

Katarzyna Wajszczyk*

DOROŚLI (NIE)OBECNI W KONFLIKTACH SZKOLNYCH

Trzonem zawartych w tekście rozważań jest ujmowanie pojęcia i podstawy konfliktu w obszarze teorii konfliktu, pozwalającej spojrzeć na konflikt jako zjawisko nieuniknione w każdej społecznej relacji. Pojęcie konfliktu, w ujęciu społecznym, ma swoje źródło w teorii Karola Marksa oraz jego następców Georga Simmla i Maxa Webera. Szczególnie istotne dla rozważań autorki było opracowanie G. Simmla, który dostrzegał pozytywne skutki konfliktu, pokazując konflikt nie jako rewolucyjny, ale sprzyjający solidarności oraz integracji (Turner 2004), oraz Lewisa Cosera wskazującego tkwiącą w konfliktach możliwość niwelowania sprzeczności, tworzenia zwartości grupowych oraz dostosowywania norm do nowych warunków (Cosser 1958).

Punktem odniesienia oraz źródłem definiowania pojęcia konfliktu jest dla autorki teoria konfliktowego modelu społeczeństwa stworzona przez Ralpha Dahrendorfa. Jego szeroka definicja uwzględnia interakcyjny charakter konfliktu oraz leżące u jego podstaw napięcia psychiczne wywołane brakiem pożądaných dóbr lub sprzecznością interesów¹. Ralph Dahrendorf używa terminu „konflikt” dla oznaczenia

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 negocjacji (Dahrendorf 2008, s. 125).

Dodatkowym wsparciem teoretycznym w poczynionych analizach była teoria Stevena Lukesa (Lukes 2005). Zebrane przez niego ujęcia władzy pozwalają dostrzec jej

* Katarzyna Wajszczyk, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki; e-mail: pedkml@ug.edu.pl.

¹ Tak autorka przygląda się konfliktom: ujmując je szeroko w kontekście przedmiotu, ale jednocześnie odnosząc się w analizach oraz opisach do charakteru interakcyjnego, a zatem wychodząc z poziomu mikroskali. Autorka przyjmuje założenie o byciu krytycznym w krytyce hermeneutycznej (Kwaśnica 1989). Zgodnie z tym założeniem bycie refleksyjnym to dokonywanie nieustannej interpretacji, ciągłego tłumaczenia wszelkiego doświadczenia świata i siebie samego. Ten rodzaj krytyki ujmuje rozumienie w kole hermeneutycznym, co oznacza, że stale – dokonując refleksji – dokonujemy ulepszenia świata i wiedzy o nim. A zatem wszelkie formy doświadczenia w mikroskali bezustannie są odnoszone do teorii naukowych, które zostają w związku z tym na nowo odczytane. Dzięki krytyce przeprowadzanej w mikroskali dokonuje się przekład umożliwiający rozumienie.

znaczenie i funkcjonowanie w perspektywie konfliktu. Pokazują też, jak się ma konflikt do władzy. Wykorzystanie pomysłu S. Lukesa do analizy sytuacji konfliktowych pozwoliło na szerszą analizę kontekstu konfliktów szkolnych, ukazującą relację władzy jako tę, która przyczynia się do konfliktów, jest ich tłem i motorem bądź balastem działania w procesie rozwiązywania. Oznacza to, że konflikt i władza są nieodłączne – wymiary konfliktu są jednocześnie wymiarami władzy².

Konflikty szkolne zatem to takie sytuacje, w których występują niedające się pogodzić sprzeczności w bezpośrednich relacjach między osobami – uczestnikami życia szkolnego. Społeczność szkolna to nie tylko uczniowie, ale również osoby dorosłe: nauczyciele i rodzice, którzy często stanowią stronę konfliktu i równie często stają się „trzecią stroną” (Królikowska 1993, s. 105) w konflikcie, przyjmując rolę negocjatora, mediatora. Konflikt określany jako szkolny w istocie wykracza poza mury szkolne i jego rozwiązanie wymaga niejednokrotnie interwencji w świat pozaszkolny. Bywa również, że przedmiot konfliktu zaistniał w szkole, ale rozwiązanie wymaga udziału osób trzecich – spoza społeczności.

Podstawą analizy podjętej w tekście są zapytania, które trafiły do autorki jako eksperta-pedagoga w ramach serwisu *szkola.wp.pl*. Pytania trafiły do serwisu od 2007 r., istnienie serwisu w sieci zakończyło się w 2016 r. Autorka odpowiadała na te pytania na łamach serwisu. Pytania były rozdzielane między trzech ekspertów: pedagoga, psychologa i seksuologa, przy czym kwestie dotyczące konfliktów trafiały do pedagoga. Wśród pytań zarejestrowanych w serwisie znalazły się głównie te od uczniów i ich rodziców, z wyraźnie zaznaczoną przewagą uczniów. Do tego zdarzały się pojedyncze pytania od pozostałej rodziny: rodzeństwo, dziadkowie oraz nauczyciele i wychowawcy. Treść pytań dotyczyła dwóch obszarów: doradztwa zawodowego oraz konfliktów szkolnych i konfliktów z rodzicami. Dodatkowym wsparciem dla opracowywanych w ramach tekstu kategorii są badania przeprowadzone przez autorkę w szkole, jednak ich szczegółowe opracowanie znajduje się w opublikowanej przez autorkę książce *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne* (Wajszczyk 2015a). W tym miejscu autorka jedynie odwoła się do części wniosków z badań etnograficznych realizowanych w trójmiejskiej szkole średniej³. Badaczka przeprowadziła studium etnograficzne, gdyż celem jej badań

² Przedstawiona perspektywa makrostrukturalna stała się punktem wyjścia dla tworzonych kategorii analitycznych. Jednocześnie przeprowadzone analizy na poziomie mikro- i mezostrukturalnym tworzą teorię na poziomie makrostrukturalnym. Wyodrębnione na podstawie analizy danych kategorie są zjawiskami typu społecznego, a zatem uzasadnione jest, aby je wyprowadzać i odnosić do teorii makro, które stanowią ich punkt wyjścia. Równocześnie zaprezentowane kategorie opisu teorie uzupełniają.

