

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki

MARTYNA PILAS

Konflikt uczeń-rodzic-nauczyciel a szkoła
jako przestrzeń demokratycznej wspólności.
Studium badawcze z perspektywy demokracji niekonsensualnej

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Marii Mendel

Gdańsk 2023

Spis treści

Wstęp	/	4
Rozdział I. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna	/	11
Rozdział II. Edukacja i demokracja	/	23
Rozdział III. Konflikt w sensie społecznym i pedagogicznym	/	38
Rozdział IV. Ramy metodologiczne badań	/	63
Określenie paradygmatu badawczego	/	63
Opis projektu badawczego	/	72
Badanie w działaniu	/	79
Autoetnografia i netnografia jako narzędzia badawcze	/	89
Rozdział V. Konflikt szkolny w świetle badań własnych	/	95
Faza rozmrażania	/	95
Spotkania klasowe	/	96
Konflikty szkolne – arkusze obserwacji	/	101
Konflikty szkolne – autonarracje	/	111
Strajk 2019 – arkusz samoobserwacji	/	117
Strajk 2019 – analiza netnograficzna	/	121
Zdalne nauczanie – analiza netnograficzna	/	133
Faza zmiany	/	142
Przygotowanie innowacji pedagogicznej	/	142
Cykl połączonych szkoleń dla nauczycieli i rodziców	/	146
Warsztaty dla uczniów i rodziców	/	148
Mediacje szkolne	/	153
Faza zamrażania	/	156
Po zmianie. Rekomendacje	/	156
Zakończenie	/	161
Bibliografia	/	163

Wykaz reprezentacji graficznych / 172

Streszczenie / 174

Summary / 176

Aneks / 178

Wstęp

Mając na uwadze autonarracyjny charakter pracy przedstawianej tym wstępem, wypowiadam się w nim biograficznie, chcąc we własnej przeszłości ugruntować dalej rozwijany przekaz. W swojej rozprawie stosuję autoetnografię¹ jako metodę badawczą, która silnie odwołuje się do perspektywy uczestnika badanego środowiska. Jestem nauczycielką, a o pracy nauczyciela można powiedzieć, że łączy w sobie sprzeczności. Z jednej strony wybór tego zawodu związany jest z poczuciem misji, potrzebą pomagania ludziom i bycia cenionym, z drugiej strony wiąże się z przekonaniem o wielu ograniczeniach, trudnościach natury społecznej, kulturowej czy ekonomicznej. Obecnie pracy dla nauczycieli nie brakuje. Mimo to, aby zostać pedagogiem, należy uzyskać odpowiednie kwalifikacje, pokonać szereg wyzwań, studiować przez kilka lat. Dla mnie decyzja o podjęciu studiów pedagogicznych nie była trudna. Natomiast więcej czasu zajęło mi przekonanie się do zatrudnienia w edukacji publicznej. Przez kilka pierwszych lat po studiach pracowałam w szkole niepublicznej. Wizja funkcjonowania w ogólnodostępnej szkole publicznej wiązała się dla mnie z lękiem i stresem. Taki przekaz dotyczący pracy w szkole systemowej otrzymałam w dzieciństwie od rodziców – nauczycieli. Związany był on także z własnymi doświadczeniami z czasów szkolnych. Niemniej zostałam nauczycielem publicznej szkoły podstawowej w marcu 2014 roku.

Dla młodego nauczyciela z ambicjami, jakim wtedy byłam, każdy koniec roku szkolnego stanowił oczywisty moment podsumowania osiągnięć i porażek zawodowych. O ile sukcesy napawały radością i poczuciem spełnienia, skłaniały do decyzji o kontynuacji działań, o tyle niepowodzenia, szczególnie te wychowawcze, powodowały nieprzespane noce pełne poczucia strachu, frustracji, bezsilności i chęci rezygnacji. Zdarzały się także momenty, gdy szukałam rozwiązań i motywacji do zmiany. Niestety próżno było znaleźć wsparcie kolegów i koleżanek z grona pedagogicznego. Wśród nich panowało przekonanie, że nic nie da się zrobić. Czuli się bezradni i osaczeni zarówno ze strony dyirekcji, „roszczeniowych” rodziców jak i coraz bardziej „rozwydrzonych” uczniów.

¹ Ujęcie autoetnograficzne zyskuje w Polsce od kilkunastu lat swoich zwolenników i teoretyków. W rozdziale IV przedstawiam je szczegółowo.

Za dwa największe niepowodzenia systemu edukacji uważałam wtedy bezsilność nauczycieli i rodziców wobec narastającej w zachowaniu uczniów agresji i przemocy oraz wycofanie, rezygnację dorosłych i zamknięcie się na siebie nawzajem, brak zaufania i nadziei na rozwiązanie wspólnych problemów. Najbardziej frustrowała mnie liczba konfliktów, których nieumiejętne rozwiązanie, zaniechanie albo po prostu ich nieświadomość doprowadzały do dużej liczby przypadków, gdy uczniowie i rodzice decydowali się na rezygnację z danej szkoły. Sytuacja obejmowała przede wszystkim przeniesienie do placówki niepublicznej lub do szkoły z innego obwodu, nawet na ostatni rok edukacji i nawet, gdy do tej drugiej szkoły trzeba było dojeżdżać. Przenoszenie dzieci do innej placówki uważałam przez długi czas za najpoważniejszy przejaw kryzysu edukacji publicznej. Dlatego postanowiłam dotrzeć do jego źródeł.

W trakcie poszukiwań znalazłam metodę wychowawczą, według której głównym powodem frustracji dziecka w szkole jest brak poczucia przynależności i akceptacji w danej społeczności oraz brak orientacji instytucji szkolnej na dialog z uczniami, rodzicami i nauczycielami. Na podstawie teorii wzajemnego szacunku i w oparciu o założenia psychologii indywidualnej austriackich psychiatrów, Alfreda Adlera i Rudolfa Dreikursa, amerykańska psycholog Jane Nelsen stworzyła metodę wychowawczą, którą nazwała pozytywną dyscypliną (PD) (Nelsen 2015). Zaproponowane w niej rozwiązania postanowiłam zastosować w swojej praktyce nauczyciela. Wizja lepszej edukacji opartej na równowadze w stosunkach społecznych skłoniła mnie do dalszych poszukiwań także w teoriach naukowych, a w dalszej kolejności we własnych badaniach. Punktem wyjścia dla mnie było przeświadczenie, że „coś jest nie tak” z współczesną edukacją.

