy, gdy przełamie się bezpośredni, związany z określonym starciem horyzont rozumienia³¹.

Oprócz wymienionych wyżej i opisanych *obszarów rozumienia* należy pamiętać również o tym, że podstawą rozumienia całości musi być szczegół, a podstawą rozumienia szczegółu – całość. Mamy więc tutaj do czynienia ze swoim *hermeneutycznym kołem*, którego współczesną istotę przedstawił jako

²⁷ O. F. Bollnow, *Das kritische...*, dz. cyt., s. 100.

²⁸ J. Lysek, *O podstawach...*, dz. cyt., s. 54.

²⁹ Tamże, s. 101.

³⁰ J. Lysek, *O podstawach...*, dz. cyt., s. 101.

³¹ Tamże, s. 55.

pierwszy H. G. Gadamer³². Należy zatem rozumieć, by wierzyć, ale trzeba też wierzyć, by rozumieć. Należy więc rozumieć, by wychowywać, ale trzeba też wychowywać, by rozumieć. Należy więc rozumieć, by nauczać, ale trzeba też nauczać, by rozumieć. Nigdy bowiem ten, kto interpretuje i czyni refleksję, nie zbliży się do tego, co mówi dane zjawisko (człowiek, sytuacja, tekst), jeżeli nie będzie żył w aurze danego zjawiska³³.

Proces naszego rozumienia przebiega więc zawsze od całości do części i z powrotem do całości. Istotą naszego rozumienia jest zatem zadanie, które polega „na rozszerzaniu na kolejne koncentryczne kręgi jedności rozumianego sensu”³⁴. Zestawienie wszystkich szczegółów w całość jest wskaźnikiem trafności rozumienia. Brak zestawienia to niepowodzenie próby rozumienia. Nie chodzi tutaj jednak o jednoznaczne rozumienie Innego, czyli o jednoznaczną prawdę o drugim człowieku, ale raczej o określenie kierunku poszukiwań na ten temat. Gotowe odpowiedzi są po prostu niemożliwe, tak jak niemożliwa jest wymiana istnień między ludźmi. Hermeneutyczne koło bierze się stąd, że nasze istnienie jest cykliczne. Życie przebiega w skończonym czasowym cyklu narodzin i śmierci. Żyjemy w czasowych wymiarach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a wszelkie nasze działania są uwikłane w koło czasu³⁵. W codziennym, chaotycznym życiu usiłujemy odnaleźć jakiś kierunek. I to właśnie stanowi punkt wyjścia w zakresie rozumienia Innego.

Rzeczywistość otaczająca pojedynczego człowieka jest dla niego światem, który zależy od poziomu i zakresu wiedzy o nim, czyli zawiera charakterystyczne cechy tylko dla określonego, indywidualnego człowieka. W tym indywidualnym świecie (moim świecie) człowiek spotyka również innych ludzi. W doświadczeniu drugiego człowieka zaczynamy rozumieć go jako osobowy podmiot³⁶. Mogę więc rozumieć Innego tylko poprzez siebie, ponieważ to ja jestem w określonej relacji do rzeczywistości, w której przebywam. Ten ktoś inny również znajduje się w tym świecie i uczestniczy w tej relacji. „Rozumiem Innego, rozumiejąc siebie, dzięki wspólnemu odniesieniu do tego, co nas otacza. Ale także doświadczenie innych pozwala mi lepiej zrozumieć świat”³⁷. Taki świat staje się światem komunikatywnym, a komunikacja między ludźmi staje się granicą mojego świata. Rozumienie jest więc charakterystyką skończonego oraz ograniczonego człowieka, a ponadto – jest czasowe (dziejowe). Nie ma ono jednak początku, ciągle dzieje się i wyraża się w języku, w formie projektowania możliwości bycia tego, co jest. Mamy tu więc do czynienia z trzema elementami w jednym byciu ludzkim: rozumieniem, dziejami i językiem, a człowiek w tym układzie jest określony jako istniejący, czasowy, dziejowy i rozumiejący otaczający świat (dzięki temu – i siebie), który wyodrębnia mu się w sposób językowy. W ten to sposób dochodzimy do świadomości her-

³² H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

³³ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.