³ Stanowią one ważne uzupełnienie, czasem potwierdzenie opracowanych w ramach tego tekstu kategorii opisowych. Są również przykładem tego, że w zainteresowaniach i analizach badawczych autorki występuje kontynuacja. Autorka odnosi nowe analizowane przez siebie dane do tych już opracowanych, konsekwentnie pokazując je we wspólnej uzupełniającej się relacji.

było opisanie sytuacji konfliktowych, ich przyczyn, przebiegu, rodzajów i sposobów rozwiązywania w jednej społeczności⁴.

W tekście autorka wskaże, jaki jest możliwy udział osób dorosłych w konfliktach szkolnych, czego dotyczy ten udział i jakie to ma znaczenie dla młodych ludzi. Zostaną również wskazane trudności, jakich doświadczają dorośli w konfliktach szkolnych. Rozważania zakończą się propozycją rekomendacji, jak mógłby wyglądać udział dorosłego w konfliktach i jakie to ma znaczenie dla rozwoju osobowości wychowanka.

Dorośli stroną w konflikcie

Dorośli stający po stronie dziecka lub w imieniu dziecka to najczęściej rodzic, rzadziej rodzeństwo i dziadkowie. O tych konfliktach relacjonowali dorośli. Oni szukali pomocy formalnej, sprawiedliwości, wskazówki, czasem potrzebowali podzielić się swoim rozżaleniem i frustracją związaną z sytuacją konfliktową, w którą uwikłane było dziecko. Dorośli zgłaszał problem, gdy sam podjął już wcześniej jakieś działania i na etapie konfrontacji z drugim dorosłym poniósł klęskę. Zwykle tym drugim dorosłym był nauczyciel, wychowawca, dyrekcja. W grę wchodziła relacja władzy, która w opinii rodzica była nie do przejścia. Dlatego dorośli szukali wsparcia, argumentów i porady. Dorośli, stając po stronie dziecka, często stawał się stroną w konflikcie z innym dzieckiem/dziećmi. Przykładem takiej sytuacji jest prośba matki dziecka:

*Mój syn został pobity na koniec roku szkolnego przez nowego ucznia z jego klasy. Na terenie szkoły, między lekcjami. Sprawę zgłosiłam na policję, ale nic z tego nie wyszło, bo chłopak miał tylko 12 lat i sprawę zamknięto. Teraz mam problem, syn boi się iść do szkoły i nie wiem, co mam zrobić? Na dodatek mam żal wielki sama do szkoły, że nic w tej sprawie nie zrobiono, bo po pobiciu nie wezwali rodziców. Wypuszczono dziecko bez opieki do domu, mimo obrażeń na głowie, twarzy itp. Pedagog również była już na urlopie i też nie było komu porozmawiać z dzieckiem. Na dodatek od szkoły nie usłyszałam nawet przeprosin. Jest to bardzo przykre, co się dzieje w szkołach...*⁵

⁴ Wybór metody był podyktowany chęcią opisaną grupy (jej kultury, stylu życia, zachowań, wzorców) i spojrzenia na całość relacji: szkoła–społeczeństwo w naturalnym środowisku. Doskonała była do tego celu etnografia, gdyż jak pisze Monika Kostera: „etnografia jest metodologią służącą temu, by zobaczyć to, co na co dzień niewidoczne, choć najbliższe człowiekowi” (Kostera 2003, s. 39). W przypadku tej metody „etnograf nie posługuje się [...] żadnym zewnętrznym narzędziem, lecz swoją własną osobą” (Kostera 2003, s. 39). Badania odbywały się w dwóch fazach. Były one związane z rolą, jaką autorka jako badacz przyjmowała w danej szkole. W pierwszej fazie badań, trwającej 10 miesięcy, autorka była uczestnikiem badanej społeczności szkolnej (była zatrudniona na stanowisku pedagoga szkolnego). Był to niejawni etap badań. Natomiast w drugiej fazie badania – będącej kontynuacją pierwszej – badaczka była w szkole w celu prowadzenia badań, nie będąc już pracownikiem szkoły. Z zastosowanych metod zbierania danych należy wskazać przede wszystkim obserwację uczestniczącą, wywiad narracyjny ekspercki, analizę dokumentów. Wskutek przeprowadzonych analiz powstały mapy kontekstowe, a wyprowadzone kategorie z teorii konfliktu zostały nałożone na te wyodrębnione z analizowanych danych. W ten sposób powstały kategorie opisu.

⁵ Pobicie w szkole, materiały z serwisu, szkoła.wp.pl, s. 26-27.