Moje rozważania zebrane w tej rozprawie wpisują się w nurt pedagogiki krytycznej (Szkudlarek 2003) jako myśli podważającej oczywisty i z góry ustalony porządek instytucjonalny edukacji. W tym systemie na pierwszy plan wychodzą różnego rodzaju nierówności społeczne, które mogą prowadzić do licznych konfliktów i nieporozumień. Z nierównościami i brakiem otwarcia na dialog nie godzą się pedagodzy krytyczni wymuszając na społeczeństwie dążenie ku lepszej wersji rzeczywistości (Giroux 1988; Freire 2007; Biesta 2013; McLaren 2015; Rancière 1991; Stańczyk 2013; Czerepaniak-Walczak 2006, 2021; Witkowski 2012; Zamojski 2014; Krause 2013).

To, z czym jako młody nauczyciel nie mogłam się zgodzić, to nierówności w relacjach pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami. Ustaliłam, że głównym powodem

wybuchających, narastających i trwających konfliktów jest brak równowagi pomiędzy tymi siłami społecznymi² (Dewey 1963; Korczak 2017; Mendel 2001) oraz brak otwartości na dialog. Ustaliłam także, że nie samo występowanie konfliktów w szkole jest problemem, ale brak orientacji na pozytywne ich znaczenie w demokratycznej praktyce dialogowania uczestników życia szkolnego

Literatura przedmiotu jest obszerna, a osobiste frustracje i porażki wskazują na rozmiar problemu, jakim jest nieumiejętność radzenia sobie z konfliktami w szkole. Doświadczenia i refleksje własne jako nauczyciela szkoły podstawowej oraz lektura prac naukowych (Mendel 2017; Wajszczyk 2015; Młynek 2021) skłoniły mnie do szukania odpowiedzi na pytania, które sformułowałam jako problemy badawcze. Inspirujące były też publikacje, o których wspomniałam, głównie wypowiedzi wokół demokracji jako rzeczywistości niezgody, czyli książki Jacquesa Rancière'a (1999), Leszka Koczanowicza (2015), Chantal Mouffe (2005). Szczególnie interesujący punkt widzenia prezentuje L. Koczanowicz, który twierdzi, że dialog stron konfliktu nie ma na celu porozumienia, ale jest celem samym w sobie i ma prowadzić do wzajemnego zrozumienia i tworzenia wspólności (Koczanowicz 2011, 2015a, 2015b, 2019).

Celem moich badań jest działanie na ukształtowanie nowej przestrzeni szkolnej o podmiotowej kondycji bycia w szkole jako wspólnocie. W świetle aktualnej kondycji szkoły opisaną przez wspomnianych badaczy należy myśleć o ukształtowaniu jej od nowa, o stworzeniu, zbudowaniu wspólnotowych więzi w tej przestrzeni tak, aby ważny był w niej człowiek, aby była zorientowana na człowieka, na „edukacyjnego (współ)użytkownika”, to znaczy „mieszkańca”, „współlokatora”, który wziął tę przestrzeń w posiadanie. Posługuję się tu kategoriami zaczerpniętymi z koncepcji Marii Mendel, głównie z obszaru jej pedagogiki miejsca wspólnego (2015). Nowa szkoła może być w dużym stopniu i dobrowolnie budowana przez nauczycieli, uczniów, rodziców, środowisko lokalne (Mendel 1998,2000, 2001, 2007, 2017).

Moim głównym zamiarem jest zbadanie konfliktów w kontekście szkolnym, identyfikacja doświadczeń związanych ze szkołą jako przestrzenią wspólną, pomimo istniejących różnic. Jest to perspektywa indywidualna i wrażliwa na jednostkowe doświadczenia zawarte we własnej biografii – jak wspomniałam - wykorzystuję metodę

² Dotarłam do takiego wniosku po lekturze dzieł pedagogów z początku XX wieku: Johna Deweya, *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, 1963 i Janusza Korczaka, *Prawo dziecka do szacunku*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2017. Potwierdzeniem mojego myślenia była też rozprawa M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodzinny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001.

autoetnograficzną. Badanie konfliktu w szkole, podobnie jak u autorów tekstów z projektu o *modi co-vivendi* Gdańska (Mendel i in. 2015), powstało z potrzeby serca, z wewnętrznego bólu i z moich własnych wątpliwości jako nauczycielki, rodzica i mieszkanki środowiska lokalnego.

Celem przeprowadzonych badań jest także naukowy, ugruntowany w teoretycznych studiach oraz istniejących dokonaniach badawczych opis szkoły dokonany przez pryzmat relacji współtworzących ją podmiotów (uczniów, nauczycieli, rodziców). Szkoła postrzegana jest jako miejsce konfliktu stanowiącego wyraz demokratycznej niezgody oraz podstawę osiągnięcia wspólności, która jest warunkiem demokracji.

Badania w sensie metodologicznym miały charakter jakościowy i pozwoliły na opis szkoły jako miejsca konfliktu uczeń-rodzic-nauczyciel. Podstawową metodą zbierania materiału badawczego było badanie w działaniu, umożliwiające etnograficzne i autoetnograficzne dokonanie opisu przestrzeni relacji. Badania były prowadzone w jednej ze szkół podstawowych (województwo pomorskie) w latach 2018-2023. Badania empiryczne zostały przeprowadzone w oparciu o metodę badania w działaniu, uwzględniającą podejście autoetnograficzne³.

Badanie w działaniu to metoda badawcza, która umożliwiła mi dogłębne poznanie wybranego zjawiska jakim jest konflikt uczeń-rodzic-nauczyciel funkcjonujący w określonym kontekście poprzez holistyczne i wielostronne jego przedstawienie. Efektem jest szczegółowy i wielostronny opis mający prognostyczny walor badania jakościowego (Ciechowska, Szymańska 2018). Jakościowe podejście umożliwiło przygotowanie opisu badanych zależności i zjawisk (opis był w tym badaniu główną kategorią).

Ustaliłam, że analiza różnych szkolnych sytuacji konfliktowych, dzięki dogłębnemu wniknięciu w dostępne materiały, a następnie skontekstualizowaniu, przyniesie efekt w postaci bogatego opisu życia szkoły. Badane szkolne sytuacje konfliktowe to opowieści zawarte w opisach wynikających z przeprowadzonych obserwacji, przeanalizowanej dokumentacji szkolnej, wypowiedzi w ankietach skierowanych do uczestników życia szkolnego, autorefleksji badaczki, jej wpisów w mediach społecznościowych. Każdy opis konfliktu to jakaś opowieść, wypełniająca indywidualnym, demokratycznym znaczeniem szkolną czasoprzestrzeń, którą jej uczestnik próbuje w ten sposób uczynić bardziej swoją i bezpieczną. Zgodnie z tym podejściem, zebrany materiał badawczy służył poszukiwaniu

³ Zagadnienie metody badania w działaniu rozwinę w rozdziale IV.

odpowiedzi na postawione pytanie o kształt oraz uwarunkowania szkolnych relacji z perspektywy idei demokracji niekonsensualnej. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że konflikt jako wyraz stale podejmowanego układania się jest czymś oczywistym, a punktem docelowym staje się na nowo skonstruowana szkoła otwarta na wieloznaczność i wspólne użytkowanie w imię demokratycznej równości.