³⁴ H. G. Gadamer, *Vom Zirkel des Verstehens*. [W:] *Gesammelte Werke*, t. 2, Tübingen 1986, s. 57.

³⁵ J. Łysek, *O podstawach...*, dz. cyt., s. 44.

³⁶ E. Husserl, *Idea fenomenologii*, Warszawa 1990.

³⁷ A. Pawliszyn, *Rozumienie – spotkanie z prawdą. H. G. Gadamera koncepcja rozumienia*. [W:] *Człowiek jako przedmiot samowiedzy*, red. H. Szabała, Gdańsk 1993, s. 148.

meneutycznej, która stanowi istotę hermeneutycznej koncepcji rozumienia Innego³⁸.

Świadomość hermeneutyczna została zatem wyprowadzona z dziejowości bytu ludzkiego i jest zawsze aktywna, spotyka się z dziejami, światem oraz przedmiotami. Każde takie spotkanie to doświadczenie hermeneutyczne, w wyniku którego ulegają przemianie przedmiot spotkania oraz świadomość.

Początkiem doświadczenia hermeneutycznego jest pytanie, w którym wyrażona jest własna wątpliwość doznawanej w doświadczeniu rzeczy. Pytanie to stwarza możliwość wielu odpowiedzi na nie i to stanowi jego sens³⁹. Mówimy wtedy o otwartości (lub sensowności) pytania. Otwartość (sensowność) pytania zakreśla jego horyzont, czyli jednocześnie go ogranicza.

Doświadczenie hermeneutyczne ma wiele cech wspólnych z rozumieniem, ale tak naprawdę, jest ono bardziej uznaniem i akceptacją niż pełnym poznaniem. Zatem każde rozumienie jest doświadczeniem hermeneutycznym, ale nie każde doświadczenie hermeneutyczne jest rozumieniem. Rozumienie jest autentycznym doświadczeniem, czyli spotkaniem z czymś, co należy nazwać byciem prawdą⁴⁰. Należy więc przyjąć, że dopiero doświadczenie hermeneutyczne, które prowadzi do spotkania z prawdą jest rozumieniem. To właśnie prawda jest jawnością samego bytu i odkrywa się nam w czasie rozumienia, podczas rozmowy. „Rozumiemy się nawzajem, kiedy ze sobą rozmawiamy, kiedy nie możemy się dogadać, a przecież w końcu przez użycie słów przedkładamy sobie wzajemnie wypowiedziane tymi słowami rzeczy. [...] Jaka jest rzecz, to wychodzi na jaw [...] dopiero wtedy, gdy o tym mówimy. To, co nazywamy prawdą, otwartość, nie skrytość rzeczy, ma wtedy swoją własną czasowość i dziejowość”⁴¹.

Szansa na rozumienie Innego, które to rozumienie jest jednocześnie spotkaniem z prawdą, może więc zaistnieć wtedy i tylko wtedy, gdy będzie jednocześnie realizowana idea spotkania oraz idea dialogu i komunikacji.

Spotkanie z drugim człowiekiem jest wydarzeniem i jako takie stanowi pewne *a posteriori*: zaczyna się ono od doświadczenia. Poza tym jest to doświadczenie najważniejsze i może ono być agatologiczne (ukazujące tragiczność bytu ludzkiego) lub aksjologiczne (nadające sens ludzkiemu byciu: „jeśli chcesz, możesz”⁴²). Doświadczenie agatologiczne jest więc doświadczeniem odslaniającym, a doświadczenie aksjologiczne doświadczeniem projektującym. To, co agatologiczne – daje do myślenia, a to, co aksjologiczne – pobudza do szukania i kieruje nim. Chodzi zatem o to, by po doświadczeniu agatologicznym mogło nastąpić doświadczenie aksjologiczne.

