

MARTYNA PILAS

Uniwersytet Gdański

WYOBRAŻENIE SZKOŁY W SYTUACJI KONFLIKTU JAKO PRZESTRZENI DEMOKRATYCZNEJ WSPÓLNOŚCI. PERSPEKTYWA DEMOKRACJI NIEKONSENSUALNEJ

ABSTRAKT: Konflikt jest nieodzownym elementem społecznym i podstawą relacji o podmiotowym charakterze. O sukcesie lub porażce grupy społecznej w zakresie jej podmiotowego współżycia (demokratycznego *co-vivendi*) decydują sposoby rozwiązywania sporów. Szkoła jest miejscem ciągłego ścierania się różnych punktów widzenia. Problem nierozwiązanych lub ignorowanych sporów w szkolnictwie prowadzi do destrukcji relacji, braku zaufania i współpracy jako podstawy sukcesu edukacyjnego uczniów. Szkoła rozumiana jako społeczność i przestrzeń wspólności powinna kształtować postawy obywatelskie. Dzięki odpowiedniej kulturze konfliktu, zgodnej z założeniami demokracji niekonsensualnej, możliwe jest zachowanie demokratycznych cech rzeczywistości szkolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoła, konflikt, demokracja, demokracja niekonsensualna, pedagogika miejsca wspólnego

DZISIEJSZA SZKOŁA A DEMOKRACJA

Czy we współczesnej szkole jest miejsce dla demokracji? Na to pytanie większość pytanym przeze mnie nauczycieli w zaskakujący sposób

odpowiedziała NIE. Przekonanie dotyczy przede wszystkim pozycji osób zarządzających szkołą, relacji z uczniami i wychowankami oraz z ich opiekunami. Wydaje się, że z tą potoczną opinią zgodził się Bogusław Śliwerski w tekście *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*¹. Autor upatruje przyczyn kryzysu demokracji w zaniechaniu wdrażania przez kolejne rządy po 1989 roku reform oświatowych, które wpisywałyby się w decentralizujące i demokratyczne założenia ruchu Solidarności². Rafał Włodarczyk zwrócił uwagę na potrzebę doskonalenia demokracji jako utopijnego wyobrażenia i jego relacji z pedagogiką. Pisał:

W kontekście polskiej transformacji ustrojowej, zmiany zainicjowanej przed niemal trzydziestu laty rodzi się pytanie o szczególną dla pedagogiki lukę między utopiami – podnoszonymi obrazami demokracji a tworzącym przyszłość społeczeństwa splotem pedagogii. [...] wytworzona rzeczywistość demokratyczna jest społecznie wysoce niezadowolająca, zatem należy oczekiwać erupcji obrazów przyzwoitego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa, demokracji, która musi nadejść³.

Autor cytowanych słów powołuje się na Roberta A. Dahla, dla którego rola szkoły i edukacji w kształtowaniu postaw obywatelskich powinna być jednak kluczowa. Czy w dzisiejszej rzeczywistości taka wizja jest możliwa?

Szkoła, jak więzienie czy szpital, należy do instytucji dyscyplinujących, w których charakterystyczne są – jak m.in. zauważył Michel Foucault – praktyki zorganizowanego zarządzania i manipulowania ludźmi, tworzące przestrzeń panowania⁴. Katarzyna Wajszczyk

¹ B. Śliwerski, *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2 (22), s. 314.

² Tamże, s. 314.

³ R. Włodarczyk, *Demokracja, utopia, wychowanie*, [w] *Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Wrocław 2017, s. 29, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/92821> [30.03.2019].

⁴ Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998.