Bardzo ważnym aspektem zebranego przeze mnie materiału badawczego jest rozumienie konfliktu także jako zjawiska ukrytego. Konflikty w szkole nie zawsze są widoczne, bywają utajone, na co wskazuje K. Wajszczyk (2018). Konflikty pozostają utajone, ponieważ z jakiegoś powodu nie dochodzi do ujawnienia sprzeczności, przedmiotu sporu. Na straży ukrywania konfliktów stoją zazwyczaj stosunki władzy i poddaństwa, gdyż w wyniku utkwienia w strukturach społecznych konflikty mogą mieć różne wymiary (2018, s. 28). Mając na uwadze wyniki swoich wcześniejszych studiów i badań mogę stwierdzić, że im bardziej konflikt jest utajony, tym bardziej wymaga od podmiotów środowiska szkolnego uświadomienia go i podjęcia działania w celu uwolnienia, niczym widmo uwięzionego w nim wołania o podmiotowość (Pilas 2020).

Wcześniej wspomniałam, że moim punktem wyjścia było przeświadczenie o wycofaniu się i rezygnacji dorosłych oraz zamknięciu się na siebie nawzajem, braku zaufania i nadziei na rozwiązanie wspólnych problemów. Potwierdzeniem tego są praktyki funkcjonujące obecnie w polskich szkołach, gdzie bardzo często rodzic uważany jest przez nauczycieli za wroga albo roszczeniowego klienta. Ze strony rodziców również brakuje zaufania i przychylności wobec pracowników szkoły (Młynek 2021). Po obu stronach nie ma także swobody w wyrażaniu opinii, jest niechęć do krytyki, emocjonalny stosunek do powstających problemów⁴. Jak wskazują badacze, jest to zjawisko powszechne (Wajszczyk 2015, Młynek 2021). Często okazuje się, że współpraca na linii rodzic - nauczyciel w szkołach publicznych to temat tabu albo górnolotny slogan. Niektórzy rodzice chcą pomóc w edukacji swoich dzieci np. poprzez organizowanie zajęć dodatkowych, korepetycji, co nauczyciele odczytują za afront. Badacze zwracają uwagę na „zmowę milczenia” – nauczyciele uważają, że dużo robią, poświęcają się dla swoich uczniów, natomiast rodzice pozornie doceniają nauczycieli, ale stale są w gotowości, żeby skrytykować. Obie grupy zapominają o wspólnym celu jakim jest dobro dziecka (Gawlicz 2020).

⁴ W ostatnich latach miejscem otwartej choć ukrytej krytyki stały się fora internetowe i portale rodzicielskie. Więcej o tym w rozdziale V.

Brak współpracy z rodzicami może prowadzić do destrukcji szkoły jako środowiska demokratycznego i publicznego⁵. Obecnie panuje kryzys edukacji systemowej (Olpiński 2022, Sewastianowicz 2023)⁶. Od ponad 30 lat następuje - nasilający się w ostatnich latach - zwrot rodziców i uczniów w kierunku edukacji niepublicznej. W tych warunkach wydaje się, że szkole publicznej grozi upadek. Moim zdaniem, należy temu przeciwdziałać. Edukacja publiczna i szkoła publiczna są wspólnym dobrem. Warto włożyć wysiłek w jego kultywowanie, a nie marnotrawienie. Ważną w tym strategią może być praca na rzecz rozwijania relacji z rodzicami, tworzenie szkoły jako wspólnego miejsca wartości na nowych, demokratycznych zasadach⁷.

Szkoła jest to przestrzeń, w której według tego opisu nie powinny być najważniejsze sukcesy, wyniki testów albo zamożność lub stan posiadania. Najważniejszy w tym miejscu jest fakt, że są w nim ludzie, a w przypadku osób nieletnich, którzy muszą tam być, są tam często z przymusu, nie z własnej woli. Ci, którzy spotykają się w szkole, powinni zatem nauczyć się dzielić tym miejscem jak współlokatorzy w jednym pokoju (Mendel i in. 2015). Celem tego dążenia powinien być obywatelski i demokratyczny charakter szkoły, osiągany w przestrzeni niczym we wspólnym pokoju, którego największym atutem jest zróżnicowanie. Taka demokratyzacja życia szkolnego wpisuje się pluralistyczną koncepcję agonizmu Chantal Mouffe (2005). Jej wyrazem jest walka polegająca na ścieraniu się przeciwników, a nie zwalczaniu się wrogów, koncepcja demokracji jako płaszczyzny spotkania i rozmowy antagonistów. M. Mendel sugeruje, że w koncepcji „wspólnego pokoju” chodzi o podzielenie, a nie dzielenie, współzamieszkiwanie, współmieszczanie się (2015, s. 14). Wspólny oznacza

⁵ Przez szkołę publiczną rozumiem bezpłatną placówkę oświatową utrzymywaną ze środków publicznych, realizującą ramowy plan nauczania i podstawę programową nauczania, przeprowadzającą rekrutację w oparciu o zasadę powszechnej dostępności oraz zgodnie z obowiązkiem szkolnym, zatrudniającej nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach, podporządkowanej polityce oświatowej ministra edukacji. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730 i 2089).

⁶ Zob. *Usługi publiczne w kryzysie: edukacja do zmiany*, „Polityka Insight. Research”, Fundacja Przyjazny Kraj, 8 kwietnia 2021, http://przyjaznykraj.pl/wp-content/uploads/2021/04/Fundacja_Przyjazny_Kraj_PI_Raport_Uslugi-publiczne-w-kryzysie-Edukacja-do-zmiany_08042021.pdf, [Dostęp 21.01.2023]

⁷ Dużą rolę w kwestii współpracy z rodzicami w ostatnich 30 latach odegrała Europejska Sieć Badawcza Ernape (*European Research Network About Parents in Education*) skupiający badaczy i działaczy z całego świata. „Termin „rodzice w edukacji” obejmuje stosunek rodziców do systemów szkolnych, a także wkład rodziców i rodzin w naukę dzieci poza szkołą” (tłum. M. Pilas), czytamy na stronie <https://www.ernape.org>. W Polsce od kilku lat działa Krajowa Sieć Badawcza Ernape-Pl. „Należą do niej badacze, którzy swoje zainteresowania naukowe łączą z rodzicami oraz ich wielowymiarowo rozumianym „byciem w edukacji” (m.in. własne doświadczenia formacyjne, uczenie się w i dla rodzicielskiej roli, uczestnictwo w edukacji własnych dzieci i życiu szkół, do których uczęszczają, współpraca rodziców ze szkołami i innymi instytucjami edukacyjnymi). Pragnąc współpracować z innymi badaczami i podejmując działania w tym zakresie, kształtują jej życie oraz pracują na jej rozwój.” – www.ernape.pl

wolny od podziałów, ale nie od różnic. Jest tak, ponieważ demokracja to wspólnota dzielenia się na dwa sposoby: w polemice i spotkaniu. Do wartości dialogu w demokracji powrócę w rozdziale I poświęconym koncepcji demokracji niekonsensualnej L. Koczanowicza.

