

Katarzyna Wajszczyk

Wychowanie przez konflikt: o roli konfliktów w rozwoju osobowości ucznia

Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii "Ignatianum" w Krakowie 20/2, 145-167

2017

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.

Katarzyna Wajszczyk
Uniwersytet Gdański

Wychowanie przez konflikt. O roli konfliktów w rozwoju osobowości ucznia

Education Through Conflict: On the Role
of Conflict in the Development of
a Student's Personality

ABSTRAKT

Tekst prezentuje rozważania na temat skutków konfliktów dla rozwoju uczniów. Autorka pokazuje, czego uczniowie uczą się z konfliktów. Wskazuje zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki konfliktów, w zależności od sposobu radzenia sobie z nimi. Do skutków negatywnych zalicza się kształtowanie niechęci wobec konfliktów, negatywne sankcje wobec uczestników konfliktów, pogarszanie się relacji w grupie, poczucie pokrzywdzenia, frustracja i wrogość wobec siebie uczestników konfliktów. Negatywne konsekwencje mają swoje źródło w nierozwiązanych konfliktach. Konflikty rozwiązane pokazują przede wszystkim swoją małą siłę niszczycielską, umożliwiają redefinicję norm do nowych warunków, wypracowanie wspólnych norm, budowanie relacji i tworzenie zwartości w grupie, przezwyciężanie stagnacji, inicjowanie zmian, ujawnianie sprzeczności w grupie, przywracanie równowagi. Przede wszystkim kształtują przekonanie, że konflikt może być czynnikiem zmiany. Tym samym autorka akcentuje jego znaczenie dla wychowania i kształtowania osobowości ucznia.

SŁOWA KLUCZOWE

konflikt, wychowanie,
uczeń, nauczyciel,
szkoła

KEYWORDS

conflict, education,
student, teacher,
school

SPI Vol. 20, 2017/2
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2017.2.007

Konflikt został zaprezentowany jako sytuacja wychowawcza, w której odbywa się społeczne uczenie się. Autorka powołując się na własne badania pokazuje za Andrzejem Olubińskim trzy możliwe relacje wychowawcze w konflikcie i ich konsekwencje dla kształtowania osobowości ucznia: relację autorytarno-przedmiotową, statycznie-zachowawczą oraz konfliktowo-wychowawczą. Kształtują one odpowiednio osobowość autorytarną, bierną i twórczą. To, czy konflikt umożliwi kształtowanie twórczej postawy, zależy jest od świadomości konfliktowej, którą pomagają kształtować wychowawcy. Ich pedagogiczna świadomość konfliktowa daje możliwość wykorzystania konfliktu jako korzystnej dla rozwoju osobowości ucznia sytuacji wychowawczej.

ABSTRACT

The text presents the author's reflections on some of the consequences of conflicts on students' development. The author shows what students learn from conflicts, both the positive and negative consequences of conflicts and which depend on the way of dealing with conflict. Aversion towards conflicts, sanctions against their participants, poor relations, the feeling of victimization, frustration and hostility towards one another are listed as the consequences of unresolved conflicts. The resolved conflicts are analyzed as a redefinition of standards to new conditions, developing common standards, building relationships and creating cohesion in the group, overcoming stagnation, initiating changes, revealing contradictions in the group, restoring balance. Above all, they also create a belief that conflict may contribute to a positive change as an educational situation where the social learning occurs. The author refers to Andrzej Olubiński's studies and her own research to list three possible educational relations in a conflict and their consequences for the shaping of a student's personality. These are: authority and loyal subject relation, passive and conservative relation and conflict for learning relation. They support different kind of personality such as the authoritarian, the passive and the creative personality. Whether the conflict enables the building of a creative attitude depends on the conflict awareness which tutors help to develop. Their pedagogical knowledge on the topic of conflict awareness provides the opportunity to use conflict as an educational situation which is beneficial for the development of a student's personality.

Podjmując w niniejszym opracowaniu wątek wychowania przez konflikt, kierowałam się przekonaniem, że konflikt jest zjawiskiem naturalnym, obecnym w naszym życiu, a jego rozwiązywanie stanowi warunek rozwoju psychicznego i społecznego. Konflikt rozumiem bardzo szeroko, jako taką relację między stronami, w której występują ważne, niedające się pogodzić sprzeczności. Pojęcie konfliktu stosuję zatem, podobnie jak Ralf Dahrendorf, do określenia

sporów, rywalizacji, dysput i napięć, jak i otwartych konfliktów sił społecznych. Wszelkie relacje między zbiorami jednostek, które wiążą się z istnieniem niemożliwych do pogodzenia różnic pod względem celu – czyli, w najbardziej ogólnej formie, z pragnieniem osiągnięcia przez obie rywalizujące strony tego, co jest dostępne tylko jednej z nich lub tylko częściowo – są w tym znaczeniu relacjami konfliktu społecznego. [...] Konflikt może przybrać formę wojny domowej bądź debaty parlamentarnej, strajku lub odpowiednio uregulowanych negocjacji¹.

Doskonale podsumowuje i jednocześnie najogólniej definiuje konflikt Andrzej Olubiński. Rozumie on konflikt jako „złożoną sytuację psychologiczną i społeczną, świadczącą o określonym stanie rozbieżności w zakresie dążeń jednostek lub grup społecznych do osiągnięcia pożądaných celów, potrzeb czy wartości”². Konflikt w związku ze swoją specyfiką (jako zjawisko społeczne, pokazujące sprzeczność i/lub różnorodność celów, wymagające działania, aby te sprzeczności i różnorodności godzić) niesie ze sobą ogromny potencjał pedagogiczny. Z jednej strony stanowi sytuację wychowawczą, a z drugiej – jest kategorią dydaktyczną. Oba aspekty łączą się ze sobą i uzupełniają się wzajemnie. Każda bowiem sytuacja wychowawcza jest jednocześnie sytuacją uczenia się przez doświadczenie bądź modelowanie.

W wychowaniu idzie o taki typ relacji między wychowankiem a wychowawcą, w której następuje modyfikacja zachowania. Jak określa Romana Miller, „wychowanie jest to interwencja w dialektyczny związek człowieka i świata, regulująca ich wzajemne stosunki

¹ R. Dahrendorf, *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, tłum. R. Babińska, Kraków 2012, s. 125.

² A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, w: *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Warszawa 2015, s. 91.

w kierunku podnoszenia jakości świata i jakości życia³. Sytuacja konfliktowa jest zatem sytuacją wychowawczą, która może podnosić jakość życia młodego człowieka i jakość jego funkcjonowania w świecie. Konflikt – jego wystąpienie, przebieg, zasięg i wreszcie rozwiązanie – niesie ze sobą ogromny potencjał zarówno poznawczy, jak i wychowawczy. Jak on zostanie wykorzystany, zależy od działań stron w konflikcie. Działania z kolei są uzależnione od możliwości, w tym osobistych doświadczeń uczestników, ich lęków, ograniczeń natury psychicznej, instytucji w których działają, przekonań i nawyków związanych z działaniem w konflikcie oraz wiedzy o konsekwencjach, jakie niosą podejmowane działania.