podjęła ten wątek, zwracając uwagę na autokratyczny charakter zarządzania konfliktem w szkole⁵. Autorka analizując w badaniach etnograficznych przyczyny konfliktów szkolnych w relacji z władzą, stwierdza: „Kontrola i dyscyplina tak zdominowały działania szkoły, że na pierwszy plan wysuwa się nie tyle rola edukacyjna, co kontrolna i stabilizująca, mająca zapewnić autorytet instytucji”⁶. Ta tendencja kształtuje model absolwenta wyposażonego w adekwatne nawyki, odpowiedni habitus, wpojone przemocą symboliczną społeczne reguły gry oraz poczucie przynależności do wspólnoty norm i zasad, ale niezdolnego do samodzielnego i krytycznego myślenia. W procesie dyscyplinowania nie ma miejsca na sprzeciw, własny punkt widzenia, wolność i demokrację, konflikty są eliminowane lub utajniane w imię integracji i jedności. Szkoła staje się zgodnie z teorią konfliktu społecznego Lewisa A. Cosera tzw. „wentylem bezpieczeństwa”⁷, „wydmuszką demokracji”, instytucją, której zadaniem jest utajnianie i tłumienie sytuacji konfliktowych. Andrzej Olubiński prowokując dyskusję na temat pedagogicznie niewykorzystanego potencjału konfliktów szkolnych, pisze:

Kształcenie ma w efekcie dawać głównie »produkty« przystosowane, usługowe oraz łatwe do manipulowania przez neoliberalnych decydentów. Nie oznacza to wszak, że w polskiej szkole brakuje sytuacji konfliktogennych. Jest ich tutaj wiele. Szkoda tylko, że ich przebieg, charakter, a głównie wychowawcze skutki nie są częścią pedagogicznego systemu funkcjonowania szkoły, toczą się obok, w ramach tzw. ukrytego programu jej działalności, skutkując często kształtowaniem zachowań twórczo-destrukcyjnych⁸.

⁵ Zob. K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk 2015.

⁶ Tamże, s. 137.

⁷ Zob. L. A. Coser, *Funkcje konfliktu społecznego*, Kraków 2015.

⁸ A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Warszawa 2015, s. 100.

Niniejszy tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: czy szkoła jako przestrzeń demokratycznej wspólności jest możliwa? Jaka jest kondycja szkoły, w której docenia się demokratyczną wartość konfliktu? Jest także odpowiedzią na zaproszenia Olubińskiego do stworzenia nowych strategii edukacyjnych, otwarciem na dyskusję z antydemokratycznym modelem szkoły Wajszczyk oraz aspiracją do zaproponowania wyobrażenia szkoły, w której dzięki zastosowaniu wysokiej kultury konfliktu można utrzymać jej demokratyczne cechy.

ROLA KONFLIKTU SPOŁECZNEGO W BUDOWANIU SPOŁECZEŃSTWA DEMOKRATYCZNEGO

Zagadnieniem konfliktu interesowali się filozofowie jak Heraklit, Empedokles⁹ i Arystoteles oraz teoretycy dramatu antycznego, którzy stworzyli teorię konfliktu dramatycznego jako siły napędowej akcji. W kolejnych wiekach konflikt zajmował także m.in. darwinistów, freudystów, egzystencjalistów, również w sensie ekonomicznym i społecznym marksistów¹⁰. Z teorii tych ostatnich wyszło przekonanie o konflikcie jako naturalnej i podstawowej treści oraz sile napędowej procesu rozwoju społecznego. Kolejne lata XX wieku przyniosły socjologiczne stanowiska naukowe. Coser wyraził przekonanie o funkcjonalności konfliktu, który jeśli nie jest zbyt intensywny i gwałtowny, zwiększa zdolności adaptacyjne danego społeczeństwa. Gdy jest konfliktem rzeczywistym i konstruktywnie kierowanym, prowadzi do wzmocnienia systemu, a destrukcyjnie do jego osłabienia, a nawet unicestwienia. W swoich analizach Coser odwoływał się do socjologii Georga Simmla, dla którego społeczeństwo jest rezultatem procesów interakcji. Z czasem teoria konfliktu lub szerzej zbiór teorii konfliktu stały się jednym z podstawowych paradygmatów socjologicznych

⁹ Zob. Wstęp, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, dz. cyt., s. 11; A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, dz. cyt., s. 91.

¹⁰ Zob. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, t. 1-2, Warszawa 2002.

i ekonomicznych (Ralf Dahrendorf, Immanuel Wallerstein, Charles Wright Mills, Randall Collins, Robert A. Dahl, Robert Dubin). W dobie postmodernizmu, rzeczywistości zróżnicowania paradygmatów i wieloznaczności, konflikt jako sprzeczność punktów widzenia i celów okazał się równie mocno ceniony przez badaczy życia społecznego¹¹. Obecnie zagadnienie kultury konfliktu jest dość szeroko komentowane w Polsce w dziedzinie ekonomii i socjologii organizacji. Na szczególne zainteresowanie zasługuje interakcyjne podejście współczesnych ekonomistów, dla których kultura konfliktu, czyli umiejętność skutecznego nim zarządzania stanowi o najefektywniejszym funkcjonowaniu danej organizacji¹².