Spotkanie z drugim człowiekiem niczego nie wymusza, zwłaszcza myślenia, ale daje do myślenia, a myślenie na poziomie aksjologicznym jest preferencją prawdy nad nieprawdą, a więc poszukiwaniem prawdy pojmowanej nie jako zgodność sądu z rzeczą, ale prawdy pochodzącej ze spotkania z Innym. Zasad-

³⁸ H. G. Gadamer, *Prawda...*, dz. cyt..

³⁹ Tamże.

⁴⁰ H. G. Gadamer, *Prawda...*, dz. cyt..

⁴¹ H. G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979, s. 45.

⁴² J. Tischner, dz. cyt., s. 516.

niczym problemem spotkania jest więc problem prawdy spotkania. Aby jednak odpowiedzieć na pytanie: gdzie jest „granica między maską a twarzą?”⁴³, należy odwołać się do drugiej z wyżej wymienionych idei, czyli idei dialogu i komunikacji.

Dialog należy pojmować jako specyficzną rozmowę, która zakłada wielość i różnorodność punktów widzenia⁴⁴. Dialog to nie metoda, ale sposób bycia, to nie metoda kształcenia lub metoda wychowania, ale warunek możliwości rozumienia⁴⁵.

W koncepcji dialogowej interpretacji, odwołując się do założeń fenomenologiczno-hermeneutycznych, „przyjmuje się dialog jako podstawę porozumienia, a jednocześnie rzeczywistego doświadczenia inności drugiej osoby”⁴⁶. Należy jednak pamiętać, że dialogowa interpretacja sytuacji edukacyjnej oraz refleksja nad nią są wyłącznie pytaniem, a nie ostatnim słowem⁴⁷. Dialog ma dawać do myślenia i prowadzić do rozumienia jako poszukiwania prawdy, która „wyłania się zawsze i ciągle na nowo w historyczności dialogu, jaki toczy się między różnymi założeniami, niejawnymi przed-sądami; ich ujawnienie, wystawienie na próbę jest wyłanianiem się owej prawdy, a więc jest jej rzeczywiście twórczym poszukiwaniem”⁴⁸.

Dialog jest więc warunkiem możliwości rozumienia Innego. Rozumienie może prowadzić do zrozumienia, a to z kolei do porozumienia, a wszystko to musi być poprzedzone przedrozumieniem⁴⁹, gdyż „każda próba rozumienia bytu ludzkiego, która jest analizą projektów zagospodarowania tego bytu w świecie, zakłada bowiem już jakieś przedrozumienie bycia w świecie. Oznacza to, że samo rozumienie jest uwarunkowane danym sposobem bycia w świecie, a z kolei ten sposób bycia nie jest inaczej dostępny, jak tylko poprzez rozumiejącą analizę planów zagospodarowania”⁵⁰.

Rozumienie Innego to nie tylko zadanie poznawcze, ale przede wszystkim zadanie etyczne, bo zaangażowanie etyczne nie wyklucza wcale wrażliwości poznawczej – wręcz przeciwnie, pozwala jej osiągnąć bezstronność⁵¹. „Skoro zaś umiejętność patrzenia na ludzi i wydarzenia (a także na siebie) okiem zarazem chłodnym i nieobojętym jest jednym z najbardziej nieomylnych znaków dojrzałości zarówno człowieka, jak i społeczeństwa, to ten rodzaj doświadczenia badawczego posiada dla kultury głębsze i raczej odmienne implikacje moralne niż inne, częściej omawiane po tym kątem jego typy. Zawodowy obowiązek analitycznego podejścia do spraw ludzkich nie jest sprzeczny z osobistym obowiązkiem ustawiania ich w określonej moralnej perspektywie. Etyka zawodowa opiera się na etyce osobistej i z niej czerpie swoją siłę; staramy się za-

⁴³ J. Tischner, dz. cyt., s. 520.

⁴⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Warszawa 2004.

⁴⁵ *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

⁴⁶ Tamże, s. 196.

⁴⁷ M. Winiarski, *Dialog środowiskowy*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 5.

⁴⁸ Tamże, s. 314.

⁴⁹ J. Łysek, *Rozumienie hermeneutyczne w pedagogice*, „Chowanna” 1996, nr 1.