Młody człowiek doświadcza w swoim życiu licznych konfliktów już od momentu narodzin. W toku swego życia zmagają się z konfliktami rozwojowymi. Poznając świat, wciąż z nowej perspektywy doświadcza konfliktów poznawczych. Wchodząc w relacje społeczne, naturalnie doświadcza różnicy poglądów, niemożności realizacji własnych potrzeb, sprzecznych interesów i różnic, które czynią świat różnorodnym, ale również pełnym napięć i konieczności komunikowania się, aby tę różnorodność przyjmować jako wartość.

To, jak młody człowiek przyjmie konflikt, co z nim zrobi, i jakie będzie on miał znaczenie dla jego rozwoju, zależy od wychowawców (rodziców, najbliższych, nauczycieli, rówieśników). Ich sposób funkcjonowania to dla młodego człowieka źródło uczenia się przez doświadczenie, działanie i obserwację. Zdaniem Johna Deweya, uczenie się przypomina proces badawczy, w którym młody człowiek w toku swojego działania doświadcza, a doświadczenia poddaje refleksji⁴. Doświadczenie jest źródłem zarówno zdobywania wiedzy, jak i jej weryfikowania.

Ponadto, według Alberta Bandury i teorii społecznego uczenia się, człowiek uczy się przez modelowanie: „dzięki obserwowaniu innych jednostka wyrabia sobie pogląd, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania, a później te zakodowane w umyśle informacje służą za wskazówki działania”⁵. Obie koncepcje wskazują, że sytuacja konfliktowa jest okazją do uczenia się, czy to przez doświadczenie,

³ Por. R. Miller, *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, Warszawa 1981.

⁴ Por. J. Dewey, *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988.

⁵ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 37–38.

czy to przez modelowanie – jest źródłem doświadczeń, wiedzy i refleksji nad nią. Czego uczniowie uczą się w konflikcie i jakie to ma znaczenie dla ich rozwoju, wskażę prezentując wyniki moich badań.

Zły konflikt i jego jeszcze gorsze konsekwencje

Źródłem danych empirycznych, na które się tu powołuję, są badania etnograficzne⁶, które przeprowadziłam w jednej z trójmiejskich szkół średnich. Przedmiotem badań były konflikty występujące w szkole w różnych układach personalnych. Krzysztof Konarzewski nazywa etnografią długotrwałe, indukcyjne i holistyczne badanie kultury życia codziennego w jednej organizacji lub grupie społecznej, które pełnią funkcje socjalizacyjne⁷. Wybrałam ten rodzaj badań, gdyż istotne było dla mnie opisanie grupy (jej kultury, stylu życia, zachowań, wzorców) i spojrzenie na całość relacji szkoła–społeczeństwo w naturalnym środowisku. Doskonala była do tego celu etnografia, gdyż jak czytamy w *Antropologii organizacji* Moniki Kostery: „Etnografia jest metodologią służącą temu, by zobaczyć to, co na co dzień niewidoczne, choć najbliższe człowiekowi”⁸. W przypadku tej metody etnograf nie posługuje się żadnym zewnętrznym narzędziem, lecz swoją własną osobą⁹. „Etnografia jest bardzo zdyscyplinowanym sposobem postępowania, umożliwiającym rozumiejące i problematyzujące patrzenie na tę sferę życia codziennego, która przyjmowana jest jako oczywista”¹⁰.

Istotą etnografii jest badanie życia codziennego określonej społeczności, które dokonuje się w towarzystwie/przy uczestnictwie badacza. Doświadczenia badaczy etnograficznych wskazują na różne możliwości stosowania tej metody badawczej. W większości przypadków tego typu badań dominująca jest metoda obserwacyjna jako zasadnicze źródło dostarczania danych. Istnieją jednak inne

⁶ Tekst zawiera fragmenty badań opracowanych i opublikowanych w książce: K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk 2015.

⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 83.

⁸ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 39.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 40.

dominujące techniki funkcjonujące w ramach tej metody. Przykładem interpretacyjnych badań etnograficznych są badania Aleksandra Nalaskowskiego¹¹ z roku 1996, w których autor nie zastosował metody obserwacyjnej, a obraz życia codziennego badanej społeczności uzyskał drogą interpretacji wypowiedzi badanych. To, jak badacz decyduje się przeprowadzić swoje badania etnograficzne, jest w dużej mierze jego decyzją (mimo obowiązywania pewnej procedury badawczej), przy zachowaniu oczywiście określonych warunków prowadzenia badań.

Problem badawczy jaki sobie postawiłam przed rozpoczęciem badań brzmiał: jak uczestnicy rzeczywistości szkolnej postrzegają sytuacje konfliktowe i jak ich doświadczają? Do tego pytania ogólnego postawiłam kilka szczegółowych pytań badawczych:

- interesy jakich grup/osób ujawniają się na arenie życia szkolnego oraz społecznego funkcjonowania szkoły;
- jakiego rodzaju konflikty występują w szkole (pola konfliktu);
- jak konflikt rozwija się w szkole (trajektorie konfliktu);
- w jaki sposób szkoła radzi sobie z konfliktem w szkole, z byciem w konflikcie;
- w jakim stopniu relacje z władzą w szkole generują konflikty (konflikt w kontekście władzy);
- co stanowi kontekst konfliktu w szkole i poza nią?

Celem moich badań było opisanie sytuacji konfliktowych, ich przyczyn, przebiegu, rodzajów i sposobów rozwiązywania.

Badania zostały przeprowadzone w dwóch fazach. Pierwsza faza – trwająca 10 miesięcy – to okres badań niejawnych, przeprowadzonych w charakterze uczestnika rzeczywistości szkolnej. Byłam członkiem społeczności szkolnej, pracowałam w niej jako pedagog szkolny. Był to niejawny etap badań. Prowadziłam wówczas obserwację uczestniczącą, uzupełniając dziennik badacza. Analizując moje uczestnictwo w badaniu, dostrzegam różne poziomy aktywności obserwatora wymienione przez Siegfrieda Lamneka: (1) rolę obserwatora (na etapie konstruowania problemu oraz szukania dostępu do społeczności), gdy polegałam tylko na tym, co widziałam; ten poziom obserwacji dotyczył momentu przyglądania się społeczności,

¹¹ Por. A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998.

która miała być obszarem badań; był to też moment konstruowania problemu badawczego; (2) rolę uczestnika jako obserwatora; ujawniła się ona na etapie wchodzenia w społeczność i określania swojego miejsca w szkole; ważne było wówczas funkcjonowanie w społeczności. W największej części badań w tej fazie przyjmowałam (3) rolę kompletnego uczestnika badanej społeczności. Kompletnie uczestnictwo wiąże się z zaangażowaniem badacza w życie społeczności, do której on należy. Badacz utożsamia się z badaną rzeczywistością, patrzy na nią przez pryzmat indywidualnych doświadczeń, przeżyć i wniosków¹².

W przypadku obserwacji uczestniczącej nie należy zapominać, że jest ona zależna od roli badacza i jego doświadczenia. Co oznacza, że nie jest ona bezstronna, ale uwikłana w jego interpretacje. Dla samego badacza badanie etnograficzne jest doświadczaniem nie tylko społeczności, ale również siebie samego. Zatem etnograf „występuje w procesie badawczym nie tylko jako rejestrator i interpretator zdarzeń, ale jest także środkiem poznania, który wykorzystuje własne doświadczenie jako warunek obserwacji. W tym kontekście obserwacja uczestnicząca staje się eksperymentem badacza z samym sobą”¹³. Notatki z obserwacji są uzupełniane o interpretacje badacza. Badacz najczęściej prowadzi dziennik. W związku ze specyfiką mojej pracy w badanej społeczności (pedagog szkolny), prowadziłam dziennik wykonywanych czynności. Ponadto zapisywałam własne notatki z obserwacji, uzupełnione komentarzami do zdarzeń.