Dorosły stawał się stroną w konflikcie również z własnym dzieckiem. Rodzic mający trudności z porozumieniem się z dzieckiem, który w opinii dziecka nie pomaga w trudnościach, nie rozwiewa wątpliwości i wreszcie narzuca wybór szkoły, to też strona w konflikcie. Szkoła stawała się niejednokrotnie stroną konfliktu dziecka z rodzicem, gdy ten zaniedbywał swoje obowiązki jako rodzic, a uczeń zdradzał (lub zdradzało jego zachowanie), że relacje z rodzicem nie są właściwe.

Stroną konfliktu bywał również ten dorosły, który stosował przemoc wobec dziecka. Nierzadko uczniowie doświadczali jej (w różnej formie) ze strony nauczycieli i te sytuacje były dla nich dodatkowo skomplikowane. Przede wszystkim nauczyciel w ich poczuciu to osoba posiadająca wyższą pozycję i większą władzę, zakładają wówczas, że nic nie są w stanie sami zdziałać. Często byli zastraszeni. Nierzadko mieli poczucie, że nikogo z najbliższego otoczenia nic nie obchodzi ich sytuacja, a jeśli obchodzi, to nikt nie jest w stanie nic zrobić. Jeśli jednak coś robi, to będzie to dla samych uczniów niekorzystne. Bywało również, że dotychczasowe działanie dorosłych nic nie przyniosło. Doświadczana przez uczniów przemoc psychiczna ze strony nauczycieli była przedmiotem wielu pytań i wątpliwości zgłaszanych zarówno przez dzieci, jak i rodziców. Pojawiają się jej różne formy: krzyk, poniżanie, ośmieszanie, utrudnianie udziału w zajęciach.

Dorosłym stosującym przemoc jest również rodzic. Rzadko jednak ta kwestia wybrzmiewała ze strony dzieci. Zgłaszali ją albo rówieśnicy, albo dawała się ona zauważyć w zachowaniu dziecka. Zwracającym uwagę przykładem przemocy ekonomicznej była sytuacja zgłaszana przez kolegę pewnej uczennicy:

Witam. Mam pewien dość poważny problem, a w sumie ma go moja młodsza koleżanka. Mianowicie żyje z dwoma braćmi (młodszy i starszy) i samotną matką, która nie zachowuje się zbyt normalnie. Matka niezbyt przepada za moją koleżanką (przez jej ojca, ponieważ każde z dzieci ma innego) i nie utrzymuje kontaktów z dziadkami koleżanki, za to babcia koleżanki wysłała jej przed rozpoczęciem roku kilkaset złotych na książki, pomoce, ubrania oraz bilety. Matka przejęła te pieniądze od listonosza i nie oddaje koleżance... Szkoła, do której chodzi koleżanka, to technikum oddalone o kilkanaście kilometrów i potrzebuje pieniędzy również na bilety, za to tutaj na miejscu jest tylko zawodówka bez perspektyw. Koleżanka jest zdolna i szkoda, żeby się zmarnowała w zawodówce, do której zmusza ją matka... Poza tym koleżanka chciałaby starać się o stypendium, o które wcześniej postarała się już matka. Matka wystąpiła o stypendium do opieki i po wypełnieniu odpowiednich pism w szkole otrzymała je, po czym nie kupiła ani książek, ani biletów, a na pytanie koleżanki: „Mamusiu, dasz mi pieniądze na książki?” matka odpowiada: „Nie będziesz jeździć tam – masz uczyć się tu!”. Próbowałem z nią rozmawiać, bo nie wierzyłem koleżance, myślałem, że przesadza. Ale niestety taka jest ta trudna prawda. Proszę o pomoc, gdzie się zgłosić? Co robić?”⁶

Sytuacje z dorosłym, który sam miał konflikt, a przedmiot był niezależny od dziecka, pojawiły się w analizie konfliktów szkolnych, na które powołuje się autorka (Wajszczyk

⁶ Prawo do nauki, materiały z serwisu, szkola.wp.pl, s. 50.

2015a). Szeroko rysował się tam obszar konfliktów nauczycieli z dyrekcją, rzadziej między nauczycielami. Konflikty dotyczyły przede wszystkim nierównego traktowania, a w tym: faworyzowania części nauczycieli, nepotyzmu, blokowania pomysłów, inicjatyw, podejmowanych dróg dokształcania, nierównego podziału godzin i dodatkowych obowiązków, nierównego udzielania wsparcia i traktowania zarówno w osobistej, jak i publicznej relacji. Przykładem opinii nauczyciela wskazującej na ten rodzaj nierównego traktowania jest wypowiedź:

Są lepsi i gorsi. Jest góra i dół. Góra to są ziomale dyrekcji, a dół to są poddankowie dyrekcji, którzy muszą zapieprzać za siebie i za tą całą górę. Tak naprawdę! Tak jest! No i konflikt jest, tylko niestety jest to konflikt cichy. Bo kto się tylko odezwie, to wylatuje ze szkoły [N, W3, s. 15] (Wajszczyk 2015a, s. 133).

Konflikty tego typu związane były przede wszystkim z relacją z dyrekcją opartą na władzy, w której nauczyciele czuli się na pozycji przegranej, przeżywali frustrację i nie widzieli możliwości rozwiązania konfliktu. Nawet gdy łamane były ich prawa czy też ustalone zasady, byli bezsilni. Czuli się pod silną kontrolą dyrekcji, nie widząc możliwości samodzielnego działania. Jednocześnie skutecznie zapobiegano wyrażaniu niezadowolenia. Takie działanie władzy dostrzegali również S. Lukes i opisywał je jako te, które polega na takim kształtowaniu jego postrzegania, rozumienia i preferowania, by rządzeni akceptowali w nim swoją rolę, czy to dlatego, że nie widzą lub nie wyobrażają sobie innych możliwości, czy też z tego względu, że uważają ów porządek za naturalny i niezmienny, czy też wreszcie z tego powodu, że cenią go sobie jako dar Boga i dobrodziejstwo dla nich samych (Jasińska-Kania 2006, s. 504).