Powyższa wizja nabrała praktycznego wymiaru w czasie pandemii. Jak dzielenie pokoju czy mieszkania miało się w czasie zdalnej pracy i zdalnego nauczania? Współlokatorzy i członkowie rodzin dzielili wspólną przestrzeń i uczyli się współgospodarzenia nią, układania się w nowej wiążącej relacji w przestrzeni uznawanej za własną. Przewartościowaniu uległy wtedy wcześniej ukształtowane relacje, a więzi społeczne zostały wystawione na próbę. Wpływ zdalnego nauczania na relacje szkoła-dom opisany zostanie w rozdziale V.

W związku z przedstawionymi wcześniej wyborami, których dokonałam, kształtując język teoretyczny mojej pracy, jej treść przeniknięta jest rozumieniem szkoły jako miejsca ustawicznych relacji uczniów, ich rodziców i nauczycieli, składających się na wspólnie wypracowywane, różne sposoby współżycia społecznego. Za Marią Mendel można ująć je jako *modi co-vivendi* (Mendel, 2015, s. 11-46). Przenosząc w obszar własnych rozwiązań teoretycznych podejście Doreen Massey (1994), ugruntowując koncepcję Mendel, szkołę uznaję za „przeżywany świat symultanicznej wielorakości przestrzeni”; świat przeżywany przez wszystkich aktorów życia szkolnego (2015, s. 19). *Modi co-vivendi* szkoły rozumiem jako współtworzenie przestrzeni przez jej użytkowników, satysfakcjonujące na tyle, na ile zróżnicowanie stanowi o jej wartości. Chodzi o codzienne, przebiegające w warunkach różnorodności, "układanie się" (używając języka Mendel) uczniów, nauczycieli i rodziców. W tak rozumianej szkole konflikt stanowi spoiwo wspólnoty.

Zakładanym rezultatem mojej pracy badawczej w sensie teoretycznym jest wyrażona w perspektywie pedagogiki społecznej (i obszarze refleksji oraz badań znanym jako pedagogika miejsca) aktualizacja wiedzy o współczesnej szkole jako miejscu demokratycznych praktyk społecznych („miejscu wspólnym”). Natomiast efektem badania istotnym dla praktyki pedagogicznej mogłaby być, formułowana w zakończeniu rozprawy rekomendacja sposobów pracy z konfliktem uczeń-rodzic-nauczyciel w środowisku polskiej, publicznej szkoły podstawowej.

Rozdział I

Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna

W tym - otwierającym pracę - rozdziale, przedstawię zagadnienie demokracji niekonsensualnej i wspólnoty krytycznej, których rozumienie zaczerpnęłam głównie z teorii polskiego filozofa polityki, Leszka Koczanowicza⁸. Z mojego punktu widzenia ta wizja demokracji może najpełniej oddać stosunki społeczne w szkole i jest najkorzystniejsza w budowaniu szkolnych relacji, co postaram się uzasadnić w dalszej części pracy. W tym rozdziale spróbuję scharakteryzować teorię demokracji niekonsensualnej w oparciu o jej dwie podstawowe kategorie: dialog i wspólnotę. Moim zadaniem będzie także umiejscowienie w tej koncepcji kategorii konfliktu społecznego jako podstawowego elementu demokracji.

Czym jest demokracja? W powszechnym ujęciu zgodnie z definicją Encyklopedii PWN demokracja [gr. *dēmos* 'lud', *krátos* 'władza', dosłownie — rządy ludu, ludowładztwo] to termin „używany w 4 znaczeniach: 1) władza ludu, narodu, społeczeństwa; 2) forma ustroju politycznego państwa, w którym uznaje się wolę większości obywateli jako źródło władzy i przyznaje się im prawa i wolności polityczne gwarantujące sprawowanie tej władzy; 3) synonim samych praw i wolności politycznych, których podstawą jest równość obywateli wobec prawa oraz równość ich szans i możliwości; 4) ustrój społeczno-gospodarczy zapewniający powszechny równy udział obywateli we własności i zarządzaniu narodowym majątkiem produkcyjnym, dostęp do dóbr kultury, oświaty i ochrony zdrowia; jest to tzw. demokracja społeczna i ekonomiczna”⁹. Ze względu na kryterium zakresu udziału obywateli w

⁸ Na temat demokracji niekonsensualnej i wspólnoty krytycznej możemy przede wszystkim przeczytać w: L. Koczanowicz, *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. Pichlak, Wrocław 2011, s. 87-92; Tegoż, *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Universitas, Kraków 2011; Tegoż, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, przekł. K. Liszka, PWN, Warszawa 2015; Tegoż, *Education for resistance, education for consensus? Non-Consensual Democracy and Education*, w: *Education and the Political. New Theoretical Articulations*, edit. Tomasz Szkudlarek, Comparative and International Education: A Diversity of Voices, Vol. 28. 2013; *Między rozumieniem a porozumieniem. Eseje o demokracji niekonsensualnej*, red. L. Koczanowicz, K. Liszka, R. Włodarczyk, Kraków 2017; *Demokracja poza konsensusem. Wokół „Polityki dialogu” Leszka Koczanowicza*, w: „Politicon II”, red. K. Muszyński, M. Stambulski, Wrocław 2019.