Faza druga była częścią jawną. Na tym etapie badań nie byłam już uczestnikiem społeczności, ale badaczem, który ją zna i pojawia się w celu przeprowadzenia badań. Prowadziłam wówczas wywiady narracyjne z uczniami oraz nauczycielami. Zastosowałam wywiad narracyjny ekspercki¹⁴, który pozwala dowiedzieć się czegoś od osób, które badacz traktuje jako specjalistów w danej dziedzinie. Zależało mi, aby zebrać opinie uczestników badanej społeczności na temat: jak uczestnicy rzeczywistości szkolnej postrzegają sytuacje konfliktowe i jak

¹² Tamże, s. 265.

¹³ E. Tonkin, *Participant Observation*, w: *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, red. R.F. Ellen, London 1984, s. 221, cyt. za: I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994, s. 73.

¹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 329.

ich doświadczają? Wywiady zostały przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli. To ich potraktowałam jako znawców/informatorów w zakresie interesującej mnie problematyki konfliktu w szkole.

W przeprowadzonych badaniach etnograficznych zastosowałam kilka metod zbierania danych. Najważniejszą z nich jest obserwacja uczestnicząca. Jest ona kluczowa dla badania, stąd wymaga się od badacza wniknięcia w badane środowisko, a najlepiej zachowywania się tak, jak uczestnicy badanej rzeczywistości. Obserwacje oraz wnioski z obserwacji zostały zapisane w postaci notatek terenowych. Od pierwszego dnia pracy postanowiłam prowadzić dziennik, w którym zapisywałam to, z czym zetknęłam się w szkole. Początkowo nie miałam określonego problemu badawczego, zdałam się więc na jakość doświadczeń, które miały mi pomóc taki problem sformułować. Prowadziłam własny dziennik oraz oficjalny dziennik pracy psychologa i pedagoga szkolnego, w którym należało zapisywać to, co wydarzyło się danego dnia. Opisuując różne zdarzenia w oficjalnym dzienniku psychologa i pedagoga, nie zawsze można było opisać wszystkie najistotniejsze kwestie. Konieczne było ujmowanie kwestii niewygodnych w sposób bardzo ogólny, tak aby nie pokazywały w niekorzystnym świetle działań dyrekcji i nie demaskowały trudności w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w szkole.

Poza obserwacją uczestniczącą gromadziłam dokumenty wytworzone na potrzeby badania oraz dokumenty oficjalne/archiwalne. Były to kopie wszystkich dokumentów, pism, sprawozdań i zaświadczeń, czyli wytwory mojego gabinetu, które stanowiły o mojej pracy lub po prostu trafiły w moje ręce. Dokumenty, które analizowałam i z których korzystałam w opisach i interpretacjach, to przede wszystkim Statut Szkoły, Szkolny Program Wychowawczy, Ustawa o systemie oświaty. Są to dokumenty, do których miałam dostęp jako pedagog szkolny. Poza tym w materiale piśmiennym, będącym wytworem społeczności szkolnej, znajdują się sprawozdania z pracy gabinetu psychologiczno-pedagogicznego oraz sprawozdanie z wizytacji „trójki giertychowskiej”, czyli komisji do spraw badania poziomu bezpieczeństwa w szkole.

Zatem mój materiał badawczy obejmował notatki z obserwacji, transkrypcje wywiadów oraz dokumenty (w postaci pism, sprawozdań, zaświadczeń, ustaw, służbowych poleceń). Na potrzeby tego tekstu korzystam głównie z materiałów dotyczących uczniów.

Nakładanie negatywnych sankcji na uczestników konfliktu to zasadnicza konsekwencja konfliktów, skutecznie zniechęcająca do uczestniczenia w nich. Kiedy konflikt traktuje się jako coś niepożądanego i szkodliwego, również jego uczestników obarcza się winą za wywołanie trudnej sytuacji. Wtedy bowiem konflikt wymaga dodatkowych działań, zaangażowania i zdaniem jego przeciwników wymusza takie czynności, które postrzegane są jako kłopoty.

Rodzice obarczali winą swoje dzieci, które wywoływały konflikty w szkole, nauczyciele obwiniali uczniów, którzy niepotrzebnie stwarzali problemy, a dyrekcja obwiniała nauczycieli, którzy nie potrafili skutecznie zakończyć konfliktu. Samo bycie w konflikcie nie było przyjemne, a dodatkowo niosło za sobą obarczanie winą za wywołanie, ujawnianie konfliktów i zmuszanie do działania. Szczególnie niepożądanymi konfliktami były te, które angażowały dyrekcję. W wypowiedziach uczniów i nauczycieli pojawiał się wątek niewchodzenia w konflikty z dyrekcją. Jeden z uczniów mówi o tym tak:

Tylko wiadomo, że tu jest zasada, że jak dyrekcja coś każe, to bez słowa trzeba to wykonać i to wszystko. Tu się za bardzo boją, żeby konflikty wywoływać. [U, W66, s. 140]¹⁵

W związku z możliwością wystąpienia sankcji, lepiej było nie powodować sytuacji konfliktowych. Owe sankcje dotyczyły zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Nauczyciel¹⁶ opisywał jedną z takich sytuacji konfliktowych, wskazując konsekwencje dla uczestników konfliktu:

Ale ogólnie takich poważniejszych konfliktów między uczniami to chyba nie ma. Rozmawia się z uczniami. Najpierw wychowawca, potem do dyrekcji idzie. Rzadko się zdarza, żeby poszło o dyrekcję. Już lepiej nie zahaczać o dyrekcję, bo była już taka sytuacja, teraz mi się przypomniało. Nauczyciel jednego z przedmiotów. Uczniowie zaliczali. No, jak to uczniowie, dokuczili nauczycielowi, a on się zemścił. Zemścił się na nich i postawił jedynki. Jeden został, miał poprawkę w sierpniu. Mieli zaliczać. Ci, co zaliczali, to zaliczali, a ci, co nie wiedzieli, czy chcą zaliczać, to głupoty robili. Jakies szczeniackie pomysły, czy nie wie z czego pisać. No i nauczyciel się wkurzył i sierpień. A oni poszli oburzeni, nie było wychowawcy, to poszli do psychologa. Psy-

¹⁵ Oznaczenia fragmentów wypowiedzi: U – wywiad z uczniem; W66 – wywiad nr 66; s. 140 – strona nr 140.

¹⁶ W związku z możliwością identyfikacji nauczycieli, ukryłam ich tożsamość stosując wyłącznie rodzaj męski.

cholog im polecił, żeby poszli do dyrekcji. Nie było dyrekcji jednej, to poszli do drugiej. Jak ta się dowiedziała, że oni od razu mają nóż na gardle. Była afera, no może to nie była aż taka afera, ale uczniowie mieli przechlapane już zupełnie. I mieli ten sierpień. Wszyscy się nauczyli na ten sierpień. Ale od razu dyrekcja wzywa nauczycielkę, i co to było? Każdy ma inną wersję. Psychologowi się oberwało, że tam kazal iść. [N, W5, s. 40]¹⁷

Już sam fakt zaistnienia konfliktu stał się przyczyną nieprzyjemnych reakcji wobec zainteresowanych. Uczniowie spotkali się z nieprzychylnością nauczyciela oraz dyrekcji, psycholog otrzymał reprimendę za nieodpowiedni sposób działania oraz upomniano nauczyciela, że nie stawia się tyłu ocen niedostatecznych, a więc niepotrzebnie swoim działaniem wywołał konflikt.