W takich warunkach ujawniały się dalsze przedmioty konfliktów: różne potrzeby i różne sposoby ich realizacji. Potrzeby związane z rozwojem i pracą w szkole bardzo często nie pokrywały się z oczekiwaniami i decyzjami dyrekcji. Potrzeba zmian była jedną z bardziej znaczących przyczyn konfliktów między dyrekcją a nauczycielami. Na wszystkie te konflikty nakładał się dodatkowy i ważny przedmiot: trudności w komunikacji z silnie zarysowaną asymetrią w komunikacji.

Dorośli trzecią stroną w konflikcie

W prośbach i pytaniach kierowanych do eksperta rzadko pojawiał się opis sytuacji, w której dorosły brał udział w rozwiązaniu konfliktów. Jeśli uczestniczył, to jego udział był nieskuteczny, często niewskazany, a nawet szkodzący uczniowi. Szerzej tę kwestię udało się autorce zanalizować w czasie wspomnianych wcześniej badań w szkole. Wówczas opisała udział nauczycieli w konfliktach szkolnych na podstawie obserwacji uczestniczącej oraz wywiadów z uczniami i nauczycielami.

Podczas analizy zebranego wówczas materiału autorka wyodrębniła rolę pedagoga i psychologa szkolnego w konfliktach z uczniami od roli nauczyciela. Związane to było ze specyfiką pracy gabinetu psychologiczno-pedagogicznego, którego zadaniem (z racji stanowiska w szkole) było uczestniczenie i rozwiązywanie sytuacji trudnych w szkole (Wajszczyk 2015a). Rola pedagoga i psychologa szkolnego polegała przede wszystkim na interwencji w konflikty między rodzicami a dziećmi. Konsekwencje tych konfliktów były widoczne w szkole i przekładały się na funkcjonowanie w niej dziecka. Rzadko dzieci same zgłaszały trudności w relacjach z rodzicami, częściej na skutek obserwacji nauczycieli, pedagoga czy też psychologa inicjowano rozmowy z uczniami w gabinecie psychologiczno-pedagogicznym. Wówczas te trudności ujawniały się w rozmowie. Przykładem takich działań jest sytuacja:

U Natalii (uczennicy) obserwowano od jakiegoś czasu coraz bardziej charakterystyczne zmiany w wyglądzie. Coraz bardziej zwracała na siebie uwagę, ubierając się na czarno, przekłuwając kolejne elementy ciała oraz przychodząc do szkoły z mocnym makijażem. Po rozmowie z uczennicą okazało się, że problemem jest sytuacja w domu, a konkretnie relacje z ojcem. Psycholog wezwał rodziców, inicjując interwencję w trudną sytuację [Dziennik, s. 7] (Wajszczyk 2015a, s. 163).

Rola dorosłego – w tych okolicznościach pedagoga i psychologa szkolnego – polegała przede wszystkim na interwencji w konflikt, zorganizowaniu sytuacji do spotkania się stron i przyjęcia roli trzeciej strony w konflikcie. To wiązało się z realizacją zadań mediatora i negocjatora. Warunkiem spełnienia tych zadań była bezstronność trzeciej strony i zaufanie ze strony uczniów i ich rodziców. Sukces takiego spotkania jest zależny przede wszystkim od chęci każdej ze stron. W przypadku braku zgody jednej ze stron działania w konflikcie nie pozwalają go rozwiązać, czasem nawet szkodzą. Tak było w przypadku chłopca doświadczającego przemocy ze strony ojca. Ten dowiedziawszy się o działaniach szkoły, odegrał się na żonie i dziecku (Wajszczyk 2015a, s. 164-165).

Pedagog i psycholog szkolny próbował przyjmować również taką rolę w konfliktach między uczniami a nauczycielami. Ze względu na relację władzy tego typu konflikty często kończyły się niekorzystnie dla uczniów. Nauczyciele nie chcieli podjąć rozmowy i nie widzieli konieczności rozwiązania konfliktu.

Jak uczniowie postrzegali rolę nauczyciela w ich konfliktach? Zarówno psycholog, pedagog, jak i nauczyciel odgrywali najczęściej rolę mediatora w konfliktach. Wówczas ich zadanie polegało na doprowadzeniu do spotkania, zainicjowaniu rozmowy i pomocy w znalezieniu rozwiązania. Działania tego typu odbywały się na prośbę skonfliktowanych stron, jak i na prośbę osób trzecich: kolegów z klasy, rodziców, nauczycieli. Sposób zakończenia takich konfliktów był różny, zależał w znacznym stopniu od nastawienia stron, jak i zadowolenia stron z przebiegu i ostatecznego przyjętego rozwiązania.