⁹ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/demokracja;3891717.html> [Dostęp: 20.12.2022]

wykonywaniu władzy, rozróżnia się demokrację pośrednią i bezpośrednią¹⁰. Pierwsza to inaczej demokracja przedstawicielska, gdzie władza opiera się na wymianie aparatu państwowego, głównie w formie wyborów powszechnych do parlamentu. Druga polega na bezpośrednim podejmowaniu decyzji państwowych przez ogół obywateli na przykład w formie referendum. W demokracji pośredniej i bezpośredniej władze są powoływane na określony czas, decyduje większość głosów, prawa mniejszości muszą być przestrzegane i opozycja polityczna może legalnie działać; najwyższym organem władzy ustawodawczej jest parlament, który ma prawo do krytyki rządu. W demokracji ważnym czynnikiem jest niezależne od rządu sądownictwo, istnienie partii politycznych, które zmieniają się u władzy. We współczesnej teorii politycznej funkcjonuje koncepcja demokracji jako współzawodnictwa i wymiany elit władzy.

Pojęcie demokracji ewoluowało od antyku poprzez stulecia. Przełom nastąpił w XVII wieku, gdy doszło do upowszechnienia idei oświeceniowych oraz ugruntowania się liberalizmu politycznego i ekonomicznego (Król 1989; Sartori 1994; Dahl 2002). Decydujące znaczenie w ewolucji demokracji miały: stworzenie konstytucji pisanej oraz reforma prawa wyborczego. Na tej bazie powstał wzór nowoczesnego ustroju, w którym prawo chroni obywatela przed przemocą państwa (Tocqueville 1976, Saward 2008). Więcej na temat historii rozwoju demokracji opowiem w następnym rozdziale dotyczącym edukacji i demokracji.

Jedną z koncepcji demokracji, która od lat oddziałuje na myślenie teoretyków społecznych i politycznych, jest teoria Johna Deweya (1963). Amerykański pragmatyk na początku XX wieku pisał: „Demokracja jest czymś więcej niż formą rządu; jest to zasadnicza forma życia zbiorowego, wspólnie przekazywanego doświadczenia” (1963, s. 96). Do osób zainspirowanych tymi słowami można zaliczyć wrocławskiego filozofa polityki, Leszka Koczanowicza, którego koncepcja demokracji niekonsensualnej stanowi podstawę dociekań ujętych w niniejszej rozprawie. Dla wspomnianego polskiego myśliciela demokracja była nie tylko zjawiskiem teoretycznym, ale przede wszystkim centralnym doświadczeniem jego pokolenia, czyli Polaków urodzonych w latach 50-tych XX wieku i następnie związanych z Ruchem Solidarności i przeżyciem tzw. samoograniczającej się rewolucji (Staniszki 2010).

¹⁰ Jonathan Day, *Demokracja i Sprawiedliwość. Czym jest demokracja bezpośrednia: definicja, przykłady, zalety i wady. Co oznacza termin "demokracja bezpośrednia" i w jaki sposób różni się ona od demokracji pośredniej? Zbieramy zalety i wady "czystej demokracji" oraz naszą ocenę, czy dzisiaj nadal mogłaby funkcjonować*, styczeń 10, 2022, <https://www.liberties.eu/pl/stories/bezposrednia-demokracja/43941>, (dostęp 10.02.2023).

Dla Koczanowicza demokracja to sposób na życie oraz forma aktywności i organizacji doświadczeń, chociaż ciężko stwierdzić jakie codzienne doświadczenia można uznać za demokratyczne. Jedno jest jednak pewne: doświadczenie demokratyczne nierozzerwalnie związane jest z dialogiem. Filozof pisze: „Moje doświadczenie i intuicja teoretyczna podpowiadają mi, że sam dialog – czyli decyzja wejścia w sytuację dialogiczną – jest ważniejszy niż rezultaty, do których dialog mógłby prowadzić” (2015, s. 9). W tych słowach autor zawarł, według mnie, najważniejsze swoje *credo* nie tylko na temat dialogu, ale demokracji w ogóle. Rozumiem je następująco, ważne są nie cel i efekt sytuacji dialogicznej oraz działania demokratycznego, ale sam proces, czyli droga do celu. Jak twierdził Dewey demokracja ma za zadanie ułatwiać życie społeczne jednostek, dawać im większą satysfakcję i skuteczność w życiu społecznym. Jest kulminacją procesów ludzkiej interakcji. Jest również utopią, ideałem, którego ze względu na obecność konfliktu i dominacji różnych grup interesów i klik, nie można w pełni osiągnąć (2015, s. 39-42).

Leszek Koczanowicz uważa demokrację, podobnie jak wielu innych współczesnych teoretyków, za coś niejednoznacznego. Stwierdza, że „demokracja stanowi unikalny, choć wciąż niedookreślony projekt, który jest stale kontestowany i podważany” (2015, s. 7). Autor solidaryzuje się z Deweyowską wizją demokracji jako przedsięwzięcia otwartego i niekończącego się. Przychyla się do odrzucenia pojmowania demokracji jako wyjątkowej i niezastąpionej formy instytucjonalnej w ujęciu R. M. Ungera, który zakładał, że jest ona możliwa jedynie w ramach potencjału ukrytego w jednostkowym podmiocie zdolnym do tworzenia świata społecznego. O niejednoznaczności, a właściwie złożoności demokracji z kolei pisze Chantal Mouffe (2015), którą w swojej książce wspomina Koczanowicz. Autorka twierdzi, że współczesna demokracja to połączenie dwóch odmiennych tradycji: liberalnej opartej na rządach prawa, obronie praw człowieka i poszanowania wolności oraz antycznej tradycji demokratycznej wyrosłej z wiary w równość oraz tożsamość władzy i ludu (Mouffe 2015, s. 22-23).

Teoria Koczanowicza wywodzi się z amerykańskiego pragmatyzmu J. Deweya i G. H. Meada oraz teorii języka M. Bachtina. Obie te wizje stawiają dialog i komunikację w centrum świata społecznego. Koczanowicz wykorzystuje pragmatyzm Johna Deweya dodając do niego dwie dodatkowe cechy. Demokracja jest to również „filozofia dialogu i międzyludzkiej interakcji” oraz koncepcja poszukująca „źródeł ludzkiego współdziałania” (Koczanowicz 2015, s. 14). Z kolei od George’a Herberta Meada wychodzi myślenie, że demokracja z perspektywy

polityki jest wynikiem procesu uniwersalizacji interakcji międzyludzkich w szczególności tych związanych z codziennymi doświadczeniami, przede wszystkim z ekonomiczną i religijną sferą rzeczywistości społecznej (2015, s. 51). I to, co najważniejsze w pragmatycznej filozofii społecznej, demokracja z założenia nie jest w stanie osiągnąć pełni konsensusu akceptowanego przez wszystkie strony konfliktu, ponieważ jak zauważa Koczanowicz „jest systemem, w którym każdy głos powinien zostać uszanowany” (2015, s. 54).