W dziedzinie pedagogiki konflikt w edukacji pojawia się w opracowaniach od dawna. Zwróciłam uwagę na teorię Pierre'a Bourdieu, który zdemaskował symbolizm i arbitralność jako narzędzie panowania i socjalizacji, mające na celu zachowanie i reprodukcję kultury¹³. Bourdieu doprecyzował także pojęcie habitusów, które z założenia zostają narzucone pierwotnie przez dom oraz wtórnie, np. przez szkołę, i mogą ze sobą rywalizować, konfliktować się. Na tej podstawie uznałam konflikt za nieodzowny element życia szkolnego i procesu wychowawczego. John Dewey z kolei nierozzerwalnie łączył szkołę z demokracją. Uznawał przestrzeń szkoły za przykład małego społeczeństwa, w ramach którego uczeń nabywa kompetencji obywatelskich¹⁴. Podstawowym założeniem społeczno-pedagogicznym, na którym oparłam swoje dociekania, jest także potrzeba dialogu w relacjach wszystkich

¹¹ Zob. np. Z. Baumann, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

¹² Zob. B. Klusek-Wojciszke, *Metody zarządzania konfliktem w organizacjach*, „Studia i Materiały Instytutu Transportu i Handlu Morskiego” 2012, nr 9, s. 113–136; J. Jakis, *Kultura konfliktów w organizacjach*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/961/1/07_Juozas%20LAKIS.pdf [24.03.2019]. P. Prokopowicz zajmował się tym tematem w zakończonym projekcie pt.: *Przywództwo a organizacyjne kultury konfliktu: eksploracja relacji przyczynowych między jednostkowymi normami zarządzania konfliktem a zachowaniami przywódczymi*.

¹³ A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 9.

¹⁴ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.

aktorów życia szkolnego. Maria Mendel, przedstawicielka koncepcji pedagogiki miejsca wspólnego w przestrzeni miasta i szkoły, stwierdza, że „wspólność jest wyrazem uzewnętrznienia dialogu, będącego kluczową formą demokratycznego istnienia”¹⁵. Budowanie przestrzeni rancierowskiego „wspólnego pokoju” zachodzi w procesie konfliktowania oraz dialogowania, domagającego się równości w traktowaniu. O dialogowaniu nie możemy myśleć, gdy nie są zachowane podstawowe zasady demokracji, czyli równość, sprawiedliwość, godność i wolność. Mówiąc o konfliktach szkolnych, warto zwrócić też uwagę na prace Śliwerskiego, Marii Czerepaniak-Walczak, Olubińskiego i Wajszczyk, ponieważ można w nich odszukać dogłębne analizy problemu, jego źródła, rodzajów, możliwości i konsekwencji.

Relacje szkolne mogą zachować demokratyczne cechy życia społecznego pod warunkiem, że odpowiednio wykorzystamy konflikt. Zjawisko konfliktu szkolnego za Olubińskim uznaję za złożoną sytuację psychospołeczną, świadczącą o określonych rozbieżnościach w dążeniach do realizacji celów, potrzeb i wartości między jednostkami (np. pojedynczymi uczniami, rodzicami, nauczycielami itp.) lub grupami (np. klasą, radą rodziców, radą pedagogiczną itp.)¹⁶. Według tego autora sytuacje konfliktowe są nieodzownym elementem każdego procesu wychowawczego i „mogą kształtować różne rodzaje zachowań i postaw – od antykretywnych i uległych, poprzez destrukcyjno-agresywne, aż do kreatywno-emancypacyjne”¹⁷.

Konflikt będzie miał cechy demokratyzujące, gdy spełni warunki zjawiska wychowawczego w sensie edukacji humanistycznej¹⁸. Poniższe uwarunkowania zmodyfikowałam na podstawie własnych obserwacji. Należą do nich:

- świadomość wystąpienia sytuacji konfliktowej i jej charakteru u przynajmniej jednej ze stron konfliktu;

¹⁵ M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017, s. 285.