⁵⁰ B. Milerski, *Nauczanie religii jako edukacja rozumiejąca: koncepcja hermeneutyczna*, <http://www.chat.edu.pl/pedrel/artykuly/milerskib-2.htm>.

⁵¹ C. Geertz, *Zastane światło*, Kraków 2003.

chować wiarę, że ślepotą – czy uleganie złudzeniom – okalecza cnotę, tak jak okalecza ludzi. Bezstronność bierze się nie z braku zaangażowania, lecz z pewnego rodzaju przejścia się dostatecznie elastycznego, by wytrzymać ogromne napięcie pomiędzy reakcją moralną a obserwacją naukową, napięcie, które zresztą rośnie w miarę pogłębiania się moralnej percepcji i postępów w naukowym rozumieniu. Ucieczka w scjentyzm lub przeciwnie – w subiektywizm jest jedynie sygnałem, że to napięcie stało się nie do wytrzymania, że nerwy odmówiły posłuszeństwa i trzeba było dokonać jakiegoś wyboru dla stłumienia: albo własnego człowieczeństwa, albo własnego racjonalizmu. W nauce sytuacje takie są patologią, a nie normą”.⁵²

Podsumowując powyższe rozważania, można zatem przyjąć założenie, że podczas zaistniałego konfliktu w klasie szkolnej lub poza nią, próba rozumienia Innego umożliwia rozumiejący wgląd w sytuację, a wtedy możliwy staje się dialog, który sprzyja przejściu od sytuacji konfliktowej do *porozumienia bez przemocy*⁵³, co nabiera szczególnego znaczenia w skutecznym procesie dydaktyczno-wychowawczym⁵⁴.

Porozumienie bez przemocy (ang. *Nonviolent Communication*, NVC) to metoda opracowana przez dra Marshalla Rosenberga. Polega na szanowaniu uczuć i potrzeb zarówno własnych, jak i innych ludzi oraz dążeniu do ich uszanowania i zaspokojenia w nieagresywny sposób. Nie chodzi tu jedynie o przemoc fizyczną, ale również psychiczną – wywieranie nacisków, szantaż emocjonalny, wymuszanie pewnych zachowań przy pomocy gróźb i kar.

Przykładowe zachowania, zgodne z założeniami metody NVC, są następujące:

Czy krzyczeć na dziecko, by mnie posłuchało? Czym jest porozumienie bez przemocy?

– Krzyk to jeden z najmniej skutecznych sposobów porozumiewania. Wyrażamy nim naszą bezradność i zniecierpliwienie, a jednocześnie chcemy pokazać dziecku naszą siłę i zmusić je do posłuszeństwa. Porozumienie bez przemocy (NVC – *Nonviolent Communication*) to sposób komunikowania się z ludźmi. Dzięki niemu jasno określamy nasze potrzeby i tak je wyrażamy, by druga osoba była w stanie je przyjąć i spełnić. Nie ze strachu, ale dlatego, że chce i cieszy się, bo robi coś dla nas.

Czy należy nagradzać lub karać swoje dziecko?

– NVC wyklucza kary i nagrody, bo to sposoby używania „siły nad człowiekiem”. Metoda zaleca kontakt z dzieckiem na zasadzie wzajemnego zrozumienia oraz szacunku dla jego i naszych potrzeb. Istota wychowania według NVC nie polega na tym, by spacyfikować malca. Rodzice, którzy znają NVC, są zafascynowani tym, jak dzieci szanowane, a nie manipulowane karą i nagrodą – chcą współpracować.

⁵² Tamże, s. 56.

⁵³ M. Rosenberg, *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, Warszawa 2008.

⁵⁴ E. Maksymowska, M. Wernicka, *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Warszawa 2009; E. Maksymowska, M. Wernicka, *Konflikty w szkole. Niezbędnik dyrektora*, Warszawa 2009.

Czy warto pójść z rodziną na warsztaty NVC?