Dwie podstawowe kategorie w teorii demokracji niekonsensualnej Koczanowicza to dialog i wspólnota. Pierwsza z nich widziana jest na dwóch płaszczyznach: 1. jest ukryta w codziennej komunikacji społecznej oraz 2. ujawnia się politycznie w przestrzeni publicznej. Te płaszczyzny nieczęsto się przenikają, a „dialogiczny potencjał społeczny” wg autora jest ograniczany i marnowany. Fundamentem demokracji powinno być wprowadzenie dialogu do przestrzeni politycznej. Koczanowicz wykorzystuje swoje doświadczenia oraz intuicję teoretyczną w celu zbadania i uzasadnienia tezy, że dla pojęcia demokracji jako formy politycznej wspólnoty kluczowa jest sama decyzja wejścia w sytuację dialogiczną, a nie jej rezultat. Takie myślenie może wydawać się na początku bezcelowe i dalekie od potocznie rozumianego pragmatyzmu. Jednak, moim zdaniem, decyzja od wejściu w dialog np. z władzą lub silniejszym przeciwnikiem, wymaga odwagi i użycia odpowiednich kompetencji obywatelskich.

Druga kategoria będąca u podstaw teorii demokracji niekonsensualnej to wspólnota. Jest to jednocześnie szansa i zagrożenie dla rozwoju więzi społecznych i samej demokracji. Rozumiana krytycznie jest niezbędna dla istnienia społeczeństwa demokratycznego, gdyż „będąc wspólnotą autorefleksyjnego kwestionowania swoich własnych podstaw, rozwija się poprzez krytyczną inkluzję coraz to nowszych wartości i sensów, a nie przez zamykanie się na zewnętrzne wpływy” (2015, s. 9). Wartości wspólnotowe mogą być często wykorzystywane w imię trwałości oraz przetrwania wspólnoty (np. wokół religii lub narodu) i mogą prowadzić do zamknięcia się grupy oraz ograniczenia w niej swobodnej dyskusji. W podobnym sensie wspólnotę widział John Dewey jako wtórną kategorię, będącą efektem działania teoretyków pragnących wpływać na życie codzienne jednostki, manipulować nią za pomocą społecznych zasad, praw i instytucji (Dewey 1982, s. 198; Koczanowicz 2015, s. 51). Z kolei dla Michaiła Bachtina społeczeństwo i wspólnota były efektem wielości rywalizujących ze sobą głosów.

Te dwie kategorie: dialog i wspólnota w koncepcji Koczanowicza, którą wywiódł z pragmatycznej filozofii społecznej, nawzajem się przenikają i kształtują. Filozof napisał:

„demokratyczny dialog wyłania się ze wspólnoty i zarazem ją kształtuje. Aby stać się przestrzenią dialogu, wspólnota musi być wystarczająco zróżnicowana, a także być gotowa do zaakceptowania różnorodności jako wartości samej w sobie” (2015, s. 54). Dla mnie relacja dialogu i wspólnoty jest podobnie skorelowana jak kategorie edukacja i demokracja. Obie są od siebie uzależnione, wzajemnie się warunkują i napędzają. Moim zdaniem, tak jak edukacja jest zjawiskiem wstępnym, wprowadzającym do demokracji, ta sama zależność zachodzi w relacji dialog-wspólnota, gdzie dialog to punkt wyjścia i cel sam w sobie. Będę próbowała to udowodnić bazując na teorii R. Nawrockiego (2021) w rozdziale III, pt.: *Edukacja i demokracja*.

Demokracja niekonsensualna to polityczna forma wspólnoty krytycznej. Jest to polityka dialogu w działaniu społecznym. Przede wszystkim jest alternatywą dla dwóch powszechnie uznanych teoretycznych perspektyw dotyczących demokracji. Nie jest zatem tylko dążeniem do porozumienia (konsensusu) ani rozumieniem demokracji jako ciągłego konfliktu. Koczanowicz zauważa, że tak dla niego, jak i dla Deweya demokracja utożsamiona jest z uświadomioną wspólnotą, która oparta na podstawowej zasadzie życia zbiorowego intuicyjnie aprobuje regułę większości i legalność mniejszości (Dewey 1984, s. 328; Koczanowicz 2015, s. 43).

W przypadku teorii demokracji Meada polski politolog skupia się na tym jej ujęciu, które jest wynikiem codziennej komunikacji oraz na jej twórczym i przyszłościowym aspekcie. Mead zbudował swoją ideę na myśleniu o tym, co społeczne jako zjawisku opartym na relacjach międzyludzkich kształtowanym przez naturalny porządek. W tym ujęciu demokracja to najwyższa forma procesu społecznego, obecna w każdym jego momencie oraz najprostszycjch jego przejawach (2015, s. 26). Pragmatyzm Meada to świat, który składa się z przedmiotów i zjawisk zyskujących ważność dzięki temu, że zostały wybrane przez ludzi i mają udział w ludzkim życiu.

Ideał społeczeństwa jest wtedy, gdy relacje społeczne są znane i uświadomione przez wszystkich jego członków (Mead 1975, s. 412; Koczanowicz 2015, s. 33). Natomiast ideałem wspólnoty demokratycznej jest taka rzeczywistość, w której dominuje społeczna tendencja do integracji jednostki z postawą innego, identyfikacji własnej jaźni z jaźniami pozostałych osób. Dochodzi do tego za pomocą języka i komunikacji. Dla pragmatystów demokracja jest złożonym i nieprzewidywalnym procesem uniwersalizacji znaczeń, w którym jednostki porozumiewają się, ustalając wzajemnie zasady tej komunikacji. Wizja społeczeństwa Meada jest optymistyczna i zakłada, że wszelkie konflikty i różnice ulegają integrującej sile wspólnoty.

Źródło nieporozumień można natomiast upatrywać w podatnej na konflikt jaźni społecznej zbudowanej z różnych punktów odniesienia. Konflikt społeczny jest wpisany w naszą świadomość. Jednak można w łatwy sposób go rozwiązać za pomocą rekonstrukcji sytuacji społecznych i zmiany budowy stosunków międzyludzkich. Koczanowicz rozumie ten proces jako zastosowanie refleksyjnej świadomości dla odkrycia nowej kondycji społecznej. To szczególnie namysł jednostki nad problemami, które napotyka w działaniu. Jest to mechanizm przyjmowania postawy innego, co ma główny wpływ na tworzenie tego, co społeczne, na uspołecznianiu. Ten proces społecznego dopasowywania się wydaje się trudny i bolesny szczególnie dla jednostek ukształtowanych. Polega na „wzajemnym oddziaływaniu społecznych nawyków i zwyczajów”, na „ciągłym dopasowywaniu własnych interesów, które popadły w konflikt z interesami innych” (Mead 1915, s. 167; Koczanowicz 2015, s. 37).