¹⁶ A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, dz. cyt., s. 91.

¹⁷ Tamże, s. 100.

¹⁸ Tamże, s. 98.

- jawność informacji na temat przedmiotu i okoliczności sporu dla wszystkich stron, przy zachowaniu tajności wobec osób, które tymi stronami nie są;
- podmiotowo-dialogowy charakter relacji w sferze słów, gestów i realiów rozegrania konfliktu (np. podanie ręki, zachowanie spokoju, uśmiech, unikanie barier przestrzennych – siedzenie na tym samym poziomie, zwracanie się po imieniu, ustalenie odrębnego czasu i neutralnego miejsca na rozwiązanie sporu, zaproszenie mediatora itp.);
- pełne zaangażowanie stron przy przekonaniu o osiągnięciu obopólnych korzyści, obie strony są wygrane;
- adekwatny sposób komunikowania się, często bezpośredni, konfrontacyjny, a nawet agresywny, który może ulec modyfikacji wraz z tempem rozwoju konfliktu;
- krytykowanie zachowań, a nie osób;
- spokojny lub gwałtowny, krótkotrwały lub długotrwały przebieg w zależności od formy konfliktu oraz wielkości, złożoności i natężenia problemu;
- rozegranie konfliktu nie musi zawsze prowadzić do konkretnego rozwiązania, ale do wymiany zdań, przedstawienia punktów widzenia, ustalenia wzajemnej odrębności i potrzeby zwrócenia uwagi na problem, wysłuchanie i okazanie zrozumienie.

DEMOKRACJA NIEKONSENSUALNA W SZKOLE

Na dłuższy komentarz zasługuje ostatni warunek. Sposób takiego układania się społecznego i dialogowania, które jest w stanie, lecz nie musi prowadzić do porozumienia, czyli konsensusu, Leszek Koczanowicz określił mianem demokracji niekonsensualnej. Jest to polityka dialogu w działaniu społecznym. Politolog opierając się na literaturoznawczej koncepcji polifonii Michaiła Bachtina, społecznej wielogłosowości, powtarza, iż dialog ma charakter podmiotowy. Słowo jest zawsze uzewnętrznionym, skonkretyzowanym autorem. W polemice z dwoma modelami demokracji: antagonistyczno/agonistycznym typem Chan-

tal Muffe oraz racjonalno-komunikacyjnym Jürgena Habermasa, Koczanowicz stwierdza:

Stosunki dialogowe są więc zawsze podmiotowe i jako takie przenoszą do sfery dialogu całe napięcie, jakie może się pojawiać między różnymi podmiotami. Dlatego dialog nie musi i na ogół nie prowadzi do konsensu, prowadzić musi, jeżeli jest podjęty, do lepszego rozumienia¹⁹.

Czy szkoła jako konfliktogenna przestrzeń ugruntowana dialogowo może realizować założenia demokracji niekonsensualnej? W kolejnej części, w której analizuję wyniki badań, postaram się na to pytanie odpowiedzieć.

Jako nauczyciel i wychowawca podczas poszukiwania metodycznego wsparcia dla dylematu, jakim była niemoc wobec konfliktów szkolnych i ich krzywdzących skutków (np. zmiany szkoły przez ucznia), trafiłam na propozycję amerykańskiej psycholog dziecięcej Jane Nelsen²⁰. Teoria oparta na koncepcjach psychologii indywidualnej austriackich psychiatrów, Alfreda Adlera i Rudolfa Dreikursa zakłada, że głównym powodem postawy konfliktowej, w tym agresji i/lub rezygnacji, jest poczucie frustracji z powodu braku poczucia przynależności i znaczenia w danej społeczności, np. w instytucji, jaką jest rodzina lub szkoła, zła komunikacja i nieumiejętne rozgrywanie sporów i nieporozumień, brak równowagi w relacjach międzyludzkich oraz zanik umiejętności okazywania szacunku i empatii. Według Nelsen, pedagog, wykorzystując odpowiednie narzędzia, jest w stanie w demokratyczny sposób spożytkować przebieg sytuacji konfliktowych, aby wpływać na zachowania i postawy wychowanków, przy

¹⁹ L. Koczanowicz, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015; L. Koczanowicz, *Niekonsensualna koncepcja demokracji a perspektywa juryscentryczna. Refleksje nad tekstem Artura Kozaka Dylematy prawniczej dyskrejonalności, między ideologią polityki a teorią prawa*, [w:] *Perspektywy juryscentryzmu*, red. P. Jabłoński, P. Kaczmarek, M. Paździora, M. Pichlak, Wrocław 2011, s. 87–92.