To, co jest szczególnie interesujące w analizie udziału nauczycieli w konfliktach szkolnych, to ich rola szkodząca, niepotrzebna bądź przeszkadzająca w dojściu do

porozumienia⁷. W badaniach przeprowadzonych w szkole autorka zidentyfikowała różne niepożądane role nauczyciela w konfliktach. Nauczyciel na straży sprawiedliwości to ten, który działał wedle zasady, że za każde działanie niepożądane ze strony uczniów należy się takie samo działanie odwetowe. Nauczyciel – dwulicowy eliminator to taki „pomocnik” w konflikcie, który deklarował stronom i osobom postronnym chęć pomocy w wypracowaniu porozumienia, a w rzeczywistości realizował inny cel: chęć pozbycia się jednej ze stron – tej, która sprawiała kłopot. Sami nauczyciele niejednokrotnie demaskowali siebie jako osoby niezainteresowane konfliktami w klasie. Uznawali, że to nie jest ich rola, gdyż oni przede wszystkim zajmują się nauczaniem, a nie wychowaniem i problemami z tego tytułu wynikającymi (Wajszczyk 2015b, s. 59).

Nauczyciel bezsilny lub niepotrzebny to nauczyciel, bez którego pomocy można się było obejść w sytuacjach konfliktowych. Poza tym uznawali, że zwrócenie się o pomoc do nauczyciela byłoby przejawem słabości, stąd lepiej było radzić sobie samodzielnie. Ponadto nierzadko byli zdania, że w ich sytuacji nauczyciel byłby bezsilny i nie było sensu prosić go o pomoc. Udział nauczyciela zagrażającego był postrzegany jako szkodliwy: powodujący dodatkowe problemy, pozostawiający którąś ze stron na pozycji przegranej, powodujący zamiast uczucia zadowolenia poczucie krzywdy, rozczarowania, frustracji.

Reasumując, role dorosłych w konfliktach szkolnych mogą być rzeczywistym udziałem trzeciej strony. Wiązą się wówczas z uczciwym, obiektywnym mediowaniem bądź negocjowaniem, w którym strony mają zaufanie do trzeciej strony i poczucie bezpieczeństwa związane z wcześniejszymi doświadczeniami udanego zakończenia takich sytuacji.

Odrębną kwestią, szczególnie zastanawiającą, są dorośli nieobecni w konfliktach szkolnych.

Dorośli nieobecni w konflikcie

Dokonana analiza sytuacji konfliktowych zgłaszanych do eksperta w serwisie szkoła.wp.pl wskazuje dość niepokojące scenariusze rozgrywania się konfliktów szkolnych. Na pierwszy plan zasadniczo wysuwa się pytanie: gdzie są rodzice i nauczyciele w konfliktach dzieci?

Analizując kwestie przedmiotów konfliktów, zastanawia brak udziału osób najbliższych. Często to ci dorośli (nauczyciele, rodzice) byli stroną, a uczniowie szukali argumentów (formalnych, prawnych) w konfrontacji w sporze, szukali pomocy w swoich konfliktach wewnętrznych i wreszcie szukali wsparcia.

⁷ W przypadku udziału psychologa i pedagoga szkolnego autorka w ramach badań w szkole nie zidentyfikowała takiego ich udziału w konfliktach, który w odbiorze uczniów byłby niepotrzebny, przeszkadzający bądź szkodzący.

Nieobecność dorosłego w konfliktach szkolnych miała różne przyczyny i oblicza. Przedstawiona powyżej rola nauczyciela jako uczestnika konfliktu wskazuje, że osoba dorosła bywała niezainteresowana udziałem w konflikcie. Analiza pytań młodych ludzi wskazuje, że uczniowie zgłaszali się do eksperta, gdy dorosły nie chciał lub nie powinien był uczestniczyć w ich konfliktach. Dorosły często nie wiedział, jak pomóc lub sam miał przykre, oparte na niepowodzeniach doświadczenia w tym zakresie. Mógł uznawać również swój udział za niepotrzebny, gdyż dziecko samo powinno sobie poradzić w tej sytuacji. Bywał niezainteresowany, ponieważ nie wiedział, że dziecko uczestniczy w konflikcie.

Sytuacja bywała też odwrotna: to uczeń nie chciał, aby dorosły się interesował. Przyczyną były wcześniejsze doświadczenia ucznia, gdzie pomoc dorosłego była szkodliwa w podobnych sytuacjach bądź nic nie dała. Zniechęcało to uczniów do proszenia o pomoc. Uczniowie mieli również przekonanie, że sami powinni sobie poradzić w trudnych sytuacjach, gdyż szukanie pomocy było okazaniem słabości.

Dorośli często nie brali udziału w dostarczaniu rzetelnej wiedzy na temat planowania przez młodych ludzi swojej ścieżki zawodowej. Ogrom pytań z obszaru doradztwa zawodowego i wątpliwości towarzyszące uczniom wskazują na zaniedbanie w tej kwestii. Liczne konflikty wewnętrzne, które temu towarzyszyły, były źródłem wielu niepokojów, które przeżywali uczniowie. To skutkowało podejmowaniem przez nich decyzji nieświadomych, przypadkowych, często niezgodnych z potrzebami.

Nieobecność dorosłego w konfliktach ma szerszy kontekst społeczny. Otóż kwestie podejmowane przez uczniów wskazują na brak dorosłych w ich wychowaniu i kształceniu. Ten brak dotyczy zaniedbania formalno-prawnego. Uczniowie nie wiedzą, jakie mają prawa, kiedy się je narusza i jak mogą się bronić. Nie znają sposobów postępowania w sytuacjach niekorzystnych w szkole i w domu, gdy doświadczają przemocy i naruszania ich praw przez np. przymus do określonych działań szkolnych. Nie wiedzą, gdzie mają się udać po pomoc, jakie przedsięwziąć działania.

