

---

## Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych

### Wstęp

Konflikty są wpisane w naszą codzienność. Stanowią powszechny element życia, czego wszyscy doświadczamy na co dzień i na co zwracają uwagę badacze i praktycy opisujący znaczenie konfliktów. Podkreślają przy tym ich destrukcyjny charakter, akceptując znaczenie kształtowania umiejętności ich rozwiązywania przez człowieka. Konflikty wybuchają z rozmaitych powodów. Część z nich ma swoje zakorzenienie w złych relacjach międzyosobowych w rodzinie, grupie rówieśniczej, szkole, zakładzie pracy. Są związane czy to z zaburzeniami procesu komunikowania się, czy z takim nagromadzeniem emocji, które wymykają się spod kontroli i powodują otwarte waśnie.

Ale nie oznacza to, że konflikty są źródłem wszelkich życiowych dramatów i główną przyczyną fiaska wszystkich planów. W złożonej sieci potencjalnych i realnych konfliktów, w jakich człowiek może się znaleźć, są i takie, których nie tylko nie powinniśmy unikać, lecz które są nam do pewnego stopnia niezbędne. Co więcej, są życiodajne, bo pomagają nam zerwać z balastem szkodliwej rutyny, każą nam zmierzyć się z wyzwaniem, zmuszają do działania, rozszerzają poznanie i rozbudowują świat naszych emocji. A to są warunki naszego rozwoju, czego przekonująco dowodził K. Dąbrowski w swej koncepcji dezintegracji pozytywnej.

Konflikt niejedno ma więc imię: może sprzyjać rozszerzaniu przestrzeni naszej autonomiczności i kreatywności, może nam pomagać zmierzyć się z nieznanymi dotąd wyzwaniami, poznawać granice naszych możliwości, zaznać smaku zwycięstwa nad słabościami. Ale konflikt może nas również niszczyć, osłabiać siły vitalne, zamykać w przestrzeni zamętu, odbierać sen i zdolność skutecznego działania.

Krótko mówiąc, jesteśmy skazani na konflikty w naszym życiu, lecz nie musi to wcale oznaczać, że z ich powodu musimy je przegrać. Tym, co stanowi dla

---

\* Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński Kraków.

nas formę ratunku są umiejętności rozwiązywania konfliktów. Podkreślmy – rozwiązywania, a nie unikania.

Oczywiście nasz sposób reakcji na konflikt za każdym razem jest uwarunkowany wielorako: rodzajem (źródłem) konfliktu, jego siłą, sposobem definiowania przez nas sytuacji konfliktowej, naszym doświadczeniem w wyjaśnianiu nieporozumień, zdolnościami negocjacyjnymi, umiejętnościami opanowywania emocji itp. Czasem w tym działaniu jest więcej chłodnej kalkulacji i technicznej racjonalności, czasem dominują w nim emocje. Raz dysponujemy rozległą wiedzą o podłożu konfliktu i od razu wiemy, jak powinniśmy się zachować, kiedy indziej zaledwie przeczuwamy co się stało i zupełnie nie potrafimy przewidzieć, jaki obrót sprawy przybiorą w przyszłości. Sytuacja nabiera znamion równania z wieloma niewiadomymi.

To okoliczności trudne dla każdego, w szczególności zaś dla dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie nie dysponują dostatecznymi środkami pozwalającymi im zabezpieczyć się przed destrukcyjnym wpływem konfliktów i umożliwiającymi przekształcenie ich w źródło pozytywnego doświadczenia i osobistą korzyść. W dalszej części tekstu skupię się na konfliktach powstających w środowisku szkolnym, ich przyczynach, rodzajach, sposobach zachowania się ucznia w sytuacjach konfliktowych. Traktuję je jako istotny element kultury szkoły, określający jej specyfikę i pozwalający opisywać jej istotę w sposób dlań szczególny. Przedmiotem mojego specjalnego zainteresowania chcę uczynić zagadnienie sposobów zachowania się dzieci i młodzieży w trudnych sytuacjach konfliktowych.

## Konflikty uczniów i nauczycieli

Pojęcie „konflikt” ma swój łaciński rodowód, gdzie oznacza zderzenie, antagonizm, niezgodę, spór, dyskusję. Odnosi się zazwyczaj do sytuacji, w której pojawiają się przeciwstawne działania, uczucia, intencje podmiotów tej sytuacji. Jest zjawiskiem tyleż powszechnym, co wielowymiarowym. Ta wielowymiarowość sprawia, że można na istotę konfliktu spoglądać z wielu punktów widzenia. W niemal każdej ze współczesnych dyscyplin naukowych kategoria konfliktu pojawia się jako odzwierciedlenie złożoności jej przedmiotu badawczego i specyfiki procesów, które próbuje wyjaśnić. Inaczej kategorię tę traktuje się w refleksji psychologicznej, inaczej na gruncie socjologii, jeszcze inaczej w naukach przyrodniczych czy w matematyce, próbującej budować modele służące badaniu i zarządzaniu konfliktami. W tym ostatnim przypadku szczególne zastosowanie ma kategoria konfliktu w teorii gier, rozwijającej się początkowo właśnie w matematyce, a dziś podlegającej dyfuzji interdyscyplinarnej. Teoria gier stanowi dziś element teorii podejmowania decyzji, powszechnie i z powodzeniem wykorzy-

stywanej np. w strategicznych grach komputerowych. Jej matematyczny aparat wykorzystuje się do badania potencjalnych zachowań stron konfliktu i mechanizmu podejmowania decyzji o charakterze ewaluacyjno-operacyjnym. Trzeba przy tym dodać, że matematykę analizującą sytuację konfliktową interesuje nie tyle źródło konfliktu, ile sposób jego rozwiązania.

Przyczyny interpersonalnych konfliktów szkolnych (bo te nas tutaj interesują) są różnorodne. Uczniowie mogą wchodzić w konflikt z nauczycielami czy innymi pracownikami szkoły, mogą pozostawać w konflikcie z innymi uczniami. Oni tworzą to szczególne środowisko życia szkolnego, w którym spędzają znaczącą część swojego życia, z nimi kontakt jest nieuchronny. To oni wnoszą największy wkład w tworzenie się lokalnej kultury szkoły, wraz z jej obyczajowością, systemem wartości stanowiącym podstawę norm i dominujących wzorców zachowań. Z takiej perspektywy patrząc, widzimy wyraźnie, że szkoła nie jest tylko miejscem systematycznej nauki jednych (uczniów) i pracy innych (nauczycieli), lecz środowiskiem życia z bogatą kolorystyką ludzkich charakterów, czy jeszcze bogatszą siecią zdarzeń, w których uobecniają się ich emocje, sympatie i animozje, wiedza i doświadczenie, poglądy i przekonania, stereotypy i uprzedzenia. Przy takiej mnogości ludzi i sytuacji konflikty wydają się czymś naturalnym.