Uczniowie również zwracali uwagę na przykre konsekwencje zaistnienia konfliktu między nimi w klasie. Uczeń opisywał skutki takich konfliktów, które obserwował w swojej oraz w innych klasach:

Konflikt zdań. Jest to widoczne w niektórych klasach. Takie klasy właśnie znam, gdzie uczniowie zostali podzieleni na dwie różne grupy, które do dnia dzisiejszego nie potrafią się ze sobą zespolić. Wpływa to negatywnie na całą grupę, bo są ciągle kłótnie, czasami nawet niepotrzebne. Dzieli to nas wszystkich. Nie wpływa to pozytywnie, odbija się to na naszym zachowaniu, na naszych ocenach, na tym, jak inni nas odbierają. Jest to na pewno coś negatywnego i niepotrzebnego. Powinniśmy coś zrobić, żeby nie było takich sytuacji, byśmy wszyscy żyli w zgodzie. Na pewno nie jest to coś, co nam pomaga wręcz przeciwnie, to nam szkodzi. Między nauczycielami, jeśli jest konflikt, to także jest to coś negatywnego i to się też na wszystkich odbija. [U, W42, s. 99]

Negatywne skutki konfliktów źle wpływały na całą grupę, a więc ich rozwiązywanie leżało w interesie jej członków. Konflikty dzieliły grupę, utrudniały uczniom proces uczenia się, psuły atmosferę, która źle wpływała na budowanie pozytywnych relacji w klasie, szkole, w społeczności uczącej się. Złe relacje, będące efektem nierozwiązanych konfliktów, powodowały kolejne konflikty. Coraz trudniej było więc je rozwiązać z uwagi na zbyt długi okres trwania złych stosunków, na które składało się wiele nakładających się zdarzeń i okoliczności. Temu wszystkiemu towarzyszył brak chęci do ich rozwiązania i przekonanie, że lepiej jest być w konflikcie niż go rozwiązywać.

¹⁷ Oznaczenia fragmentów wypowiedzi: N – wywiad z nauczycielem; W5 – wywiad nr 5; s. 40 – strona nr 40.

Pogarszające się stosunki przejawiały się również w utracie zaufania. Powtarzające się przykre doświadczenia burzyły zaufanie między zarówno uczniami, jak i nauczycielami. Młody nauczyciel, opowiadając o konfliktach między uczniami, zwracał uwagę na osoby spychane na bok na skutek konfliktów. Wskazywał na bezwzględny brak zaufania trwający do samego końca:

Na pewno są próby [rozwiązania – przyp. K.W.]. Tylko, że te osoby, które są tak zepchnięte właśnie na samym początku, później się tak zamykają w sobie, że jak już te osoby w grupie silnej próbują rozwiązać ten problem, bo im też głupio i rozumieją swój błąd, że ta osoba się do nich nie odzywa, że jest spokojna i na uboczu, ta osoba po prostu przestaje ufać tym ludziom, ona się zamyka i już się nie otworzy. Jest ciężko. [U, W59, s. 129]

Trudno wypracować zaufanie, które zostało utracone na samym początku relacji. Podejmowanie działań niewiele zmieniało i nie udawało się nawiązać porozumienia.

Pogarszające się relacje w społeczności szkolnej można było dostrzec zarówno między nauczycielami, jak i uczniami. Uczniowie się unikali, nie dochodziło do porozumienia, a społeczność dzieliła się na grupy. W przypadku uczniów częściej jednak dochodziło do rozwiązania lub usunięcia konfliktu, stąd rozpad grupy nie pojawił się jako skutek sytuacji konfliktowej. Sami uczniowie dostrzegali potrzebę „dogadania się”. Akcentowali wówczas własne działania w celu porozumienia i „załatwienia” między sobą trudnych spraw.

Trudniejsze były konflikty między uczniami a nauczycielami. Na tę trudność znacząco wpływały relacje oparte na władzy. Brak partnerskich relacji i jednocześnie brak możliwości egzemplifikacji swoich celów, interesów przed nauczycielem, strach towarzyszący tym relacjom – wszystko to powodowało pozostawanie w konflikcie. Relacje nie układały się pomyślnie, rozwijał się konflikt, który przejawiał się w zniechęceniu stron do siebie. Skutkiem tego uczniowie i nauczyciele „nie grali w jednym zespole” i można było mówić o dwóch przeciwstawnych obozach. Nie mówiło się o całej społeczności, zaznaczało się podział na grupy. Uczennica tak to opisywała:

Jest jeden [konflikt z nauczycielem – przyp. K.W.]. To jest taka niechęć do jednego z nauczycieli. Nie potrafimy z nim znaleźć wspólnego języka. No i jest niewesoło na tych lekcjach i zajęciach. Nie wiemy, co z tym zrobić. Bo przecież mamy razem te zajęcia. Powinniśmy być razem. [...] On się zaczął w pierwszej klasie. Bardzo się martwimy. [U, W43, s. 99–100]

Niemożliwość porozumienia się martwiła więc uczniów. Uznawali bowiem, że brak możliwości porozumienia się był niekorzystny dla wszystkich. Dalej uczennica wskazała na wspólny cel, jaki mieli wraz z nauczycielem: zdobycie wiedzy i powodzenie na egzaminie. Zdaniem uczennicy, sukces ucznia jest tak samo sukcesem nauczyciela, a więc trzeba by się porozumieć. W przeciwnym wypadku nie ma możliwości powodzenia w uczeniu się i zdawaniu egzaminów.

Pojawia się tu konsekwencja dydaktyczna konfliktów. Utrudnione są nie tylko relacje, ale również sam proces kształcenia. Uczniowie zwracali uwagę na kłopoty z możliwością uczenia się w sytuacji konfliktu i jego skutków. Konflikty, które są nierozwiązane, przeszkadzają w korzystaniu z tego, po co uczniowie przychodzą do szkoły, czyli z oferty kształcenia. W zamian ogniskują uczniów wokół trudnych emocji i przykrych konsekwencji.

Rozwiązanie konfliktu dostarcza jego uczestnikom poczucia zadowolenia z efektów. Strony konfliktu konstruktywnego wyniosły z niego korzyści i można było mówić o poczuciu dobrze załatwionej sprawy. Tymczasem w sytuacji, kiedy konflikt nie został rozwiązany lub potoczył się w sposób nieprzynoszący satysfakcji wszystkim stronom, towarzyszyło mu poczucie pokrzywdzenia.

Uczennica drugiej klasy czuła się pokrzywdzona w jednej z sytuacji, którą opisała. Był to konflikt z koleżankami, w którym ona została skarcona, tymczasem to jej wysyłano SMS-y z groźbami.