Nieobecność dorosłego to również zaniedbanie kwestii wychowawczych. Obszar kompetencji społecznych (w tym również rozwiązywanie konfliktów) jest dużym polem do działań wychowawczych. Analiza pytań zarówno uczniów, jak i dorosłych to zaniedbanie pokazują w sposób wyrazisty. Zdaniem Jana Borkowskiego w skład kompetencji społecznych wchodzi: wiedza społeczna, myślenie prospołeczne, doświadczenie społeczne, osobowość społeczna, inteligencja emocjonalna i społeczna, dojrzałość moralna, autorytet społeczny i zaufanie, różnorodne zdolności i umiejętności społeczne (Borkowski 2003, s. 110). Wszystkie te elementy kształtują się w człowieku wielotorowo. Z jednej strony wiedza płynąca z uczestniczenia w edukacji na każdym poziomie, z drugiej – doświadczenie, które kształtuje osobowość społeczną, uczy wspólnotowego życia, w którym układamy relacje z innymi, kierując się umiejętnościami społecznymi.

mi, które potrafimy (bądź nie) zastosować. Niezbędna jest do tego „ciekawość świata i otwartość na nową wiedzę, która pozwala łączyć rozwój potencjału adaptacyjnego z postawą prospektywnego podejścia do biegu zdarzeń, spraw zawodowych oraz własnego życia” (Borkowski 2003, s. 111).

Jak wynika zarówno z badań autorki przeprowadzonych w szkole, jak i analizy zdarzeń zgłaszanych do eksperta, uczniowie nie trenowali radzenia sobie w sytuacjach trudnych, tłumiono ich potrzebę wyrażania siebie. Nie mieli doświadczeń w rozwiązywaniu konfliktów i uznawali konflikty za zjawiska niepożądane, które nie powinny się wydarzyć.

Trudności doświadczane przez dorosłych w konfliktach szkolnych

Charakter pytań kierowanych do eksperta w serwisie szkola.wp.pl wyłonił liczne kwestie, które są trudnością dla dorosłych i stają się podstawą niemożności poradzenia sobie w konfliktach szkolnych. Pierwszą z tych trudności jest nieznanostwo praw, obowiązków i zasad funkcjonujących w szkole. Ta niewiedza stała się barierą w działaniu, przyczyną poczucia bezradności i poszukiwania wyjścia z trudnej sytuacji. Na uwagę zasługuje sposób poszukiwania tej wiedzy: dorośli nie poszukiwali odpowiedzi na pytania u źródeł czy w miejscach dostępnych im bezpośrednio, ale w Internecie. Można jedynie przypuszczać, że źródłem była potrzeba anonimowości, czasem strach przed publicznym przyznaniem się do niewiedzy, a czasem świadomość, że u osoby niezwiązanej ze sprawą bezpośrednio można uzyskać obiektywne informacje.

Druga przyczyna dotyczy nierównych szans w relacji z władzą. Rodzic uważał, że jest na pozycji przegranej w starciu z nauczycielem, dyrektorem. Ta świadomość zniechęcała do działania, paraliżowała, a nawet usprawiedliwiała brak działań. Relacje z władzą i zachowanie wobec niej to obszary trenowane w domu. Postawa „urabiająca” rodziców, „pod którą kryją się wielorakie błędy – od rygoryzmu i autorytaryzmu, poprzez manipulację, aż do idealizacji oraz ulegania – wydaje się być bardziej powszechna” (Olubiński 1992, s. 118). Rodzice, dążąc do umacniania swojej wyższej wobec dziecka pozycji, domagając się posłuszeństwa, kształtują świadomość kontroli, braku swobody i konieczności podporządkowania się.

Trudności komunikacyjne, spowodowane najczęściej słabo rozwiniętymi kompetencjami społecznymi, są widoczne na każdym etapie trudności, z jakimi spotykają się dorośli. Stają się przyczyną tych trudności, utrudniają, a nawet uniemożliwiają rozpoczęcie procesu porozumienia się między stronami konfliktu i uniemożliwiają wypracowanie rozwiązania danej sytuacji. Brak nacisku na kompetencje społeczne, marginalne ich traktowanie w procesie edukacyjnym wskazuje, że nie uznaje ich się za ważne w rozwoju człowieka. To wszystko powoduje, że umiejętności stawiania granic, zgłaszanie sprzeciwu, egzekwowanie szacunku w sytuacji z każdym bez względu

na sprawowaną władzę, mówienie o swoich potrzebach i dążenie do ich realizacji czy wreszcie umiejętność rozwiązywania konfliktów stają się szarą strefą. Edukacja umacnia niedobory, stosując przemoc symboliczną, kształtuje przekonanie, że tak ma być. To, jak młody człowiek przyjmie konflikt, co z nim zrobi i jakie będzie on miał znaczenie w jego rozwoju, zależy od wychowawców (rodziców, najbliższych, nauczycieli, rówieśników). Ich działania, nawet we własnych konfliktach, 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 refleksji” (Dewey 1988). Doświadczenie jest źródłem zarówno zdobywania wiedzy, jak i jej weryfikowania. W tym doświadczeniu towarzyszy osoba dorosła, której zachowanie będzie ważne dla umożliwienia rozwoju kompetencji społecznych. Dorosły wówczas nie stara się rozwiązać sytuacji za dziecko, ale daje mu szansę samodzielnego poradzenia sobie w trudnej dla niego sytuacji. Stoi z boku i towarzyszy młodemu człowiekowi.