Konflikty między uczniami i nauczycielami powstają zazwyczaj w następujących obszarach:

- *Konflikty w związku z ocenianiem osiągnięć ucznia przez nauczyciela:* mamy tu do czynienia ze szczególnie dużą liczbą przedmiotów potencjalnych konfliktów. Począwszy od kryteriów oceniania, poprzez procedury oceniania, a skończywszy na normach ocen – wszystko to może być przedmiotem konfliktu. Jest to równocześnie przedmiot dość swoisty: w rodzącym się konflikcie pozycje stron są zazwyczaj nierówne. Uczeń rzadko ma możliwość ustalania tego, co będzie oceniane, w jaki sposób i jak wysoko. Zazwyczaj ma „przyjąć do wiadomości” decyzje podjęte w tej sprawie przez nauczyciela. Tylko w sporadycznych przypadkach jest to przedmiotem negocjacji. Takie mu ocenianiu towarzyszą najczęściej ogromne emocje, i to zarówno ze strony ocenianego ucznia, jak i oceniającego nauczyciela. Wiele tu okazji do rozczarowania, poczucia skrzywdzenia czy manipulacji. Zwłaszcza wtedy, gdy oceniane są wyłącznie końcowe efekty pracy ucznia, bez szacowania jego wysiłku, wkładu pracy, barier, które musiał przezwyciężyć i trudu, jaki musiał włożyć, by wykonać zadanie. W takiej sytuacji głównym motywem oceniania jest uchwycenie relacji wymagań programowych do kompetencji ucznia, z pominięciem kwestii jego rozwoju usytuowanego na kontinuum działań edukacyjnych, z ich kierunkiem, dynamiką, uwarunkowaniami inter- i intrapersonalnymi. Ale jest tu też miejsce na uczucia pozytywne, satysfakcję, radość z uzyskanych wyników i poczucie kontroli nad rezultatami swej pracy.

W szkole, w której system oceniania jest przedmiotem społecznej debaty z udziałem uczniów, gdzie kryteria oceniania są jasne i znane wszystkim (nauczycielom, uczniom, rodzicom), możliwe jest rozwiązywanie konfliktów rodzących się na tym tle, a nie ich tłumienie czy kamuflowanie. Tworzy się bowiem rodzaj wspólnoty wartości obecnych w kryteriach oceniania, przybierających następnie postać konkretnych procedur. Procedury te, jeśli wciąż są czytelne, mają oparcie na wypracowanych wspólnie kryteriach, są dostosowane do warunków pracy uczniów, ich możliwości percepcyjnych, stopnia złożoności treści kształcenia, mogą stanowić ważny instrument wychowawczy. Wtedy też powstaje szansa, by uczniowie nabywali umiejętności autokontrolne. W innym przypadku pojawić się może taka rytualizacja zachowań kontrolno-oceniających ze strony nauczyciela, która rolę ucznia sprowadza wyłącznie do poziomu wykonawczego, odbierając mu poczucie kontroli nad rezultatami swej pracy i niwecząc potencjał osobotwórczy tkwiący w procesie (samo)kontroli i (samo)oceny jego osiągnięć. Relacje nauczyciel–uczeń obfitują wtedy w obustronne pretensje, brak zaufania, przypisywanie sobie nawzajem złych intencji. Powodów do konfliktów rodzi się wtedy aż nadto: niesprawiedliwe, zdaniem uczniów, stopnie wystawiane przez nauczyciela, przeciążenie zadawanymi zadaniami domowymi, zbyt duża liczba sprawdzianów, testów, klasówek, dyktand, lektur do przeczytania, narzucanie przez nauczyciela własnego zdania i nieuwzględnianie potrzeb i oczekiwań uczniów. Z kolei nauczyciel ma pretensje do uczniów za brak należnego mu szacunku, niewykonywanie jego poleceń, szukanie wszelkich możliwych sposobów na unikanie lekcji, podpowiadanie i odpisywanie prac itd.

- *Konflikty powstające na tle zachowań uczniowskich*: przedmiotem konfliktu są zachowania uczniowskie nieakceptowane przez nauczyciela. Mogą to być zachowania agresywne, niszczenie mienia i urządzeń szkolnych, nieusprawiedliwiona absencja od zajęć szkolnych, niewłaściwe zachowanie w czasie lekcji itp. Ocena takich zachowań przez nauczycieli jest na ogół jednoznaczna. Nie tolerują oni tego typu zachowań i zazwyczaj wszelkimi możliwymi sposobami starają się je wyeliminować. Zachowania takie są wyraziste, poddają się jednoznacznej ocenie.

Ale w życiu szkolnym zdarzają się też sytuacje, gdy trudno o taką jednoznaczność, a zachowania uczniów nie poddają się łatwemu osądowi według wzorca „dobre – złe”. Mają one dla nauczyciela charakter kontrowersyjny, nie wynikają ze złej woli ucznia czy z niedostatków socjalizacji. Są rezultatem wychowania domowego, przejawem świata wartości rodzinnych, które pozostają w niezgodności z wymaganiami i normami lokalnej kultury szkoły. Takie konflikty są szczególnie głębokie i stanowią prawdziwe wyzwanie dla nauczyciela. Stroną konfliktu nie jest bowiem dla niego sam uczeń, lecz cała jego rodzina, z właściwym dlań systemem wychowania rodzinnego, rodzinną

obyczajowością i wzorcami zachowań odmiennymi niż te realizowane w szkole. Bardzo łatwo wtedy o konflikt, gdy nauczyciele i rodzice odmiennie interpretują wzajemne powinności wobec uczniów, gdy ich oczekiwania się rozmiągają, a niezbędna skądinąd współpraca ustępuje miejsca walce o własną rację. Racjonalność argumentacji zamienia się w konsekwentną obronę siebie i rejestrowanie błędów drugiej strony. Odwołując się do teorii atrybucji, można by powiedzieć, że w sytuacji konfliktowej każda ze stron wobec siebie stosuje zazwyczaj atrybucję zewnętrzną (tzn. jej zachowanie zostało wymuszone splotem zdarzeń od niej niezależnych – inaczej nie mogła postąpić), natomiast wobec drugiej strony stosuje atrybucję wewnętrzną (negatywne zachowanie drugiej strony to wynik jej negatywnych cech osobowych). Rodzicom może nie odpowiadać zakres wymagań stawianych ich dzieciom przez nauczyciela, mogą się nie zgadzać na taki rodzaj misji, który stał się priorytetem szkoły (np. w misję szkoły wpisany jest wielostronny rozwój dziecka i budowanie wspólnoty szkolnej, a rodzicom chodzi o rzetelne przygotowanie do egzaminów). Nauczyciele z kolei mogą mieć pretensje do uczniów, że ci ich nie szanują, jawnie manifestują oznaki lekceważenia, do rodziców zaś że ci zaniedbują swoje rodzicielskie powinności. Mamy tu do czynienia z konfliktem o podłożu aksjologicznym, z odmiennością interpretacji działań swoich i innych osób, z bardziej lub mniej ukrytym sporem światopoglądowym, który może znajdować swoje przełożenie na uczniowskie zachowania o charakterze kontestacyjnym. Uruchamiają się wtedy rozmaite mechanizmy oporu wobec zasad organizacji życia szkolnego, wobec poleceń stawianych przez nauczyciela i norm, których przestrzeganie od uczniów wymaga.