U: *Znowu a wyszłam na gorszą. To nie ja wysyłałam SMS-y z groźbami, a to mi się w tym wszystkim dostało. Matka się dowiedziała, ojciec też i mam przechlapanie.*

B: *A masz gdzieś te SMS-y?*

U: *Nie, skasowałam. Nie trzymam takich rzeczy... w sumie szkoda.* [Dziennik, s. 26]¹⁸

Niesprawiedliwe traktowanie wydawało się być podstawową przyczyną konfliktów i czynnikiem powodującym poczucie pokrzywdzenia. Tym samym to właśnie takie uczucia dostrzegali uczniowie po podjętej próbie poradzenia sobie z konfliktem.

¹⁸ Oznaczenia fragmentów wypowiedzi: Dziennik – źródłem jest notatka z dziennika badacza; s. 26 – strona nr 26.

Konflikty nierozwiązane uczą, że zawsze w konflikcie jest ktoś, kto jest pokrzywdzony i niezadowolony. Taka sytuacja ma miejsce wówczas, jeśli rozwiązanie konfliktu nie jest akceptowane przez wszystkie strony. Jeśli przynajmniej jedna ze stron uzna, że rozwiązanie nie jest dla niej korzystne, wzrasta poczucie pokrzywdzenia.

Konflikt wiąże się z dużym ładunkiem emocjonalnym i brak jego rozwiązania dostarcza podstaw do kształtowania nie tylko poczucia pokrzywdzenia, ale również wrogości między stronami. Wrogość mija, jeśli spory się kończą na skutek konstruktywnego rozwiązania, wzrasta natomiast, gdy brakuje takiego rozwiązania.

Powtarzający się od lat problem z jednym z nauczycieli stał się przyczyną kształtowania się w stosunku do niego wrogości innych nauczycieli, uczniów i rodziców. Również on sam wrogo odnosił się do wszystkich, którzy mieli uwagi dotyczące jego sposobu nauczania i traktowania uczniów. Wychowawca klasy tak tę sytuację opisuje:

Nie wiem. Ja się zastanawiam, czy ten nauczyciel ma bardzo duże problemy ze sobą. I to na przykład widać było jak przyszedł na zebranie, zresztą rodzice powiedzieli: „No, tak my rozumiemy dzieci, bo widzimy jak ten pan reaguje”. To jest pierwsza sprawa, że ma problemy sam ze sobą. Druga sprawa, że prawdopodobnie nie potrafi nauczyć. Nie ma daru przekazywania wiedzy. Nie wiem czy się nadaje do pracy jako nauczyciel? W ogóle trzeba było zastanowić się nad dalszym zatrudnieniem takiej osoby, która ewidentnie ma bardzo złe relacje z młodzieżą. Bo ma bardzo złe relacje i to nie jest kwestia jednej klasy. Można z jakąś klasą wejść na ścieżkę wojenną, co nie znaczy, że ze wszystkimi. Jeżeli od iluś tam lat sprawa się powtarza ze wszystkimi klasami i jest tam jakiś konflikt, no to coś jest nie tak. Tylko właśnie jest to osoba, która tego nie widzi. [niezrozumiały fragment – przyp. K.W.], wszyscy są be, my wychowawcy, którzy mówimy, że są jakieś zastrzeżenia też jesteśmy be. Bo wszyscy stoją po stronie młodzieży, że to jest nagonka na niego itd. A nie podchodzi się do tego w ten sposób, że jeżeli wszystkim tutaj coś nie pasuje, to może faktycznie ja coś źle robię? Nie ma takiego poczucia, a może mi się uda rozwiązać ten konflikt, bo tu nie ma żadnej próby, chęci rozwiązania tego konfliktu. Bo się różne rzeczy zdarzają. Nieraz faktycznie człowiek coś powie, ale później trzeba tę sytuację jakoś załagodzić. Nie wyobrażam sobie takiej sytuacji, że idę do klasy, z którą jestem skonfliktowany, i normalnie idę do nich raz w tygodniu, dwa razy w tygodniu, czy trzy razy w tygodniu jest taka atmosfera, że aż siekiery wiśszą w powietrzu. I po prostu sobie tego nie wyobrażam i chyba bym umarł, gdybym coś takiego przeżył. A tutaj właśnie nie. Nawet bym się zastanawiał, czy taka osoba powinna dalej pracować. [N, W6, s. 43]

Przedstawieniu własnego oglądu sytuacji towarzyszyło dużo złości i napięcia nauczyciela. Widać z jednej strony wrogość do „problemowego nauczyciela”, ale z drugiej wychowawca pokazuje, że to właśnie ten nauczyciel odczuwał wrogość całej społeczności w stosunku do siebie.

Przykładem konfliktu z ogromną dawką wrogości może być konflikt wychowawcy z uczniami. Faworyzowanie przez wychowawcę części klasy spowodowało narastanie wrogości między grupami w klasie. Brak rozwiązania tego konfliktu i wybuchy wrogości uczniów wobec siebie skutkowały z kolei narastaniem wrogości nauczyciela w stosunku do niefaworyzowanej grupy. To natomiast spowodowało skuteczne dążenia wychowawcy do usunięcia z klasy tych uczniów, którzy najbardziej walczyli o sprawiedliwe traktowanie. Wzajemna wrogość pozostałych uczniów przerodziła się w milczącą relację niechęci wobec siebie. Aby nie dochodziło do wybuchów złości i do gwałtownych konfliktów, strony nie rozmawiały ze sobą, podział na grupy w klasie pozostał do samego końca ich edukacji w tej szkole.

Przedłużające się konflikty i koncentrowanie się na nich są źródłem stresu i lęku. W społeczności szkolnej takie emocje pojawiają się szczególnie wtedy, kiedy podobna sytuacja konfliktowa się powtarza lub kiedy nie została rozwiązana poprzednia i z różną siłą powraca. Wspomniany już konflikt, w którym od lat istniał problem z jakością nauczania pewnego przedmiotu i uczniowie się buntowali, powodował frustrację wychowawcy, który wiedział o problemie od dawna i znał mechanizm radzenia (a w zasadzie nieradzenia) sobie z konfliktem przez dyrekcję i dostrzegał bezradność całej społeczności w tej kwestii. Ta frustracja była połączona z lękiem, że sytuacja się powtórzy:

Jak sobie pomyślę, że znowu będzie to samo, to włos mi się jeży a głowie. Czy nie można było tego raz na zawsze rozwiązać? Wciąż to samo, [...] ten sam schemat, czyli głupia gadka z dyrekcją, ta nic nie przyjmuje, a ja muszę świecić oczami przed uczniami. Naprawdę, szkoda tych nerwów każdego wychowawcy, który musi przez to przechodzić. [Dziennik, s. 27]

Doświadczenia wyniesione z takich konfliktów nauczyły społeczność, że konflikt wiąże się ze stresem. Konflikty z władzą przynoszą tylko niedobre emocje i już sama myśl o nich budzi lęk. Duże napięcie emocjonalne towarzyszące konfliktom, skupienie się na jego trwaniu,

mogą zamknąć jego uczestników na możliwe rozwiązania. Powoduje to niemożność dostrzegania innych wyjść i utrudnia komunikację.

Nierozwiązany konflikt (taki np. jak ten z wychowawcą) niesie ze sobą frustrację. Uczucie niesprawiedliwości, niezadowolenia z relacji społecznych i jednocześnie złość oraz bezradność były obecne w tej klasie. Najogólniej ten stan można nazwać frustracją. Pojawia się ona wówczas, gdy rozwój konfliktu i sposób postępowania z nim nie doprowadza do zadowalającego rozwiązania. Ponadto przedłużanie się trwania w konflikcie i brak wiedzy oraz możliwości jego rozwiązania potęgują takie uczucie.