Na koniec warto się przyjrzeć kwestii, którą wprowadza tytuł tekstu, a która wybrzmiewa w analizie zgłaszanych konfliktów i z relacji z badań przeprowadzonych w szkole. Brak zaangażowania w sytuację dziecka w szkole wynikający z niechęci, niewiedzy to kwestia sygnalizowana przez dzieci i młodzież. Dorosły czasem nie chce, czasem nie wie jak, a czasem jest nieświadomy konieczności zaangażowania się w sprawy młodych ludzi. Brak wsparcia dorosłego niesie konsekwencje dla całego dalszego późniejszego życia. Kształtuje też zaufanie do dorosłego i poczucie, że można na nim polegać.

Nieudane uczestnictwo dorosłego w konfliktach dzieci i młodzieży niesie podobne konsekwencje. Rozczarowanie i idące za tym przekonanie o konieczności samodzielnego poradzenia sobie w danych sytuacjach blokuje szukanie pomocy i wsparcia na zewnątrz. Pozostaje często w młodych ludziach przekonanie, że *lepiej mieć problem, niż komuś powiedzieć*.

Co z tego wszystkiego wynika?

W konfliktach zgłaszanych przez dorosłych i uczniów zarysowały się nie tylko trudności, których doświadczają dorośli. Przede wszystkim ujawniła się pewna nieobecność i niemoc towarzysząca uczestnikom konfliktów bez względu na wiek.

W konfliktach szkolnych wyłonionych podczas badań w szkole 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 (Deutsch, Coleman 2005). Wówczas też będzie można zidentyfikować korzyści lub szkody płynące z owego działania. Konflikt można rozwiązać albo poradzić sobie z nim jedynie objawowo lub niwelując przyczyny. W zależności od sposobu postępowania spotkamy się z innymi konsekwencjami.

Obranie ścieżki konstruktywnej z działaniem na rzecz rozwiązania konfliktu przyczynia się do kształtowania pozytywnego obrazu konfliktu (Deutsch, Coleman 2005). 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 Andrzeja Olubińskiego wychowaniem dialogowo-kreatywnym (Olubiński 2015, s. 99-100). W ramach takich relacji ujawnia się poglądy, broni się swoich racji i podejmuje działania służące rozwiązaniu problemu. Podejmowane działania w konflikcie są trudne, powodują lęki, napięcie i niepokój, ale nie zniechęcają do działania, tylko napędzają (Olubiński 2015). To z kolei pozwala kształtować twórczą postawę, która zdaniem Kazimierza Dąbrowskiego wpisuje się w teorię dezintegracji pozytywnej (Dąbrowski 1964).

Gdy konflikty są wyciszane, a młody człowiek jest chroniony przed wszelkimi napięciami, można mówić o wychowaniu bezkolizyjnym (Olubiński 2015). Zdaniem A. 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” (Olubiński 2015, s. 98). Taki model „sprzyja kształtowaniu osobowości infantylnych, egocentrycznych, niekreatywnych, konformistycznych, nieprzygotowanych do życia oraz pasywnych, biernych, nieodpowiedzialnych, roszczeniowych” (Olubiński 2015, s. 98).

Chęć ukrycia konfliktu, objawowego lub doraźnego działania, sprawia, że konflikt jest destrukcyjny (Deutsch 2005). Przyjmuje się wówczas, że konflikty są złem koniecznym, dezorganizują życie instytucji, wprowadzają chaos w społeczności i negatywnie wpływają na relacje między członkami społeczności. Taki model wychowania Olubiński nazywa konfliktowo-destrukcyjnym – modelem „kija” (Olubiński 2015, s. 98). Konflikty w takiej relacji są ważnym elementem stosunków społecznych, jednak często pozostają ukryte, nieuświadomione, często uznawane również za nieważne. To buduje relację dominacji z wyraźnie zaznaczoną hierarchią i „de facto tego typu relacje mają charakter autorytarno-przedmiotowy”. 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” (Olubiński 2015, s. 98). Wychowanie autorytarne w polskich domach, na które wskazują wspomniane już badania Olubińskiego, dają podwaliny takim postawom i osobowościom, szkoła je umacnia, a konsekwencje uwidaczniają się w sytuacjach trudnych.

Z dokonanego opracowania wynika kilka znaczących rekomendacji, które w ramach tego tekstu kierowane są przede wszystkim do dorosłych. Bowiem to w ich działaniach biorą udział młodzi ludzie, którzy doświadczając, kształtują w sobie pewne przekonania dotyczące konfliktów, dorosłych i własnego działania.

Ogromną rolę dorosłych jest kształtowanie odpowiednich postaw i zachowań wobec konfliktów i w konflikcie. Tylko tak owa „ingerencja w dialektyczny związek człowieka ze światem” (Miller 1981) da szansę na wartościowy rozwój osobowości wychowanka. Idzie tu o kształtowanie *pedagogicznej świadomości sytuacji konfliktowej* (Olubiński 1992, s. 21-22), dzięki której podejmujemy działania zmierzające do rozwiązania konfliktu. Te wówczas, oczyszczając atmosferę i stosunki między ludźmi, sprzyjają budowaniu lepszych relacji między nimi. Osoby zaangażowane w proces rozwiązania konfliktu budują sieci współpracy, porozumiewają się ze sobą, co z kolei sprzyja budowaniu zwartej struktury społecznej. Wówczas, mimo strachu przed napięciem, ryzykiem chaosu, które pojawia się w konflikcie, dorosły sam podejmuje i uczy podejmować działania, zmierzające do rozwiązania konfliktu. Pedagogiczna świadomość konfliktowa pozwala rozumieć, że nierozwiązane konflikty niosą ze sobą niekorzystne dla wszystkich uczestników konsekwencje. Tę kwestię należałoby uznać za priorytetową, gdy myśli się o wychowaniu. Jak pokazują badania A. Olubińskiego, rodzice częściej jednak (ok. 65% badanych rodziców) przyjmują postawę wygrana – przegrana i „w zdecydowanej większości rodzin polskich, sytuacje konfliktowe de facto pełnią negatywną rolę, że świadomość możliwości ich wychowawczego wykorzystania wydaje się być jeszcze perspektywą bardzo odległą” (Olubiński 1992, s. 122).