- *Konflikty z powodu różnic osobowościowych*: nie należy tych, naturalnych skądinąd, różnic bagatelizować. Część konfliktów szkolnych między uczniem i nauczycielem ma swoje źródło właśnie w odmienności cech osobowościowych. Tu nie chodzi już o efekty wychowania rodzinnego, lecz o różnice temperamentalne, reaktywność emocjonalną, swoiste cechy charakteru, poziom inteligencji w różnych jej sferach, zdolności specjalne, motywacje uczenia się, rodzaj i poziom aspiracji. Na to nakładają się jeszcze różnice w rozwoju fizycznym. W każdym z tych obszarów i uczeń, i nauczyciel funkcjonuje w sposób sobie właściwy. One wszystkie razem i każdy z osobna w sposób zasadniczy determinują kierunek ich działań, poziom zaangażowania w nie, wytrwałość w dążeniu do celu, implikują przebieg działania i determinują zdolność szacowania rezultatów. Wpływają na stosunek do obowiązków szkolnych i sposób ich wypełniania. Od nich zależy: tempo pracy, staranność wykonywania zadań, rodzaj komunikowania się, sposoby doświadczania i poziom rozumienia zdarzeń, w których uczestniczą uczniowie i nauczyciele. Nauczyciel zazwyczaj dostosowuje swoją pracę do cech o przeciętnym poziomie nasilenia, bo w populacji najwięcej jest takich właśnie uczniów. Klasę

szkolną traktuje jako grupę jednorodną w sytuacji, gdy taką nie jest. Sposób działania, nieuwzględniający wspomnianych różnic indywidualnych, może stwarzać sytuacje konfliktowe. I wtedy dobrym sposobem, by je skutecznie rozwiązywać, jest, po pierwsze, poznawanie przez nauczyciela względnie stałych cech uczniowskich, które determinują ich działanie, ale nie poddają się (lub poddają się niełatwo) jego ingerencji (poziom inteligencji, zdolności, cechy organiczne). Po drugie, warunkiem pomyślnego rozwiązywania konfliktów jest rozpoznawanie takich cech ucznia, które z powodzeniem mogą być kształtowane w toku nauki szkolnej (motywy, aspiracje, zainteresowania).

### Konflikty międzyuczniowskie

Ten rodzaj konfliktów jest w szkole jednym z najpowszechniejszych i najbardziej dokuczliwych. Głównie dlatego, że uczeń nie może uwolnić się od „towarzystwa” swoich rówieśników. Ze względów strukturalnych i organizacyjnych przebywa z nimi nieustannie. Rówieśnicy są częścią nie tylko publicznej przestrzeni szkoły, w której trudno o intymność i poczucie „własnego miejsca”, lecz także przestrzeni prywatnej, w dużej mierze konstruowanej „przy udziale” bądź też „ze względu na” rówieśników. Jakkolwiek byłoby, inni uczniowie są zawsze na bliższym czy dalszym planie szkolnego życia ucznia. Kontakty z nimi są dla niego nadzwyczaj istotne. Dzięki nim może on zaspokajać część swoich potrzeb, wśród których dominują potrzeby afiliacji, uznania, prestiżu, osiągnięć. Następuje wtedy proces nie tylko wzajemnego poznawania się. Grupa rówieśnicza zamienia się w silny katalizator ułatwiający młodemu człowiekowi autorefleksję. Uczy się on odczytywać emocje cudze i własne, uczy się je wyrażać i kontrolować. Poznaje zainteresowania rówieśników, ich potrzeby, uzdolnienia, świat wartości i wzorce zachowań. Napotyka na odmienne od swoich punkty widzenia kolegów na sprawy tkwiące w polu wspólnego doświadczenia. Uczy się, że cechy, takie jak: gotowość do współdziałania, koleżeńskość, chęć służenia pomocą to warunki utrzymywania dobrych relacji międzyrówieśniczych.

Tak dzieje się głównie wtedy, gdy te kontakty przebiegają harmonijnie i uczeń ma poczucie wsparcia ze strony rówieśników, czerpiąc satysfakcję z obcowania z nimi.. Czasem nawet odbywa się to kosztem emocjonalnego oddalania się od osób poprzednio uznawanych za autorytety (głównie rodziców), z którymi łączyły jednostkę silnie więzi. Teraz ich miejsce zajmują rówieśnicy. Ale kontakty z nimi mogą uczyć też czegoś całkowicie odmiennego. Gdy relacje z nimi nie są dobre, gdy wkracza w nie egoizm, pragnienie rywalizacji i chęć wygranej za każdą cenę, musi pojawić się konflikt. Dziecko odkrywa wtedy, że grupa kolegów jest wewnętrznie zróżnicowana, że ściera się w niej pragnienie dominacji z siłami oporu, gdzie raczej spór i rywalizacja, a nie harmonia i współdziałanie, są głów-