To, co kluczowe wg Koczanowicza w teorii pragmatyzmu Meada i Deweya to ich refleksja antropologiczna na temat jednostki społecznej. Jest ona sztucznym wytworem, gdyż każdy człowiek od urodzenia staje się częścią sieci relacji z innymi ludźmi, którzy kształtują w procesie komunikacji jego umysł, jaźń i nawyki społeczne. Mead uważał, że jednostka staje się jaźnią, świadomą istotą w wyniku interakcji z pozostałymi jednostkami.

Thomas Vernon Smith, którego cytują Dewey i Koczanowicz (T. V. Smith, E. C. Lindeman 1951; Dewey 1984; Koczanowicz 2015), silnie przemawia także do mnie. Definiują demokrację jako „stan umysłu”, uświadomienie sobie faktu istnienia relacji demokratycznych polegających na akceptowaniu różnic w przekonaniach i nieakceptowaniu konieczności podporządkowania się opiniom innych ludzi. Stanowi to najistotniejszy faktor demokratycznego stylu życia oparty na przeświadczeniu, że ludzie nie muszą się ze sobą zgadzać, żeby być ze sobą razem w przestrzeni społecznej. W tym duchu M. Mendel (2015) operuje kategorią "wspólnego pokoju" w nawiązaniu do teorii J. Rancièrè'a (2007). Rancièrè nie używa tej metafory, ale według jednego z jego tłumaczy¹¹ ma ona sens jako ilustracja jego założeń. Dla gdańskiej badaczki "wspólny pokój" stał się kategorią kluczową w badaniu miasta i demokratycznego współżycia jego mieszkańców i użytkowników. Istota wspólnego pokoju polega na ciągłym ścieraniu się w miejscu, które uważamy za własne (Mendel, 2015, s. 13). Podstawą takiego rozumowania jest podmiotowe traktowanie oraz fakt, że ludzie są równi.

¹¹ J. Sowa, *Od tłumacza*, w: J. Rancièrè, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Kraków 2007, s. 59.

W dążeniu do osiągnięcia tego typu demokratycznej relacji człowiekiem kierują trzy podstawowe wartości: braterstwo, wolność i równość. Pierwsza z nich bierze się z przekonania o tym, że każdy człowiek to z natury istota społeczna, druga zakłada, że każdy człowiek ma prawo do pełnego rozwoju swoich możliwości, trzecie hasło, które wynika z pierwszego i drugiego odwołuje się do założenia, że każdy człowiek jest równy ze swoimi pragnieniami, emocjami i zdolnościami. Te trzy wartości w świadomym dążeniu do ideału demokratycznego mogą być ze sobą spójne i nawzajem się przenikać. Teoria demokracji Smitha zderza się w tym miejscu z głównym problemem liberalnej demokracji (Koczanowicz 2015, s 46). W jaki sposób działania w ramach polityki demokratycznej zachowają jedność, jeśli zrezygnuje się z narzucania przekonań i opinii? Odpowiedź wydaje się prosta: należy powrócić do myślenia o demokracji w kategorii „stanu umysłu” i przejść do myślenia o niej jako kategorii postawy sportowej (*sportmanship*), gdzie wszyscy uczestnicy szanują zasady gry, raz się wygrywa, a innym razem przegrywa. Umiejętność akceptowania zwycięstwa i porażki, to kwintesencja demokratycznego sposobu życia. Dla Koczanowicza ta sztuka gry „fair play” przypomina teorię „agonizmu” Ch. Mouffe (2005). Różnicą jest jednak fakt, że ta druga koncepcja stanowi swego rodzaju metodę łagodzenia antagonizmów, tymczasem dla pragmatystów trzymanie się reguł gry buduje dialog sprzyjający społecznemu rozumieniu.

U wszystkich trzech znanych pragmatyków (Koczanowicza, Meada, Deweya) ogromną rolę pełniła edukacja, ponieważ człowiek jest podatny na modelowanie społeczne, a jego jaźń to wynik interakcji. Ludzie mogą nauczyć się nie tylko rozumienia trzech wartości: braterstwa, wolności i równości w taki sposób, aby się nie konfliktowały, ale przede wszystkim zdobyć wiedzę na temat zasad demokratycznej gry, umiejętności wygrywania i przegrywania tak, aby osiągnąć pełen rozwój własnego potencjału. Koczanowicz pisze: „Z tego względu edukacja dla demokracji nie jest tylko przygotowaniem do pełnienia z góry ustalonych ról społecznych. Ma ona za zadanie kształtować proces komunikacji po to, aby ułatwić rozwój indywidualnych zdolności. Zadanie edukacji jest jeszcze bardziej doniosłe, jeśli przyjmujemy, że wolność oznacza akceptację dla podejmowanych przez jednostki prób i eksperymentów” (2015, s. 45).

Pragmatyczna koncepcja demokracji i polityki bierze się ze znaczeń wynikających z codziennej komunikacji kształtującej świadomych i samoświadomych ludzi, którzy mają potrzebę tworzenia relacji z innymi żywymi i świadomymi istotami. Koczanowicz stawia tezę, że we wszystkich teoriach politycznych Meada i Deweya na temat demokracji wyraźnie wybrzmiewa przekonanie o biologicznym źródle demokracji, o jej „ucieleśnieniu” i

nieracjonalności. Polski filozof zauważa: „Z tego powodu polityka nie jest jedynie sferą racjonalnego działania, lecz obejmuje również emocje, uczucia, a nawet uprzedzenia” (2015, s. 50). Trudno nie zgodzić się z tą opinią, gdy pomyślimy o bezdusznym systemie instytucji społecznych, takich jak urzędy, sądy, czy nawet szkoły. Dewey doskonale to wiedział, gdy wspominał o manipulacji i sposobie tworzenia jednostek przez prawa i instytucje, które z założenia powinny służyć i wspierać, a nie jak określał to Foucault „nadzorować i karać” (2020). Jednak dla pragmatyków istnieje wyjście z tej opresyjnej sytuacji: w postaci rewolucji lub poprzez jednostkowy rozwój, uformowanie indywidualności społecznej i moralnej wyróżniającej się odwagą, kreatywnością, przedsiębiorczością i odpowiedzialnością za swoje przekonania i działania. Jest to wzór porządnego obywatela, można powiedzieć absolwenta szkoły publicznej.

Krytycy politycznej racjonalności na czele z Michele Foucaultem postrzegają instytucje społeczne i polityczne powstałe w nowoczesności mniej optymistycznie. Z założenia są demokratyczne i mają służyć ludowi, ale w praktyce stanowią narzędzie przemocy i przymusu. Odkryta zostaje tutaj hipokryzja racjonalności nowoczesnej polityki, która wykorzystuje i zafałszowuje mechanizmy demokracji liberalnej (2020).