Druga rekomendacja dotyczy uczestnictwa dorosłego w konflikcie i odnosi się do świadomości konfliktowej. Udział dorosłego jest potrzebny, czasem niezbędny, ale nie przypadkowy, nie wymuszony i zarazem nie wymuszający, ale zaangażowany, ustalony z dzieckiem, przemyślany i poparty argumentami. Wówczas nie będzie szkodzący, budzący wątpliwości czy też uznawany za bezskuteczny.

Trzecia ważna kwestia dotyczy odwagi. Dorosłym w wielu analizowanych sytuacjach brakowało odwagi, by poznać swoje prawa i o nie zadbać. Brakowało również odwagi, by domagać się wiedzy, działania, szacunku i zrozumienia w sytuacjach konfliktowych opartych na relacji władzy. Wielu z nich wolało przeżywać frustrację, zamiast podejmować działania. Młodzi ludzie wówczas uczą się, że władzy należy się bać, że nie można domagać się swoich praw i wyjaśnień. Ich pytania dotyczące konfliktów, w których istotą

rzeczy były kwestie informacyjne (do czego mają prawo), wskazywały na powielanie zachowań dorosłych i brak rozwijania kompetencji społecznych.

Szkolne sytuacje konfliktowe wymagają przede wszystkim od dorosłych towarzyszącego, odpowiedzialnego i ostrożnego działania. Młody człowiek jest obserwatorem i uczniem, który socjalizuje się do radzenia sobie w trudnych sytuacjach w życiu. Najkorzystniej dla niego byłoby widzieć, jak dorosły sobie radzi, szuka rozwiązań, wspiera i szuka wsparcia.

Bibliografia

- Borkowski J. (2003), *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa.
- Coser L. (1958), *The Functions of Social Conflict*, Routledge and Kegan R., London 1958.
- Dahrendorf R. (2008), *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, Nomos, Kraków.
- Dąbrowski K. (1964), *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Deutsch M., Coleman P. (red.) (2005), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa.
- Jasińska-Kania A. (red.) (2006), *Współczesne teorie socjologiczne, wybór i opracowanie*, PWN, Warszawa.
- Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa.
- Królikowska J. (1993), „Trzecia strona” konfliktu społecznego – inspiracje teoretyczne i praktyczne konsekwencje, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 93-111.
- Kwaśnica R. (1989), Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 123-138.
- Lukes S. (2005), *Power: A Radical View, second edition*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Miller R. (1981), *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, PWN, Warszawa.
- Olubiński A. (1992), *Konflikty rodzice-dzieci. Dramat czy szansa? (wzory i wzorce)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Olubiński A. (2015), *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), Difin, Warszawa, s. 89-103.
- Ossowska M., *Normy moralne: próba systematyzacji*, Warszawa 1985, s. 166.
- Turner T. (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Wajszczyk K. (2015a), *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Wajszczyk K. (2015b), *Kto jest trzecią stroną w konfliktach szkolnych?*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, nr 1, s. 49-62.

DOROŚLI (NIE)OBECNI W KONFLIKTACH SZKOLNYCH

STRESZCZENIE: Autorka, na podstawie analizy pytań kierowanych do eksperta pedagoga oraz wniosków z własnych badań w szkole, przygląda się udziałowi dorosłych w konfliktach szkolnych. Dokonuje opisu dorosłego jako strony konfliktu oraz jako mediatora bądź negocjatora w konflikcie („trzecia

strona konfliktu”). Wskazuje również na niepotrzebny bądź szkodzący udział dorosłego. Autorka przygląda się zarazem brakowi dorosłych w sytuacjach konfliktowych i wskazuje na trudności, jakich doświadczają osoby dorosłe w konfliktach szkolnych. Tekst kończy się opisem konsekwencji, jakie wynikają z takiej (nie)obecności dorosłego w konfliktach szkolnych wraz z wskazaniem rekomendacji dla nauczycieli i rodziców.

SŁOWA KLUCZOWE: konflikt, kompetencje społeczne, szkoła, uczeń, nauczyciel, wychowanie, rodzice.

ADULTS (UN)PRESENT IN SCHOOL CONFLICT

SUMMARY: The author based on the analysis of questions addressed to the pedagogical experts as well as conclusions from her own research at school, looks at the participation of adults in school conflicts. She describes the adult as a part of the conflict and as a mediator or negotiator in the conflict (“the third part of the conflict”). She also indicates the unnecessary or harmful participation of adults in school conflicts. The author marks the lack of adults in conflict situations and indicates the difficulties experienced by adults in schools. The text ends with a description of the consequences resulting from such (un)presence of adults in school conflicts along with an indication of recommendations for teachers and parents.

KEYWORDS: conflict, social competence, school, pupil, teacher, education, parents.