nymi wyznacznikami codziennych uczniowskich zachowań. Gdy rywalizacja taka jest jeszcze wzmacniana poprzez system pracy szkoły, tworzenie przez nauczycieli hierarchii uczniowskich i list rankingowych „od najlepszych do najgorszych”, upowszechnianie kultury wyścigu po sukces i rezygnacja ze strategii „uczenia się na własnych błędach”, to pobyt dziecka w szkole przemienia się w bezustanne pasmo konfliktów. Rozbudzona chęć dominacji, silna potrzeba uznania, pragnienie osiągnąć i nastawienie na maksymalizację nagród – to jedne z głównych powodów spięć z kolegami. Uczeń funkcjonuje w wyniszczającym go poczuciu zagrożenia ze strony rówieśników, z którymi musi prowadzić nieustanną walkę. Walka toczy się o stopnie szkolne, o życzliwość nauczycieli, o pozycję w grupie, o forsowanie własnych racji, o ochronę siebie w sytuacji odczuwanego zagrożenia, o prawo do wyrażania sprzeciwu wobec norm zespołowych, których nie akceptuje. Walka przybiera różne formy i odznacza się zróżnicowaną intensywnością. Nawet jeśli przygasa, to na ogół na krótko. Wszak źródła konfliktów nie wysychają. Są zasilane rywalizacyjną kulturą szkoły nie tolerującą słabości. W niej nie bierze się jeńców... Zachowania „drugiego” są postrzegane przez ucznia jako zagrożenie, przeszkoda, przyczyna niepowodzeń. Z kolei jego osoba i jego działania wywołują takie same reakcje u innych. Mocują się więc w rywalizacyjnym uścisku, płacąc ogromne koszty psychiczne i fizyczne. W takim skonfliktowanym środowisku nie ma wygranych. Nawet, jeśli uczeń zdobywa to, czego pragnął, jeśli udaje mu się przejściowo wyprzedzić rywala, to wciąż musi być czujny i nieustannie oglądać się za siebie. Wcześniej czy później przegra, bo taka jest logika zdarzeń w środowisku wymodelowanym według scenariusza rywalizacji i współzawodnictwa. To zazwyczaj kwestia czasu. Próby rozwiązania konfliktu poprzez zniszczenie „przeciwnika” skazane są najczęściej na niepowodzenie.

Na to nakłada się jeszcze jeden istotny mechanizm budowania przez strony konfliktu pozytywnego wizerunku siebie przy równoczesnej skłonności do postrzegania przeciwnika przez pryzmat jego negatywnych cech. Prowadzi to do dużych zniekształceń w odbiorze sygnałów płynących od otoczenia, do błędnego rozpoznania własnych motywacji i możliwości działania, nieadekwatnego odczytania cudzych zamierzeń i nietrafionej oceny działań swoich oraz partnera interakcji. Do takich najczęstszych zniekształceń zaliczamy [Czakon, Margasiński 2007, s. 45 i nast.]:

- *lustrzane odbicie* – mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy winą za powstały konflikt w całości obarczamy swego oponenta, który zresztą robi dokładnie to samo. Obie strony nabierają silnego przekonania o swych racjach, odmawiając sensowności argumentom przeciwnika. „Chcemy rozwiązać problem, ale druga strona na to nie wyraża zgody”;

- *mechanizm źdźbła i belki* – każda ze stron dostrzega najdrobniejsze uchybienia u przeciwnika, natomiast w swoim postępowaniu nie dostrzega nawet relatywnie dużych niestosowności czy błędów;
- *podwójne normy* (moralność Kalego) – uczestnicy konfliktu przykładają inną miarę do działań swoich i przeciwnika. Nawet wtedy, gdy treść tych działań jest taka sama, skłonni są uważać, że tylko im przysługuje prawo do ich podejmowania;
- *myślenie biegunowe* – każda ze stron posługuje się wartościowaniem dychotomicznym „prawda – fałsz” czy „dobro – zło”. Rzecz jasna dla siebie rezerwują one wyłącznie pozytywne oceny, całym złem i fałszem obciążając drugą stronę;
- *iluzja złego człowieka* – strony sądzą, że konflikt powstał wskutek intryg, zawiści, głupoty drugiej strony.

### Dynamika konfliktów

Konflikty szkolne odznaczają się swoistą zmiennością. Przebiegają bardziej lub mniej gwałtownie, obejmują większe lub mniejsze grupy osób, wywołują określone reakcje ze strony szkolnej zbiorowości: kolegów, nauczycieli, dyrekcji szkoły, rodziców. Obejmują kilka faz tworzących to, co nazywamy cyklicznością konfliktu o zróżnicowanym poziomie eskalacji. Dzieje się to najczęściej wtedy, gdy uczestnicy konfliktu nie podejmują prób jego rozwiązania lub też próby te są nieporadne i nie przynoszą pożądanego efektu. Konflikt może przygasać, może odradzać się w nowych formach zachowań. Może rozszerzać się bądź kurczyć, gdy idzie o liczbę stron konfliktu czy przedmiot konfliktu. Może przybierać formy „zimne”, lub „gorące” [Fritchie, Leary 1999, s. 25 i nast.]. Te pierwsze (zimne) charakteryzują się zachowaniami opartymi na chłodnej kalkulacji, unikaniu kontaktu między stronami konfliktu, niskim poziomie emocjonalności. Te drugie formy konfliktu (gorące) zawierają w sobie intensywne emocje, silne przekonanie o własnych racjach, gotowość do ponoszenia kosztów konfliktu w imię wyższych racji (wartości).

Można wskazać następujące fazy konfliktu:

- 1) *powstanie sytuacji konfliktowej (sprzeczności)* – z jakichś powodów w relacjach międzyosobowych pojawia się jakiś antagonizm, niemożność pogodzenia różnych racji. Potrzeby podmiotów tej sytuacji nie mogą być równocześnie zaspokojone. Z jakichś przyczyn naruszony zostaje uprzedni stan rzeczy. Wydarzyło się coś, co uruchomiło mechanizm działań reaktywnych uczestników sytuacji;
- 2) *odczucie sytuacji konfliktowej* – jest to faza, gdy jednostka zaczyna odczuwać, że coś niedobrego dzieje się w danej sytuacji. Nie ma jeszcze pełnej ja-



ności – to okres intuicji, przeczuwanych napięć. Coś człowieka uwiera, wyzuwa nadszarpnięte kłopoty. „Wie”, że coś się musi wydarzyć;

- 3) *faza otwartego sporu (wrogości)* – podmioty mają świadomość sytuacji i przedmiotu konfliktu. Rozpoznają przeciwnika, tworzą pakiety uzasadnień dla swych racji, rodzi się w nich negatywny stosunek do drugiej strony. Nadają subiektywne znaczenie przedmiotowi konfliktu, stosują różne formy działań, by pokonać przeciwnika, szukają sojuszników. W tej fazie zazwyczaj do głosu dochodzą gwałtowne emocje, które blokują zdolność racjonalnego oglądu zdarzeń, zamykają możliwości porozumienia między stronami konfliktu, sprzyjają eskalacji żądań, wzajemnych zarzutów. Pierwotna przyczyna konfliktu odchodzi w niepamięć. Ważne jest to, by wygrać. Wtedy też w różnych postaciach pojawia się agresja;
- 4) *przesilenie konfliktu* – to faza „opatrywania ran”. Narasta zamięszanie konfliktu. Jeśli komunikacja między stronami nie została zerwana, pojawiają się pierwsze próby jego rozwiązania. Strony podejmują wysiłek racjonalizacji konfliktu, tj. szukania przyczyn jego pojawienia się i możliwości rozwiązania. By zapobiec dalszemu wyniszczaniu, pojawia się skłonność do ustępstw;
- 5) *faza porozumienia* – w tym okresie następuje wspólne omówienie własnych racji, ujawnienie i przeanalizowanie wzajemnych interesów, oczekiwań i potrzeb. Jeśli nawet jeszcze przez pewien czas utrzymuje się niechęć wobec drugiej strony, stworzone zostają warunki do współpracy.