– Tak. Tam uczy my wyrażać się szczerze bez atakowania, co zmniejsza prawdopodobieństwo wywołania reakcji obronnych u naszych rozmówców. Pomaga przyjmować krytyczne komunikaty, nie odbierając ich do siebie, ale docierając do ukrytych potrzeb rozmówcy. Rodzice stają się wrażliwsi na uczucia dzieci i potrafią pomóc im w ich wyrażaniu, co zapobiega agresji⁵⁵.

Przykładem działań, których celem jest porozumienie bez przemocy może być praca wychowawczo-dydaktyczna w warszawskim przedszkolu „Przyjaciele Żyrafy”. Jest to godny uwagi przykład pierwszego w Polsce przedszkola, które pracuje w pełni według metody NVC z elementami pedagogiki Marii Montessori. Rozumienie innego i rozumiejący wgląd w sytuację stają się tam faktem i praktyką pedagogiczną⁵⁶.

Na uwagę zasługuje również działalność Fundacji „Porozumienie Bez Przemocy”, której celem jest „szerzenie idei Porozumienia Bez Przemocy w Polsce i wspieranie wciąż rosnącej społeczności tych, którzy się uczą, dzielą się z innymi i żyją według zasad porozumienia bez przemocy”⁵⁷.

Stosowanie założeń koncepcji *porozumienie bez przemocy* obejmuje w praktyce następujące obszary:

- wyrażenie spostrzeżeń,
- wyrażenie swoich uczuć,
- wyrażenie swojej potrzeby (oczekiwań),
- wyrażenie konkretnego życzenia⁵⁸.

Porozumienia bez przemocy można się zatem nauczyć po to, by:

- odważnie i szczerze mówić o tym, co nam przeszkadza,
- jasno wyrażać prośby zamiast stawiać żądania,
- reagować na krytykę, zarzuty, przypisywanie winy w sposób konstruktywny,
- w pełni wyrażać złość zamiast pozwolić jej potajemnie niszczyć nas od środka,
- radzić sobie z wewnętrznym rozdarciem i zdecydować się na życie pełne perspektyw⁵⁹.

Z pewnością ma to sens, gdy chcemy stworzyć warunki do dorastania w zaufaniu⁶⁰.

Zatem:

- konflikty są trwałym elementem naszego życia, a więc mają również miejsce w szkole,
- konflikty najczęściej spowodowane są brakiem zaspokojenia potrzeb, co prowadzi do sprzeczności interesów,
- konflikty często są rozwiązywane poprzez negocjacje lub mediacje,

⁵⁵ Z. Żuczowska, <http://www.rodzice.pl/przedszkolak/wychowanie/Porozumienie-bez-przemocy.html>.

⁵⁶ Strona Internetowa Przedszkola „Przyjaciele Żyrafy”, <http://www.przedszkole.most.org.pl>.

⁵⁷ Strona Internetowa Fundacji Porozumienie Bez Przemocy, <http://www.fpbb.most.org.pl>.

⁵⁸ M. Rosenberg, dz. cyt.

⁵⁹ I. Holler, *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia do pracy samodzielnej oraz dla osób prowadzących warsztaty*, Warszawa 2007.

⁶⁰ J. Mol, *Dorastanie w zaufaniu*, Warszawa 2008.