²⁰ Zob. J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, Warszawa 2015; J. Nelsen, L. Lott, S. Glenn, *Pozytywna dyscyplina w klasie*, Milanówek 2017.

jednoczesnym zachowaniu ich odrębności, samodzielności, kreatywności, odpowiedzialności i pewności siebie. Do przydatnych narzędzi zalicza m.in.: regularne spotkania rodzinne i klasowe, rozpoczynające się rundą komplementów i kończące omawianiem problemów, dobrowolny podział zadań do wykonania w domu i klasie, działania bez słów, pytania pełne ciekawości, pytania przekierowania, naturalne konsekwencje zamiast kar, stosowanie zachęt zamiast nagród, pozytywna przerwa, odmawianie z szacunkiem.

ANALIZA MATERIAŁU AUTOETNOGRAFICZNEGO

Do badania charakteru i specyfiki przypadku ze względu na moje głębokie zaangażowanie i uwikłanie w badane środowisko wykorzystałam instrumenty etnograficzne i autoetnograficzne. Prowadziłam arkusze obserwacji konfliktu, dziennik badacza i analizowałam dokumentację. Na potrzeby niniejszego tekstu zdecydowałam się omówić siedem chronologicznie wybranych przypadków sytuacji konfliktowych, w których byłam stroną jako osoba skonfliktowana lub mediator w okresie od września 2018 do marca 2019 roku.

Jako główny problem badawczy obrałam sytuację nierozwiązanych lub ignorowanych sporów w szkolnictwie, które prowadzą do destrukcji relacji, braku zaufania i współpracy jako podstawy sukcesu edukacyjnego uczniów. W toku badań własnych szukałam odpowiedzi na pytania: Jaka jest kondycja relacji między nauczycielami, rodzicami i uczniami jako głównych aktorów życia szkoły, rozumianej jako miejsce wspólne, czyli współtworzone w warunkach konfliktu i dialogowania? Jak zastosowanie – w szkole objętej badaniem – metody pozytywnej dyscypliny w kontekście założeń demokracji niekonsensualnej wyraża praktykę dialogowania, kształtując demokratyczne relacje pomiędzy: 1. uczniem a nauczycielem, 2. uczniem a rodzicem, 3. rodzicem a nauczycielem? W jakiej postaci może sprawdzać się jako narzędzie pracy szkoły?

Przygotowując arkusz obserwacji, wybrałam kryteria: 1. czas trwania, 2. strony, 3. źródło, 4. dynamika, 5. forma ujawnienia się, 6. sytu-