Zaprezentowana dynamika konfliktu odnosi się do takich sytuacji, gdy współpraca między stronami konfliktu jest wciąż możliwa, gdyż nie zostały zerwane wszelkie kontakty, wciąż trwa proces komunikowania się i szansa na odbudowę kooperacyjnych relacji nie została ostatecznie pogrzebana w ferworze konfliktu. W innym przypadku faza porozumienia może w ogóle nie nastąpić i taki konflikt może nigdy nie znaleźć swego finału w postaci rozwiązania przez jego strony. Wydaje się, że w odniesieniu do uczniów i konfliktów powstających w szkole, czy w związku ze szkołą, zazwyczaj istnieje szansa na przywrócenie dobrych relacji między stronami konfliktów i budowanie kultury szkoły sprzyjającej rozwojowi młodych ludzi. Odznaczają się oni większą od dorosłych plastycznością ewaluacyjną, częściej i łatwiej są w stanie zmieniać swoje oceny. I choć nie mają tzw. życiowego doświadczenia w unikaniu konfliktów (a zwłaszcza doświadczenia w ich rozwiązywaniu), to na ogół nie zamykają się na długo w ciasnej skorupie stereotypów i uprzedzeń. W przeciwnym razie mamy do czynienia z patologią.

### Sposoby reagowania na konflikt

Sposoby reagowania na sytuacje konfliktowe zależą od wielu czynników: od przedmiotu konfliktu i siły towarzyszących mu emocji, od doświadczenia osoby

w radzeniu sobie z napięciami towarzyszącymi konfliktom, od reakcji otoczenia i zachowań strony przeciwnej. W poszukiwaniu możliwości wyjaśnienia sposobów reagowania na konflikt przez ucznia w szkole może nam pomóc model stylów reakcji na konflikt zaproponowany przez autorów amerykańskich skupionych wokół postaci Henry'ego L. Tosi [Chelpa, Witkowski 1995, s. 175 i nast.]. Większość autorów piszących o tych zachowaniach w sytuacji konfliktu wykorzystuje właśnie ten model. Wspomniani autorzy scharakteryzowali pięć stylów reagowania na sytuacje konfliktowe:

- *Unikanie* – jest to styl właściwy osobom odznaczającym się niskim poziomem asertywności, które z jakichś powodów (np. negatywnych doświadczeń z przeszłości) każdy konflikt odczytują jako dysfunkcyjny, niosący z sobą zagrożenie dla ich normalnego funkcjonowania. Koszty osobiste w każdym przypadku są tak duże, że za wszelką cenę starają się unikać najbliższych nawet konfliktów. Ludzie ci rozwijają najprzeróżniejsze strategie działań unikowych: począwszy od ignorowania sytuacji konfliktowej i odwrócenia własnych reakcji na konflikt (np. gdy jest on dla osoby mało istotny lub postrzegają go jako niemożliwy do rozwiązania), poprzez udawanie, że konfliktu nie ma i odgrywanie pozorów nieistniejącej współpracy (tzw. pokojowe współistnienie). W odniesieniu do ucznia może to przybierać formę unikania kontaktów z nauczycielem lub z rówieśnikami, z którym pozostaje w sytuacji konfliktowej, unikanie niektórych zajęć szkolnych, wagarowanie, a nawet rezygnację z przysługujących każdemu uczniowi możliwości dochodzenia swoich racji w sporze z nauczycielem, gdyby miało to wiązać się z koniecznością publicznej konfrontacji.
- *Rywalizacja* – jest to styl zachowań w sytuacji konfliktowej właściwy osobom, które mają naturę wojowniczą i nie boją się konfrontacji, jeśli nawet oznaczałaby ona konieczność walki. Tacy uczniowie rywalizują więc o lepsze stopnie, przychylność nauczyciela, inne nagrody. Używają przy tym wielu sposobów na osiągnięcie sukcesu (wygranej), niekiedy sprzecznych z zasadami fair play. W rywalizacji międzyuczniowskiej spotykamy więc: agresję słowną i fizyczną, wzajemne oczernianie, pochlebstwo, formułowanie żądań wobec innych, donosicielstwo i oszukiwanie. Ten rodzaj zachowań w sytuacjach konfliktowych jest charakterystyczny dla uczniów z wysokim poziomem neurotyczności, owładniętych obsesją wykazywania własnej dominacji zawsze i za wszelką cenę. Ocieramy się tu o granice patologii. Ale rywalizację możemy również zarejestrować w odniesieniu do uczniów po prostu aktywnych, wykazujących dużą potrzebę ruchu, inicjujących zmiany wokół siebie, niebojących się nowych wyzwań, wymagających potwierdzenia swoich możliwości i stawiających sobie wciąż nowe wymagania. Nie łamią norm, potrafią uznać wyższość innego, co dla nich staje się bodźcem do dalszej pracy nad sobą.