Brak skuteczności w rozwiązywaniu konfliktów powoduje, poza frustracją, spadek motywacji do ich rozwiązywania. Może on towarzyszyć przedłużającemu się konfliktowi lub kolejnemu, do którego rozwiązania zniechęca poniesiona porażka. Spadek motywacji ma też związek z brakiem umiejętności rozwiązania konfliktu. Jeśli podejmowane przez daną osobę sposoby rozwiązania są nieskuteczne, traci ona chęć do podejmowania kolejnych działań. Przykładem są niesprawdzające się działania wychowawcy klasy, które ilustruję poniżej:

Moi uczniowie są wciąż skonfliktowani. Wiele razy próbowałem. Naprawdę. Chciałem, żeby się dogadali. To dla mnie też ważne. Nie da się pracować, gdy coś się między nimi dzieje. Ale próbowałem wiele razy. Nie umiem chyba i już nie mam na to siły. Nie ma efektów, oni i tak się kłócą. Nienawidzą się i tyle. Ja pasuję. [Dziennik, 12 grudnia 2006, s. 24]

Nauczyciel, z uwagi na umiejętność w rozwiązywania konfliktów, odczuwał swoją porażkę w tym obszarze. Tym samym rezygnował z dalszych prób. Jednocześnie kształtował przekonanie u swoich uczniów, że w konflikcie jest się bezradnym, a to z kolei usprawiedliwia brak działań.

Konflikt bywa postrzegany też jako niszczyciel porządku. Nierozwiązane konflikty przyczyniają się do tworzenia chaosu, który unieвозмоżliwia funkcjonowanie grupy. Chaos jest rzeczą naturalną i pojawia się w każdej społeczności na skutek trudności, nieporozumień. Jednak jego istnienie informuje uczestników grupy o konieczności zmian. Konflikt również może spełniać taką funkcję, ale warunkiem tworzenia z chaosu nowego porządku jest jego konstruktywne rozwiązanie.

Chaos dla wielu nauczycieli stanowił określenie piętujących się sytuacji konfliktowych i braku ich rozwiązania, mimo podejmowanych

prób. Ponadto chaos uniemożliwiał nauczycielowi kontrolowanie sytuacji i utrzymanie porządku. Uczniowie również zwracali uwagę na negatywne skutki konfliktu w postaci tworzenia się chaosu. Jedna z uczennic zapytana o to, co się dzieje w klasie, gdy pojawia się konflikt, odpowiedziała:

Każdy sobie wrzuca, wyzywa po prostu i nie potrafią się wtedy ogólnie dogadać. Jest jeden wielki szaszor, krzyk. Nic się nie da zrobić. [U, W33, s. 87]

Nierozwiązane konflikty separują ludzi, uczą udawania i burzą zaufanie. Może z tego więc płynąć wniosek, że nie warto ujawniać konfliktów i w nich uczestniczyć. Można sobie i swoim relacjom z innymi wyłącznie zaszkodzić. Rodzi to też przekonanie, że konflikt jest złem, a dobra utracone w konflikcie zostały zaprzepaszczone na zawsze. Ten fatalizm płynący jako wniosek z takich sytuacji nie jest przesadzony. Bierze się on z niezdawania sobie sprawy ze sposobów radzenia sobie z konfliktem i niedostrzegania różnicy między konfliktem „załatwionym” a rozwiązany. Oznacza to, że „wrzuca się do jednego worka” wszystkie konflikty i ich losy, a następnie wyciąga się ogólny wniosek, że konflikty burzą dobre relacje. Kolejnym wnioskiem w tym miejscu jest więc to, że niezbędna jest edukacja w kwestii konfliktów, aby wiedzieć, co można z nimi zrobić, i że tylko brak rozwiązania daje niekorzystne efekty.

Sposób postępowania podyktowany chęcią ukrycia konfliktu, działania nagłego, objawowego, doraźnego czy też skupiającego się na przyczynach, wiąże się raczej z konfliktem destrukcyjnym i jego negatywnymi konsekwencjami. Tym samym wniosek z takiego postępowania jest następujący: konflikty są złem koniecznym, dezorganizują życie instytucji, wprowadzają chaos w społeczności i negatywnie wpływają na relacje między jej członkami. Kształtuje się dzięki temu niechęć do konfliktów i pełne przekonanie o ich szkodliwości.

Przypomina to model wychowania konfliktowo-destrukcyjnego, tzw. „kija”, zaprezentowany przez A. Olubińskiego¹⁹. Konflikty w takim modelu są ważnym elementem stosunków społecznych, jednak często pozostają ukryte, nieświadomione, często uznawane również za nieważne. W efekcie mamy relację dominacji z wyraźnie

¹⁹ A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, w: *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Warszawa 2015, s. 98–99.

zaznaczoną hierarchią i „de facto tego typu relacje mają charakter autorytarno-przedmiotowy”²⁰. W tego typu modelu relacji konflikty nie są rozwiązywane, a „rygorystyczno-konfliktowy układ stosunków interpersonalnych często kształtuje osobowości uległe, apatyczne, bezradne, konserwatywne, przygaszone, znerwicowane, z poczuciem braku bezpieczeństwa, winy oraz niskiej wartości. Z drugiej strony mogą to być również jednostki autorytarne, nietolerancyjne, cyniczne, koniunkturalne, buntownicze, agresywne, mściwe, o skłonnościach sadomasochistycznych”²¹.

Co dobrego może wynikać z konfliktów?

Pozytywną rolę konfliktów można dostrzec w konstruktywnym ich przebiegu. Rozwiązanie konfliktu niesie ze sobą nowe doświadczenia, pozytywne nastawienie i przyjemne emocje. Przede wszystkim jednak daje szansę na zmiany. Aby było to możliwe, ważne jest spojrzenie na konflikt jako na potrzebne zjawisko, które spełnia wiele użytecznych funkcji.

Konflikty, które mają miejsce w zwartych strukturach społecznych, w niewielkim stopniu są w stanie owe struktury zniszczyć. Stąd konflikty w takich warunkach są niegroźne z punktu widzenia funkcjonowania systemu, a więc nie wiążą się z obawami, że konflikt niesie ze sobą dużą siłę niszczycielską.

Z jednej strony jest to pozytywny skutek konfliktów, ale z drugiej strony na tym właśnie polega jego negatywna rola. Nie powoduje bowiem zmian, które niejednokrotnie przydałyby się w tak zwartych strukturach instytucji, jaką jest szkoła. Mała siła niszczycielska konfliktów to sygnał dla tych, którzy się ich boją, że nie jest to takie zło, jak przypuszczają. Skoro nie mają w sobie siły niszczycielskiej, to nie dość, że nie ma się czego obawiać, to jeszcze warto je rozwiązywać.

Konflikt pozwala dostosować funkcjonujące normy do nowej rzeczywistości. W istocie często powstaje konflikt, ponieważ normy, które istnieją, wymagają zmiany. Może być również tak, że uczestnicy konfliktu, lub trzecia strona, napotyka na normy blokujące dalsze działania. Wówczas celem konfliktu może się stać zmiana owych

²⁰ Tamże, s. 99.