acje pokonfliktowe i skutki, 7. towarzyszące emocje. Na podstawie obserwacji opracowałam analizę konfliktów zróżnicowanych pod względem charakterystyki uczestniczących stron. W każdym przypadku byłam jedną z nich. W moim zestawieniu znajdują się najbardziej częste relacje, ale brakuje konfliktu na linii uczeń – uczeń, uczeń – rodzic oraz nauczyciel – nauczyciel. Spór nr 1 rozegrał się na linii nauczyciel – grupa rodziców, nr 2 nauczyciel – rodzic, nr 3 rodzic – rodzic (nauczyciel jako mediator), nr 4 nauczyciel – dyrektor (psycholog jako mediator), nr 5 nauczyciel – grupa rodziców (pedagog szkolny-mediator), nr 6 nauczyciel – grupa uczniów (wychowawca klasy jako mediator) oraz nr 7 nauczyciel – uczeń. W każdym przypadku starałam się zidentyfikować jego źródło. Posłużyłam się zmodyfikowanym przeze mnie zestawieniem przyczyn konfliktu szkolnego Wajszczyk²¹. Ustaliłam przyczyny sporów według ich kolejności: nr 1 sprzeczność indywidualnych ocen i opinii, nr 2 nierównomierny podział przywilejów, pozycji, poczucie niesprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczyciela, nr 3 potrzeba bezpieczeństwa, stosowanie przemocy fizycznej przez jednego ucznia na drugim, nr 4 niestosowanie się do zasad i reguł, sprzeczność ocen i opinii, nr 5 różne poglądy na temat wartości uważanych za ważne, generalizacja w odbiorze reakcji i roli nauczyciela, nr 6 sprzeczność indywidualnych ocen i opinii oraz poglądów na temat wartości uważanych za ważne (np. bezpieczeństwa i szacunku), rywalizacja o władzę między uczniami i nauczycielem, nr 7 nierównomierny podział przywilejów i pozycji, konfrontacja indywidualnych ocen i opinii, trudności w komunikacji. Jak widać, w większości przypadków ciężko było zidentyfikować jedno, konkretne źródło. Każda sytuacja konfliktowa była złożonym, często długo rozwijającym się zjawiskiem, które narastało do momentu kulminacyjnego, jakim zazwyczaj była konfrontacja. Pod względem formy analizowane konflikty można podsumować następująco: nr 1 niespodziewana i gwałtowna rozmowa nauczyciela z rodzicami, domagającymi się wyjaśnienia zbyt surowe-

²¹ K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole*, dz. cyt., s. 131.

go potraktowania uczniów przez wychowawcę, nr 2 atak, gwałtowna kłótnia między rodzicem a nauczycielem dotycząca niesprawiedliwego, lecz nieświadomego traktowania ucznia przez nauczyciela, nr 3 pisemne zgłoszenie (email) problemu wychowawcy ze stanowczym wyrażeniem oburzenia i potrzeby działania, nakłonienie innego rodzica do poniesienia odpowiedzialności za stosowanie przemocy fizycznej przez dziecko, nr 4 monolog dyscyplinujący dyrektora wobec nauczyciela, nr 5 burzliwa dyskusja między nauczycielem a grupą rodziców, oskarżanie nauczyciela o nieodpowiednie wykonywanie swoich obowiązków pedagogicznych i edukacyjnych oraz znęcanie się nad uczniami, nr 6 przepychanki słowne między nauczycielem a uczniami, bojkot lekcji przez uczniów, próba pociągnięcia do odpowiedzialności uczniów, którym zabawa wymknęła się spod kontroli, nr 7 wycofanie się ucznia z relacji społecznych, bojkot w stosowaniu się do zasad panujących w szkole, namówienie ucznia do dyskusji i wyjawienia problemu.

Omawiane konflikty charakteryzowały się różną dynamiką, poziomem napięcia i gwałtowności, zazwyczaj jednak rozpoczynały się od nagłych konfrontacji (przypadek nr 1, 2 i 5), by następnie przybrać postać próby uspokojenia sytuacji, wyjaśnienia sprawy, wyrażenia zrozumienia dla problemu i wyciągnięcia wniosków (nr 2, 3, 4, 6, 7). Zdarzało się, że podczas dyskusji pojawiały się emocje, krzyk, kłótnia, płacz, również po stronie dorosłych. Konfliktom towarzyszyły następujące odczucia po mojej stronie: zaskoczenie, gniew, niedowierzanie, wstyd, niezrozumienie, uczucie braku szacunku, zagubienie, zakłopotanie, poczucie krzywdy, smutek, bezsilność. W przypadku konfliktów, w których aktywnie i bezstronnie zaangażowany był mediator, można mówić o mniejszej gwałtowności (nr 3, 4, 5, 6). Jednakże ani gwałtowność konfliktów, ani emocje, jakie wywoływały, nie miały wpływu na najważniejszą zaobserwowaną przeze mnie ich wspólną cechę: dały możliwość wyrażenia opinii, wypowiedzenia się. Mimo że czasami punkty widzenia były zupełnie sprzeczne, np. w przypadku nr 6, odpowiednie rozegranie konfliktu poskutkowało ich zaistnieniem i wybrzmieniem. Wydaje się, że utajnienie lub zlekceważenie go nie przyniosłoby podobnego efektu.