- warunkami niezbędnymi skutecznego negocjacji lub mediacji są dialog i dążenie do poznania prawdy oraz wzajemne otwarcie się i odwołanie do określonych założeń aksjologicznych,
- oprócz negocjacji i mediacji należy również zwrócić uwagę na *porozumienie bez przemocy*, które jest skuteczną strategią rozwiązywania konfliktów,
- w celu podniesienia skuteczności *porozumienia bez przemocy* należy dążyć do *rozumienia Innego*,
- należy pamiętać, że rozumienie nie jest jednorazowym aktem, ale *procesem*, który przebiega od *przedrozumienia*, poprzez *rozumienie* oraz *zrozumienie* i prowadzi do ewentualnego *porozumienia*,
- *porozumienie bez przemocy* tworzone na bazie procesu *rozumienia Innego* powinno być jednym z głównych *sensów* pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli i rodziców,
- *porozumienie bez przemocy* oparte na procesie *rozumienia Innego* umożliwia rozwiązywanie konfliktów oraz zapobiega zachowaniom agresywnym, co nabiera współcześnie szczególnego znaczenia,
- droga od *konfliktu*, poprzez próbę *refleksyjnego rozumienia Innego*, do *porozumienia bez przemocy* powinna być charakterystyczna dla działań nauczycieli, wychowawców i rodziców.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.
- Bollnow O. F., *Das kritische Verstehen*. [W:] *Studien zur Hermeneutik*, Freiburg–München 1982.
- Bollnow O. F., *O pewnej regule hermeneutycznej*, „Logos i Ethos” 1992, nr 2.
- Borecka-Biernat D., *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*, Wrocław 2006.
- Borecka-Biernat D., Węglowska-Rzepa K., *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*, Wrocław 2000.
- Borecka-Biernat D., *Zachowania agresywne i nieśmiałe młodzieży w sytuacji ekspozycji społecznej*, Wrocław 1998.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2007.
- Gadamer H. G., *Prawda i metoda*, Kraków 1993.
- Gadamer H. G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979.
- Gadamer H. G., *Vom Zirkel des Verstehens*. [W:] *Gesammelte Werke*, t. 2, Tübingen 1986.
- Geertz C., *Zastane światło*, Kraków 2003.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2004.
- Holler I., *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia do pracy samodzielnej oraz dla osób prowadzących warsztaty*, Warszawa 2007.
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, Warszawa 1990.
- Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, red. J. Reykowski, Warszawa 2007.

- Laska E., *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, Rzeszów 2007.
- Loch W., *Lebenslauf und Erziehung*. [W:] *Neue pädagogische bemühungen*, t. 79, Essen 1979.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Warszawa 2004.
- Łysek J., *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Katowice 1998.
- Łysek J., *Podmiotowe traktowanie ucznia jako zaspokajanie jego potrzeb*. [W:] *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, red. H. Moroz, Katowice 1995.
- Łysek J., *Rola nauczyciela w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami*, „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7).
- Łysek J., *Rozumienie hermeneutyczne w pedagogice*, „Chowanna” 1996, nr 1.
- Łysek J., *Zachowania agresywne uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2 (9).
- Maksymowska E., Wernicka M., *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Warszawa 2009.
- Milerski B., *Nauczanie religii jako edukacja rozumiejąca: koncepcja hermeneutyczna*, <http://www.chat.edu.pl/pedrel/artykuly/milerskib-2.htm>.
- Mol J., *Dorastanie w zaufaniu*, Warszawa 2008.
- Pawliszyn A., *Rozumienie – spotkanie z prawdą. H. G. Gadamera koncepcja rozumienia*. [W:] *Człowiek jako przedmiot samowiedzy*, red. H. Szabała, Gdańsk 1993.
- Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Rosenberg M., *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, Warszawa 2008.
- Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Kazmierczak, Warszawa 2008.
- Scheler M., *Istota i forma sympatii*, Warszawa 1980.
- Strona Internetowa Fundacji Porozumienie Bez Przemocy, <http://www.fpbp.most.org.pl>.
- Strona Internetowa Przedszkola „Przyjaciele Żyrafy”, <http://www.przedszkole.most.org.pl>.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- Winiarski M., *Dialog środowiskowy*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 5.
- Żuczowska Z., <http://www.rodzice.pl/przedszkolak/wychowanie/Porozumienie-bez-przemocy.html>.

Summary

Since the conflict in the classroom to an agreement without violence

Conflicts and misunderstandings in the classroom are becoming more frequent. They are caused primarily limiting or disregarding the needs of the student.

There are several ways to resolve conflicts. They may include domination, subordination, avoidance, compromise or collaboration, or method of education without failures.

Particularly desirable, however, is an attempt to understand the Other, and insight in understanding the situation, and thus the implementation of the idea of meeting, dialogue and communication, and consequently enables the transition from conflict to agree the situation without violence.