²¹ Tamże.

norm, dotychczasowych zasad, układów w relacjach, stosunków między ludźmi.

Przystosowanie norm do nowych warunków miało miejsce w konflikcie syna z matką. Nowa sytuacja – uzależnienie syna, zmusiło matkę do odnalezienia się w roli matki w nowej rzeczywistości. Normy funkcjonujące do tej pory okazały się nieskuteczne, gdyż zmieniła się sytuacja. Jej syn nie był już tym, kim był kiedyś. Dla obojga stało się zatem konieczne odnalezienie się na nowo w nowej sytuacji. Syn trafił do ośrodka, matka sama musiała go tam umieścić. Dla obojga sytuacja była bardzo trudna. Pozwoliła ona jednak na zweryfikowanie dotychczasowych zachowań, wartości i norm. Dostosowanie ich do nowej rzeczywistości było korzystne, bo rozwojowe i dające szansę na naprawienie relacji w rodzinie.

Takie konflikty pokazują, że obowiązujące w społeczności normy nie są stałe i że wymagają wciąż dopracowywania i dostosowywania się do zmieniających się okoliczności. Zmieniają się okoliczności, relacje i ludzie. Jak więc normy miałyby istnieć bez zmian?

Podobnie było w wypadku konfliktu córki z rodzicami, w którym szkoła wystąpiła jako trzecia strona. Uczennica i nieakceptujący jej ojciec z pomocą psychologa szkolnego doszli do porozumienia. Stało się to możliwe dzięki ujawnieniu obaw i problemów stron oraz wypracowaniu na tej podstawie nowych zasad. Poprawiło to znacząco relacje rodzinne i pozwoliło konstruktywnie zakończyć konflikt.

Kiedy członkowie społeczności nie zgadzają się na zasady, normy i zwyczaje w niej panujące, powstają konflikty. Konflikty tego typu skłaniają strony do zmian, wskazując, że wspólnie wytworzone i zaakceptowane normy są potrzebne, co więcej – są niezbędne dla życia społeczności. Ich wspólne przepracowanie poprawia jakość funkcjonowania w grupie.

Rozwiązane konflikty, oczyszczając atmosferę i stosunki między ludźmi, sprzyjają budowaniu lepszych relacji. Osoby zaangażowane w proces rozwiązywania konfliktu budują sieci współpracy, porozumiewają się ze sobą, co z kolei sprzyja budowaniu zwartej struktury społecznej. Konflikt syna z matką, córki z rodzicami, pozwolił im przede wszystkim zbudować dobre relacje między sobą. Wspólne rozmawianie o problemach i konfliktach stworzyło zwartość między członkami rodziny i rozpoczęło proces budowania zaufania.

Jeden z uczniów opisał konflikt w swojej klasie, który przyczynił się do budowania właściwych relacji między uczniami i wychowawcą. Uczniowie byli w konflikcie z jednym z nauczycieli, ale rozwiązali go wspólnymi siłami wraz z rodzicami i nauczycielem.

To zaczęło się od nas. My zaczęliśmy rozmawiać z naszymi rodzicami. Rodzice zaczęli rozmawiać z naszym panem wychowawcą. I jakoś wspólnymi siłami udało się dojść do dyrekcji na to, żebyśmy już nie mieli lekcji z tym panem. Jednak wspólnymi siłami udało się to zrobić. [U, W50, s. 114]

W tym przypadku konflikt przyczynił się najpierw do mobilizacji sił oraz budowania sieci porozumienia, a następnie spowodował stworzenie zwartości w grupie, nie tylko między uczniami, ale również między nimi a rodzicami i wychowawcą. Ta sytuacja uczy też, że konflikt wcale nie jest zjawiskiem niekorzystnym dla dobrych relacji. Wręcz przeciwnie, czasem staje się warunkiem, aby móc takie relacje stworzyć, uczy współpracy.

Jeśli w danej społeczności pojawiają się konflikty, oznacza to, że coś wymaga zmiany lub stagnacja w niej panująca przeszkadza jej członkom. Nie zawsze członkowie danej społeczności uświadamiają sobie źródła konfliktu. Jednak jego rozwiązanie i zmiany, jakie on przynosi, pozwalają dostrzec jego potrzebę. Rozwiązany konflikt daje poczucie przezwyciężenia stagnacji.

Jak już praktycznie cała klasa była zagrożona z przedmiotu, to poszliśmy w końcu do wychowawcy. No i wychowawca zrobił właśnie zebranie z rodzicami i z tym panem, żeby wyjaśnić sobie. Żeby tylko nie było, że my widzimy problem tylko, że ten pan ma z nami jakiś problem. Wyjaśniliśmy to i doszliśmy do wniosku, że jednak musi być zmiana nauczyciela. I zmieniono nam nauczyciela. [U, W43, s. 100–101]

Sytuacja, w której znaleźli się uczniowie, zmusiła ich do podzielenia się problemem. Tym samym pomogła zmienić istniejący stan rzeczy. To oczywiście wymagało dużego zaangażowania i samozaparcia związanego z wiarą w powodzenie tego przedsięwzięcia. Udało się jednak zmienić istniejący stan rzeczy. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie konflikt i podjęcie działań służących jego rozwiązaniu.

Konflikty są odpowiedzią na sprzeczności, które pojawiają się w danej społeczności. A więc ich występowanie jest w pewnym sensie obrazem tej społeczności. Dzięki konfliktom możemy się wiele dowiedzieć o ludziach, relacjach i problemach oraz o występujących między nimi sprzecznościach.

Wszystkie opisane tu konflikty pokazują występujące między ludźmi różnice zdań. Poza tym wskazują na sprzeczności wynikające z braku akceptacji zachowań i odmiennego punktu widzenia u drugiego człowieka. Konflikt w sposób wyrazisty pokazuje na czym polegają te sprzeczności. Ujawnianie konfliktów dawałoby szansę na to, aby dostrzec jakie nieporozumienia pojawiają się między ludźmi. Tym samym dawałoby też szansę na porozmawianie o sprzecznościach. Wreszcie dawałoby szansę na uczenie się budowania korzystnych układów społecznych i kształtowania właściwych relacji.

Sytuacja konfliktowa wprowadza tymczasowy chaos, ale jej rozwiązanie daje możliwość osiągnięcia równowagi. Pojawiające się sprzeczności pokazują, co jest nie tak, i mobilizują do zmian, które dają szansę na osiągnięcie równowagi. Szansę tę należy odpowiednio wykorzystać. Wiele niewykorzystanych okazji obrazują te wszystkie nierozwiązane konflikty, które pojawiły się w powyższej analizie. Miały miejsce również i takie, które udało się rozwiązać.