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na te momenty, które mogły mieć wpływ na ich efektywność w sensie pedagogicznym i demokratycznym. We wszystkich przypadkach konflikt był sytuacją uświadomioną przez przynajmniej jedną ze stron. Starano się zachować jawność informacji poprzez danie szansy na wyjaśnienie. Oprócz przypadków nr 2 i 3, do konfrontacji doszło w sprzyjających warunkach, w oddzielnym pomieszczeniu, tylko w obecności zaangażowanych osób. W czterech przypadkach skorzystano z pomocy mediatora: wychowawcy klasy (nr 3 i 6), psychologa szkolnego (nr 4) i pedagoga szkolnego (nr 5). Próbowano zwrócić uwagę na cechy zachowania, a nie osoby przy jednoczesnym podkreśleniu tych cech postępowania, które zasługiwały na docenienie. Prawie we wszystkich przypadkach, oprócz konfrontacji nauczyciela z dyrektorem, starano się doprowadzić do takiego ustania sporu, aby każda ze stron mogła czuć się wygraną. Obserwowane konflikty zakończyły się w pokojowy sposób, doszło do uspokojenia sytuacji lub pojednania, padły przeprosiny z ust nauczyciela, rodziców lub uczniów.

ZAKOŃCZENIE

Podstawą pedagogicznego podejścia zaprezentowanego w niniejszym artykule był taki cel rozegrania sytuacji konfliktowej, aby wygraną okazała się każda ze stron nie tylko z punktu widzenia moralnego lub wychowawczego, ale także w dziedzinie osobistych odczuć, przekonań i poczucia integralności. Wydaje się, że omawiana strategia radzenia sobie z konfliktem wpisuje się w założenia demokracji niekonsensualnej. W tym sensie moc może tracić zwrot „rozwiązywanie konfliktu” na rzecz jego kierowania lub rozgrywania. Jednakże właśnie danie prawa każdemu uczestnikowi sytuacji konfliktowej do głosu, możliwości wytłumaczenia się, naświetlenia problemu, okazanie wzajemnego zrozumienia i możliwości wspólnego ustalenia rozwiązań jest najbardziej efektywne w sensie demokratyzacji życia uczestników rzeczywistości szkolnej. Z pewnością nie jest to zadanie najłatwiejsze, wymaga więcej wysiłku i czasu, ale z punktu widzenia demokracji niekonsensualnej

jest to rozwiązanie najbardziej uprawnione. Takie podejście stanowi wizję „przyzwoitego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa, demokracji, która musi nadejść”²² w środowisku szkolnym, które dąży do utrzymania demokratycznego charakteru.

BIBLIOGRAFIA

- Koczanowicz L., *Niekonsensualna koncepcja demokracji a perspektywa juryscentryczna. Refleksje nad tekstem Artura Kozaka Dylematy prawniczej dyskrecjonalności, między ideologią polityki a teorią prawa*, [w:] *Perspektywy juryscentryzmu*, red. P. Jabłoński, P. Kaczmarek, M. Paździora, M. Pi-chlak, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2011, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38054/PDF/0006.pdf> [23.03.2019].
- Koczanowicz L., *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017.
- Olubiński A., *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Difin, Warszawa 2015.
- Wajszczyk K., *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Włodarczyk R., *Demokracja, utopia, wychowanie*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/92821> [30.03.2019].

²² R. Włodarczyk, *Demokracja, utopia, wychowanie*, dz. cyt., s. 29.

THE IMAGE OF SCHOOL IN A CONFLICT SITUATION AS A SPACE OF DEMOCRATIC COMMONNESS. PERSPECTIVE OF NON-CONSENSUAL DEMOCRACY

ABSTRACT: Conflict is an indispensable social element and the basis of a subjective relationship. The methods of resolving disputes determine the success or failure of the social group in terms of its subjective co-existence (democratic co-vivendi). School is a place of constant clashing of different points of view. The problem of unresolved or ignored disputes in education leads to the destruction of relationships, distrust and cooperation as a basis for the educational success of students. A school understood as a community and a common space should shape civic attitudes. Thanks to the appropriate conflict culture in line with the assumptions of non-consensual democracy, it is possible to preserve the democratic features of school reality.

KEYWORDS: school, conflict, democracy, non-consensual democracy, pedagogy of the common place