- *Łagodzenie* – ten styl zachowań w sytuacjach konfliktowych jest charakterystyczny dla osób, które swoje relacje z innymi chcieliby układać w sposób harmonijny i właśnie bezkonfliktowy. Nawet jeśli miałyby się to dziać za cenę rezygnacji z realizacji ich własnych planów, ambicji, potrzeb. Uczniowie nastawieni na łagodzenie konfliktów mają zazwyczaj wyraźną potrzebę przynależności, odznaczają się wysokim poziomem identyfikacji z grupą rówieśniczą, lepiej niż inni widzą korzyści wynikające z dobrych relacji wewnątrzgrupowych. Są uspołecznieni, wykazując gotowość służenia innym pomocą. Choć niekiedy są wykorzystywani, a nawet wyśmiewani przez rówieśników za swą naiwność, tacy uczniowie zazwyczaj są lubiani za gotowość do udzielania innym pomocy, pogodę ducha i życzliwość wykazywaną w relacjach z innymi uczniami czy nauczycielami.
- *Kompromis* – ten styl zachowania się w sytuacjach konfliktowych dosyć niesłusznie uznawany bywa za jeden z najbardziej pożądaných. Nie jest on bowiem równoznaczny z rozwiązaniem konfliktu (niektórzy błędnie utożsamiają osiągnięcie kompromisu z sytuacją rozwiązania konfliktu), może stanowić dobry początek do osiągnięcia tego celu. Styl ten cechuje uczniów skłonnych poszukiwać dróg wyjścia z trudnej sytuacji, jaką bywa sytuacja konfliktowa, gotowych do ustępstw. Jest on skuteczny najczęściej wtedy, gdy strony konfliktu są gotowe zaakceptować fakt, że z części własnych pragnień, potrzeb trzeba będzie zrezygnować po to, by druga strona – której nie traktuje się jak wroga, lecz raczej jak konkurenta – mogła także coś zyskać dla siebie.
- *Kooperacja* – jest to styl, który należałoby ocenić najwyżej spośród wymienionych. Różni się on od kompromisu tym, że oznacza gotowość stron konfliktu do zaakceptowania oczekiwań, potrzeb, celów drugiej strony, bez konieczności rezygnowania z własnych. Wspomniana wyżej rywalizacja ustępuje tu miejsca współpracy, w której obie strony łączy jakaś elementarna wspólnota wartości, w imię których podjęcie działań kooperacyjnych jest dla stron konfliktu rodzajem imperatywu. W relacjach międzyuczniowskich bywa tak, że gotowość do współpracy i jej faktyczne rozpoczęcie rodzi się wtedy, gdy wcześniejsze działania rywalizacyjne lub kompromisowe się nie powiodły. Wytwarza się wtedy stan, gdzie strony są zmęczone, „wykrwawione”, wspólnie tracą na przedłużającym się konflikcie. Może się również zdarzyć, że kooperacja pojawia się wskutek ingerencji „trzeciej siły” (nauczyciela, rodziców), stawiającej zadania, do wykonania których współpraca okazuje się niezbędna, a przedmiot konfliktu z jakichś powodów przestał istnieć lub w nowych okolicznościach przestał mieć znaczenie.

Jak wspomniałem, postępowanie ucznia w konkretnych sytuacjach konfliktowych (należałoby teraz powiedzieć – styl działania) uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Spośród nich na pierwsze miejsce wybijają się cechy osobowościowe, lecz również istotne są właściwości grupy (klasy szkolnej), w jakiej

uczeń funkcjonuje, z jej strukturą, układem stosunków interpersonalnych, wzorcami zachowań, usytuowaniem na tle innych grup uczniowskich w szkole itp. Ważny jest sposób, w jaki uczeń postrzega przebieg konkretnych sytuacji konfliktowych, istotne jest, jak interpretuje motywy innych uczestników konfliktu, jakie znaczenie nadaje ich zachowaniom i jaką wagę ma dla niego przedmiot konfliktu, jak ocenia własne szanse na wygraną, jakie ma doświadczenie w rozwiązywaniu dotychczasowych konfliktów, gdzie szuka sojuszników. To wszystko jest zawsze swoistą konstrukcją poznawczo-emocjonalną znajdującą swe implikacje w konkretnych działaniach. Nie można też zapominać o temporalnym (czasowym) wymiarze konfliktu. Okres trwania konfliktu, dynamika reakcji na konflikt od momentu pojawienia się pierwszych oznak sporu, presja czasu pozostającego do dyspozycji uczestników sporu – to wszystko determinuje sposoby uczniowskich zachowań i wpływa na ich efekty.

### Negocjacje i mediacje jako sposoby rozwiązywania szkolnych konfliktów

Negocjowanie to rodzaj przetargu, zmierzającego do wypracowania wspólnego stanowiska w sprawie będącej przedmiotem sporu. Negocjacje są sposobem rozwiązania konfliktu mogącym sprawdzać się w sytuacjach, gdy pomiędzy zwaśnionymi stronami mamy do czynienia z częściową tylko niezgodnością interesów, wartości, celów. Dlatego strony uczestniczą w negocjacjach również na zasadzie częściowej dobrowolności, choć wskutek uprzednich zdarzeń powstał u nich rodzaj przymusu przystąpienia do negocjacji. W odniesieniu do wskazanych poprzednio rodzajów konfliktów szkolnych możemy mówić o dwóch podstawowych rodzajach negocjacji, w jakich może uczestniczyć uczeń: negocjacjach z kolegami i negocjacjach z nauczycielami. Negocjacje takie, bez względu na to, czy toczą się z rówieśnikami czy z nauczycielem, stwarzają okazje do konfrontacji wzajemnych punktów widzenia, preferencji, poznania argumentów strony przeciwnej. W toku procesu komunikowania się w różnych formach, sytuacjach i miejscach uczestnicy negocjacji (podmioty negocjacji) próbują rozwiązać istniejący między nimi spór. Przebiegają one nierzadko w sposób burzliwy, nieprzygotowany, nasycony emocjami, obfitują w próby manipulowania faktami, opiniami otoczenia (klasy szkolnej, rodziców, dyrekcji szkoły, pozostałych nauczycieli), przybierają postać gier prowadzonych w celu osiągnięcia przewagi nad przeciwnikiem i wynegocjowania najkorzystniejszego dla siebie rozwiązania. Ta nierówność stron jest dosyć charakterystyczną cechą negocjujących niepotrafiących, nieumiejących zazwyczaj przestrzegać w negocjacjach zasady wzajemności i dostrzegać w niej szansy na realne rozwiązanie konfliktu: „jeśli

ktoś idzie ci na ustępstwa i wykazuje dobrą wolę, odpłać mu tym samym, a szybciej się porozumiecie”. Z tego powodu wyraźnie odróżniamy negocjacje i dialog w relacjach szkolnych. W negocjacjach zazwyczaj już na wstępie strony chcą zająć jak najbardziej korzystną pozycję i zdominować proces negocjacyjny. Ich pozycje nie są równe, co strona silniejsza próbuje na ogół skrupulatnie wykorzystać. Dialog zakłada równość stron, którą można uzyskać poprzez zawieszenie (a nawet wyzbycie się) przewagi przez silniejszego [Janowski 1998, s. 148 i nast.]. Dlatego skuteczne negocjowanie uczniów z sobą czy z nauczycielem wymaga wcześniejszego przygotowania się i przestrzegania przez wszystkich kilku prostych zasad:

1. Wcześniejsze przygotowanie się do niełatwej zazwyczaj rozmowy z partnerem negocjacji. Poszukaj odpowiedzi na pytania w rodzaju: o co mi chodzi we wzajemnych relacjach? Co chcę osiągnąć? Dlaczego to jest dla mnie takie ważne? Na czym polega istota naszego konfliktu? Jak może na to patrzeć druga strona? Jakie mogą być przyczyny jej zachowań? Z czego mogę zrezygnować? Na co nie mogę się zgodzić w żadnym razie?.