Opisany poniżej przez uczennicę przykład jest dowodem na to, że konflikt daje możliwość wprowadzenia zmian, które zapewniają równowagę. Przedstawia ona swój konflikt z nauczycielem:

Ostatnio nie wiem czemu, ale to zależy od nastroju nauczyciela. Czasami jest coś takiego, że może mnie się tylko tak wydaje, może jestem trochę przewrażliwiona, ale mnie się wydaje, że jeśli nauczyciele mają zły humor, to oni sobie wybierają taką osobę, na której mogą odreagowywać to wszystko. I konflikt gotowy. Mieliśmy na przykład taką sytuację na jednym z przedmiotów. Ja jestem taka, że zawsze się śmieję z byle czego, ktoś kiwnie palcem, a ja się śmieję, no i zawsze mam dobry humor. I raz się zaśmiałam, to pan od razu myślał, że ja się z niego śmieję, że on to da do dyrekcji i w ogóle. A tak wcale nie jest. Ja się po prostu śmieję, bo się śmieję. A oni odbierają to inaczej. Albo ma zły humor i cały czas na tę jedną osobę i ta osoba po prostu wie, że ten pan się na nią wzięął i tyle. [...] Ja to rozwiązuje w ten sposób, że próbuję się poprawić. Jeśli temu panu nie podoba się, że się śmieję na lekcjach, to się uspokajam, robię się grzeczna taka, pracuję na lekcji. Wszystko tak, żeby załagodzić. Tak delikatnie, na przykład jakiś temat co go bardzo interesuje, na przykład coś o Wielkiej Brytanii, to od razu też tam zagaduje, co ja wiem, czego ja nie wiem. Wtedy temu panu się milej robi i wtedy jakby zmienia stosunek do mnie, że ma o czym ze mną porozmawiać. [U, W21, s. 71–72].

Konflikt sam w sobie uczy jak sobie z nim radzić. Uczennica, która rozpoznała negatywne nastawienie nauczyciela, znalazła sposób na rozwiązanie konfliktu. Po prostu doprowadziła do zmiany jego nastawienia. Tym samym udało się osiągnąć stan równowagi.

Jednym ze skutków, jakie pociąga za sobą konflikt, jest umiejętność (lub też nieumiejętność) uczenia się jak rozwiązywać sytuacje konfliktowe. Konflikt można rozwiązać albo poradzić sobie z nim jedynie objawowo lub niwelując przyczyny. W zależności od sposobu postępowania spotkamy się z innymi konsekwencjami konfliktu.

W opisanych konfliktach można dostrzec pewien schemat postępowania: pojawia się przyczyna konfliktu, mająca swoje podłoże w stosunkach społecznych, następnie konflikt rozwijając się angażuje osoby, powstają strony konfliktu reprezentujące określone interesy. W szkole nierzadko wyłania się lub jest powoływana chwilę później trzecia strona konfliktu. Kolejnym krokiem jest działanie zmierzające do poradzenia sobie z konfliktem. Od rodzaju działania zależy, czy będziemy mieli do czynienia z konfliktem konstruktywnym, czy destrukcyjnym. Wówczas też będzie można zidentyfikować korzyści lub szkody płynące z owego działania.

Obranie ścieżki konstruktywnej, z działaniem na rzecz rozwiązania konfliktu, przyczynia się do kształtowania pozytywnego obrazu konfliktu²². W uczestnikach konfliktu rodzi się i umacnia przekonanie, że konflikt jest zjawiskiem potrzebnym, pożądanym, a nawet niezbędnym dla rozwoju społeczności. Tak widziany konflikt daje szerokie możliwości uczenia się. Takie działanie prezentuje model relacji konfliktowo-wychowawczej, nazwanej przez A. Olubińskiego wychowaniem dialogowo-kreatywnym²³. W ramach takich relacji ujawnia się poglądy, broni się swoich racji i podejmuje się działania służące rozwiązaniu problemu. A. Olubiński zwraca uwagę, że skupiamy się na problemach, a nie na osobach. Podejmowane w konflikcie działania są trudne, powodują lęki, napięcie i niepokój, ale nie zniechęcają do działania tylko napędzają²⁴. To z kolei pozwala kształtować twórczą postawę, która – zdaniem Kazimierza Dąbrowskiego – wpisuje się w teorię dezintegracji pozytywnej²⁵.

²² Por. M. Deutsch, *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P. Coleman, tłum. M. Cierpisz i in., Kraków 2005.

²³ A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, dz. cyt., s. 99–100.

²⁴ Tamże.

²⁵ K. Dąbrowski, *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*, Warszawa 1964.

A. Olubiński wskazuje również na model wychowania bezkolizyjnego, gdy konflikty wyciszamy i chronimy młodego człowieka przez wszelkimi napięciami. Zdaniem Olubińskiego, „obowiązuje tutaj zasada minimalnej ingerencji w osobowość wychowanka, zasada usuwania przed nim przeszkód i trudności oraz zasada pokazywania świata i ludzi jako zawsze dobrych, pięknych i przyjaznych”²⁶. Bezkolizyjny i bezkonfliktowy model wychowania „sprzyja kształtowaniu osobowości infantylnych, egocentrycznych, niekreatywnych, konformistycznych, nieprzygotowanych do życia oraz pasywnych, biernych, nieodpowiedzialnych, roszczeniowych”²⁷. W swoich badaniach nie dostrzegłam takiego modelu wychowania realizowanego w szkole. Zdaje się, że byłoby to trudne w społeczności szkolnej.

Ważnym zadaniem wychowawców jest kształtowanie odpowiednich postaw i zachowań wobec konfliktów i w konflikcie. Tylko tak owa ingerencja w dialektyczny związek człowieka ze światem da szansę na wartościowy rozwój osobowości wychowanka. Idzie tu o kształtowanie pedagogicznej świadomości sytuacji konfliktowej²⁸, o której pisze A. Olubiński. Według autora,

konflikt pedagogicznie uświadomiony to taki rodzaj stosunków społecznych, w których podmioty nie tylko mają świadomość, iż stosunki te mają charakter konfliktu, wiedzą o co toczy się spór; ale zwłaszcza zdają sobie sprawę z konsekwencji jego eskalacji. Świadomość pedagogiczna konfliktu to również w związku z tym etyczny sposób walki w poszczególnych jego fazach, a zwłaszcza umiejętność pełnego rozwiązania konfliktu, chęć doprowadzenia do integracji i współpracy w stosunkach interpersonalnych²⁹.

Pedagogiczna świadomość konfliktu to również wiedza i umiejętności związane z rozwiązywaniem konfliktu, które kształtują przekonanie, że konflikt nie jest zjawiskiem niepotrzebnym, szkodliwym i przynoszącym jedynie negatywne emocje oraz rozpad stosunków międzyludzkich. Jest to świadomość tego, że konflikt jest szansą na zmianę i rozwój. Tym samym konflikt staje się szansą uczenia się.

²⁶ A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, dz. cyt., s. 98.

²⁷ Tamże.

²⁸ A. Olubiński, *Konflikty rodzice-dzieci. Dramat czy szansa? (wzory i wzorce)*, Toruń 1992, s. 21–22.

²⁹ Tamże, s. 22.

Bibliografia

- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Dahrendorf R., *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, tłum. R. Babińska, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2012.
- Dąbrowski K., *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psycho-nerwice*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 1964.
- Deutsch M., *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P. Coleman, tłum. M. Cierpisz i in., Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, PWN, Warszawa 1988.
- Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Profesjonalne, Warszawa 2000.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Olubiński A., *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, w: *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Difin, Warszawa 2015, s. 89–104.
- Olubiński A., *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa? (wzory i wzorce)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Tonkin E., *Participant Observation*, w: *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, red. R.F. Ellen, Emerald Group Publishing, London 1984, s. 213–223.
- Wajszczyk K., *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2015.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Katarzyna Wajszczyk
 Uniwersytet Gdański
 Wydział Nauk Społecznych
 Instytut Pedagogiki
 kwajszczyk@gmail.com