Jeśli uczniowie czy nauczyciele negocjujący w celu rzeczywistego rozwiązania konfliktu (nie zaś pozoracji, aby zyskać sympatię otoczenia czy odwiekania, by zyskać na czasie) pamiętają o tym, że powinni odnieść dwustronną korzyść i żadna ze stron nie powinna zdominować toku negocjacji, łatwiej im budować porozumienie. Czasem jest tak, że wszystkim zależy na ukryciu konfliktu, na jego rozwiązaniu zanim wieści o nim dotrą do otoczenia (pozostałych nauczycieli, rodziców, kuratorium, samorządu lokalnego). Wtedy bowiem wszyscy mogą na tym ucierpieć. Takie zagrożenie sprzyja szybszemu znalezieniu rozwiązania.

2. Obie strony wykazują wolę znalezienia rozwiązania. Traktuj go/ich jako partnera/ów negocjacji i domagaj się, by i Ciebie potraktowano poważnie. To nadzwyczaj trudne w sytuacji, gdy konflikt powstał ze względu na kontekst pozostałej części klasy, gdy mieliśmy do czynienia z próbą ośmieszania ucznia/nauczyciela w oczach grupy, gdy starły się skłonności do dominacji, gdy druga strona nie widzi w nas partnera do rozmowy. Następuje eskalacja zachowań agresywnych, pierwotna przyczyna konfliktu odchodzi w niepamięć, a głównym motorem zachowań staje się chęć rewanżu za doznawane ostatnie upokorzenia. Jeśli mimo wszystko dochodzi do negocjacji, to mamy tu do czynienia z typem negocjacji rywalizacyjnych, których celem jest zdobycie jak największych korzyści dla siebie kosztem przeciwnika, formułowanie gróźb pod jego adresem, wyśmiewanie go czy lekceważenie, wykorzystywanie władzy czy wycofywanie się. Ich przeciwieństwem są negocjacje problemowe [Maksymowska, Werwicka 2009, s. 47], których istota polega na poszukiwaniu optymalnego rozwiązania, zaspokajającego oczekiwania każdego z podmiotów uczestniczących w konflikcie.

3. Osoby negocjujące nie zamierzają unicestwić się nawzajem. Słuchaj, co mówi kolega czy nauczyciel. Postaraj się, by i Ciebie słuchano uważnie. Myśl nad rozwiązaniem, nie nad wygraną. Najlepsze rezultaty przynoszą takie negocjacje, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciel (strony konfliktu) przełamują wzajemne stereotypy i uprzedzenia, myślą kreatywnie, chcą rzeczywiście znaleźć wyjście z trudnej sytuacji. Wielowariantowość rozwiązań jest zazwyczaj zaletą negocjacji, pozwalającą wtedy zobaczyć problem z wielu stron i wspólnie wybrać wariant optymalny.
4. Istotną rolę odgrywa właściwa atmosfera panująca w toku negocjacji. Nie forsuj wyłącznie swoich racji i nie naciskaj zbyt mocno na przyznanie się oponenta do błędu. Jeśli masz rację – prawdopodobnie wygrasz. Pozwól drugiej stronie zachować twarz, a uzyskasz coś więcej – może się nie zaprzyjaźnicie, ale nabierzecie do siebie szacunku. Dobra atmosfera to taka, gdzie wszyscy przestrzegają zasad dobrego wychowania, nie są wobec siebie agresywni, pamiętają o celu negocjacji i widzą możliwość pogodzenia własnych interesów.

Oczywiście zdarza się, że, mimo prób podejmowanych przez strony konfliktu w bezpośrednich negocjacjach, przybierających rozmaite formy i przebiegających według różnych scenariuszy, kończą się one fiaskiem. Nie udaje się naprawić tego, co popsulo się wskutek załamania relacji, przerwania procesu komunikacji i uruchomienia mechanizmów oporu i kontestacji. Wtedy pozostaje jeszcze jeden sposób rozwiązania konfliktu, którym jest mediacja. Jest to osobliwy sposób prowadzenia negocjacji pomiędzy skonfliktowanymi stronami, które toczą się w obecności i często z inicjatywy tego „trzeciego” zwanego mediatorem. Mediacja (od łac. *mediare* – być w środku) jest coraz częściej wykorzystywanym środkiem rozwiązywania konfliktów w sytuacji, gdy zamiast odwetu wobec sprawcy określonego czynu, charakterystycznego dla tzw. retrybutywnego modelu sprawiedliwości czy usilnej chęci naprawienia ofierze szkody (model resocjalizacyjny), wprowadza się inne rozwiązanie problemu przestępczości, polegające na upodmiotowieniu roli ofiary działań przestępczych. W refleksji resocjalizacyjnej model ten nosi miano sprawiedliwości naprawczej [Tusznió, Wojtkowiak 2004]. Pojawił się on w następstwie fiaska tezy o odstraszałającej roli kary, którą praktyka społeczna zweryfikowała negatywnie [Polak 2008, s. 30].

Charakterystyczne dla mediacji jest to, że strony konfliktu stają naprzeciw siebie w bezpośrednim kontakcie i powstaje między nimi możliwość takiej relacji, której nie znają negocjacje. Sprawca ma sposobność zapoznać się ze skutkami swoich działań relacjonowanymi przez tego, kto wskutek nich ucierpiał. Zmuszony jest wysłuchać relacji swej ofiary, poznać jej argumenty, zakres szkód, jakie poczynił. Wcześniej obce sprawcy poczucie winy i wyrzuty sumienia rodzą się dopiero w toku takiej konfrontacji. Jednym z pozytywnych efektów mediacji jest to, że dopiero w jej trakcie u agresora pojawia się gotowość do naprawy poczynionej szkody.

Trzeba przy tym podkreślić, że celem mediacji nie jest zmniejszanie odpowiedzialności osoby krzywdzącej kogoś innego. Chodzi natomiast o to, by – w wyniku mediacji – u sprawcy doprowadzić do powstania poczucia odpowiedzialności i wspólnego z ofiarą ustalenia form naprawienia wyrządzonej krzywdy. Nie bez znaczenia jest też możliwość wyrażenia żalu za popełnione czyny przez sprawcę i ewentualnego przebaczenia przez ofiarę. Rola mediatora jest tu szczególnie doniosła. Wykorzystując różne techniki mediacyjne [Cichobłaziński 2008], działa on w sytuacji zaakceptowania podstawowych zasad mediacji [Bieńkowska 1999] przez strony. Łagodzi napięcia powstające w toku mediacji, stwarza atmosferę sprzyjającą otwarciu i szukaniu przez strony konfliktu rozwiązania, które by ich satysfakcjonowało. Stawia pytania, niekiedy parafrazuje wypowiedzi rozmówców, ale nigdy nie ocenia i nie wydaje werdyktu.

Krajowe Stowarzyszenie Mediatorów, Polskie Centrum Mediacji, Centrum Mediacji Partners – to organizacje prowadzące szkolenia wśród młodych ludzi, popularyzujące ideę takiej mediacji, która – jak wynika z dotychczasowych doświadczeń – posiada cały szereg zalet. Wskażmy niektóre z nich:

- mediacja – co podkreślano parokrotnie – dostarcza młodemu człowiekowi (uczniowi) możliwości naprawienia szkody wyrządzonej koledze, nauczycielowi, społeczności szkolnej,
- mediacje rówieśnicze przyczyniają się do upowszechniania kultury jurystycznej wśród młodzieży, sprzyjają podnoszeniu poziomu wiedzy prawniczej i świadomości etyczno-moralnej,
- w toku mediacji uwaga uczestników sporu i mediatora koncentruje się nie tyle na udowadnianiu winy i roztrząsaniu minionych zdarzeń, ile na projektowaniu przyszłych relacji osobowych między rówieśnikami czy między uczniem i nauczycielem, które byłyby pozbawione przemocy,
- w toku mediacji powstaje szansa na wzmocnienie relacji osoby dopuszczającej się działań nieakceptowanych społecznie ze społecznością szkolną, co może skutecznie zapobiegać zjawisku naznaczania społecznego i wiktylizacji (zwłaszcza wiktylizacji wtórnej),
- mediacja sprzyja gotowości młodzieży do wzięcia odpowiedzialności za swoje zachowania,
- poprzez kontakt z ofiarą, poznanie jej racji, doznanych krzywd sprawca szkody może łatwiej zrozumieć naturę swego czynu, poznać skutki własnych zachowań i naprawić szkody.

## Podsumowanie

Z przedstawionego wyżej rejestru konfliktów szkolnych między uczniem i nauczycielem czy między rówieśnikami jasno wynika, że mediacja w szkole mo-

głaby z powodzeniem zastąpić dotychczasowe nieskuteczne sposoby ich rozwiązywania. Gdy tradycyjne ścieżki negocjacyjno-dyscyplinujące zawodzą, a wychowawcze instrumentarium, ujawniając swój anachroniczny charakter, przestaje działać na kogokolwiek, mediacja (zwłaszcza mediacja rówieśnicza) może być dla nich dobrą alternatywą.

Trzeba jednakże powiedzieć, że, przy wszystkich tych bezdyskusyjnych zaleczeniach, mediacja wciąż z ogromnym trudem toruje sobie drogę istnienia w wielu społecznościach szkolnych. Nie ma dla niej miejsca w tych szkołach, których kultura wymodelowana została według anachronicznego wzorca celebrującego hierarchię i przywiązanie do złej tradycji oświatowej. Mowa tu o tradycji cechującej się sztywnością organizacyjną, nadmierną penalizacją zachowań uczniowskich i rozbudową procedur kontrolno-dyscyplinujących. Przyjęcie mediacji jako sposobu rozwiązywania konfliktów szkolnych wymaga bowiem nie tylko elastyczności systemu, ale i dużej odwagi ze strony administracji szkolnej i samych nauczycieli. U wielu z nich wciąż silne są obawy przed anarchizacją życia szkolnego, która – ich zdaniem – nieuchronnie musi nadciągnąć, jeśli usunąć z niego represyjne środki oddziaływania wychowawczego. Rozstrzyganiem sporów szkolnych zazwyczaj zajmowali się dorośli, a jeśli tu i ówdzie włączano w to młodzież, to zawsze odbywało się to pod wnikliwą kontrolą i dotyczyło wyłącznie relacji międzyrówieśniczych. W sytuacji sporów młodzież–dorośli najczęściej rozsądza ją ci ostatni.

Cóż bowiem oznacza zgoda na uczniowską mediację w sporach młodzież–dorośli? Oznacza ona gotowość do poddania się osądowi w sprawach nierzadko ocierających się o prywatność (gdy implikuje ona zachowania szkolne), oznacza także zgodę na zawarcie pisemnego kontraktu mediacyjnego dorosłego z młodym człowiekiem, którego nie traktuje się jak równorzędnego partnera. Oznacza wreszcie odrzucenie strukturalnej przewagi i przyjęcie reguły respektowania warunków ugody. A to już przestaje być zabawą „w sąd”. To traci charakter bezpiecznej dla nauczyciela gry dydaktycznej, po zakończeniu której wraca do swojego świata przywilejów i systemowo zagwarantowanych uprawnień. To zamienia się w realne życie, w którym czasem trzeba spojrzeć w twarz młodemu człowiekowi i powiedzieć „przykro mi”, „przepraszam”, „miałeś rację”. Dla nauczycieli to czasami zbyt wiele. To przekracza granice ich wyobraźni i zdolność akceptacji. A nierozwiązane konflikty? No cóż... Kiedyś przecież młodzież opuści tę szkołę i konflikty rozwiążą się same.

## Bibliografia

- Bieńkowska E. (1999). *Poradnik mediatora*, Warszawa: Wyd. Zrzeszenia Prawników Polskich.



- Chępa S., Witkowski T. (1995). *Psychologia konfliktów*, Warszawa: WSiP.
- Cichobłaziński L. (2008). *Techniki negocjacji i mediacji*, Częstochowa: Wyd. Politechniki Częstochowskiej.
- Cywińska M. (1995). *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Poznań: ERUDITUS.
- Czakov D., Margasiński A. (2007). *Konflikty i mediacje we współczesnej rzeczywistości społecznej*, Częstochowa: Akademia Jana Długosza.
- Dąbrowski K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: PIW.
- Fritchie R., Leary M. (1999). *Konflikty w przedsiębiorstwie*, Warszawa: Wyd. PETIT.
- Galata S. (2008). *Zachowanie się ludzi w pracach zespołowych: uwarunkowania, problemy, dylematy*, Warszawa: Difin.
- Gut J., Haman W. (1993). *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*, Warszawa: Wyd. KONTRAKT.
- Janowski A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 3, Warszawa: WSiP.
- Maksymowska E., Werwicka M. (2009). *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Plut D., Marinkovic L. (2005). *Konflikty i jak je rozwiązywać*, Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha.
- Polak K. (2008). *Mediacja jako szansa rozwiązywania konfliktów szkolnych*, „Wychowanie Na Co Dzień” nr 4–5.
- Tusznio S., Wojtkowiak M. (2004). *Mediacje i negocjacje jako formy rozwiązywania konfliktu*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Uniszewski Z. (2000). *Konflikty i negocjacje*, Warszawa: Prószyński i S-ka.