Uzasadnieniem przez Koczanowicza wyboru wersji pragmatyzmu Deweya i Meada jest to, że ten nurt filozoficzny w pełni oddaje „zróżnicowaną wieloaspektowość społeczeństwa demokratycznego” (2015, s. 16). Składowymi tej złożoności według polskiego filozofa są: uspołecznienie i twórczość, zgoda i opór oraz to, co uniwersalne i to, co indywidualne. Z teorii Meada szczególnie przydatne jest wykorzystanie kategorii rozumienia w społeczności, która pełna jest konfliktów i różnic.

Z mojego punktu widzenia kategoria konfliktu jest kluczowa. W jaki sposób w prezentowanej powyżej przeze mnie koncepcji demokracji rozumiany jest konflikt? Dla Meada społeczne siły integracji mają przewagę nad siłami dezintegracji. Przyczynę konfliktu upatruje w konstrukcji ludzkiej jaźni, która doświadczając wewnętrznego napięcia i różnych punktów społecznego odniesienia, w zetknięciu z jaźnią drugiego człowieka musi napotkać trudność. Koczanowicz analizując teksty Meada odkrywa rozwiązanie tej trudnej sytuacji. Jest nim „rekonstrukcja szczególnych sytuacji społecznych” rozumiana jako zastosowanie „refleksyjnej świadomości do wynalezienia nowej kondycji społecznej, która pomieści w sobie skonfliktowane perspektywy” (2015, s. 35). Zatem ta nowa kondycja społeczna to pewnego rodzaju gotowość i orientacja na różnorodność i odmienność przy jednoczesnym zachowaniu

poczucia jedności wspólnoty. Kluczowa w tym sposobie myślenia jest wiara w siłę relacji społecznych, a nie instytucji jako obrońców demokratycznego porządku społecznego¹². Tak rozumiana demokracja może działać stale i bez ingerencji państwa. Wymaga natomiast nabycia odpowiedniej wrażliwości, otwartości i wytrwałości. Miejszem najsilniejszego ujawniania się takich relacji demokratycznych jest komunikacja, dialog. To w języku za pomocą słów, znaków i gestów najpełniej odbijają się konflikty społeczne. Dla Koczanowicza najdobitniej ujął to M. E. Gardiner pisząc: „Słowo jest zawsze miejscem walki między wieloma przecinającymi się ze sobą znaczeniami, które z kolei odbijają szersze konflikty społeczne” (M. E. Gardiner 1992; Koczanowicz 2015, s. 71).

Konflikt jest nieodłączną cechą każdego społeczeństwa. Koczanowicz na podstawie idei dialogu M. Bachtina i pragmatyzmu J. Deweya i G. H. Meada zaproponował koncepcję wspólnoty krytycznej, czyli takiego społeczeństwa, w którym obywatele są w stałym „dialogicznym napięciu”, w konflikcie z tradycją i instytucjami, przez co mogą je tworzyć i jednocześnie utrzymywać jedność wspólnoty. Autor *Polityki dialogu* pojmuje konflikt w sensie starogreckiego *stasis*, czyli sporu między przyjaciółmi, a nie jako *polemos* – sporu między wrogami. Demokracja potrzebuje konfliktu jako siły napędowej w rozwoju sprawiedliwości społecznej i tarczy w walce z autorytaryzmem (2015, s. 180). Wspólnota krytyczna ujawnia się w życiu codziennym, w codziennych interakcjach, a jej wymiarem politycznym jest demokracja niekonsensualna. Wrocławski filozof proponuje takie rozwiązanie jako trzecią możliwość zaraz obok demokracji antagonistycznej i dialogiczno-konsensualnej. Podstawą tej „trzeciej drogi” jest zdolność do refleksyjnego rozumienia, a nie porozumienia, umiejętność patrzenia na świat oczami innego (Mead). W tej wersji demokracji nie jest ważny konsensus, a rozumienie drugiej strony zaangażowanej w konflikt, autorefleksyjna akceptacja zróżnicowania społecznego jako faktu politycznego. Dialog to medium prowadzące do rozumienia różnic, a nie na dojściu do konsensusu, dialog nie służy rozstrzygnięciu sporów, a na postrzeganiu podobieństw, przy jednoczesnym akceptowaniu różnic. Jest to potrzeba krytycznej i refleksyjnej postawy wobec rzeczywistości społecznej, postawy nastawionej na zmianę. Koczanowicz krytycznie podchodzi do kwestii demokratycznego konsensusu. Wydaje się, że uważa pełne

¹² Koczanowicz cytuje: „Musimy przyznać, że w pełni zrealizowana forma społeczeństwa nie przejawia się w instytucjach jako takich, ale można ją odnaleźć we wzajemnym oddziaływaniu społecznych nawyków i zwyczajów, w ciągłym dopasowywaniu własnych interesów, które popadły w konflikt z interesami innych. Konflikt ten przebiega poza salą sądową, zachodzi dzięki zmianie postawy społecznej, niezależnie od jakiegokolwiek aktu prawnego” (G. H. Mead, *Natural Rights and the Theory of the Political Institution*, s. 167, tłum. autora).

porozumienie za niemożliwe, że „jest ono jedynie iluzją liberalizmu w klasycznym wydaniu” (2015, s. 201). Powołuje się na inne teorie demokracji, gdzie jedyną szansą jest zaakceptowanie konfliktu – koncepcja demokracji jako permanentnej rewolucji Claude’a Leforta (1989) lub udomowienie go – w myśli demokracji agonistycznej Chantal Mouffe (2015).

Rdzeniem idei demokracji niekonsensualnej Koczanowicza jest pojęcie dialogu pochodzące z teorii Michaiła Bachtina. Analizując Bachtinowską koncepcję, polski filozof zauważył, że „kładąc nacisk na rolę języka w interakcjach społecznych” można zbudować teorię społeczną łączącą pragmatyczną teorię demokracji rozumianej jako uniwersalizacja dialogu z koncepcją rozumienia, której nie definiują uniwersalne zasady. Autor „Polityki dialogu” podkreśla, że według Bachtina język jest zawsze „językiem-w-działaniu”, co stanowi kluczowe założenie w metodologii rosyjskiego pisarza. Koczanowicz na potrzeby zbudowania swojej wizji demokracji niekonsensualnej zrekonstruował Bachtinowską teorię języka i dialogu oraz polifoniczności jako podstawę społecznej teorii demokracji.

Za Bachtinem Koczanowicz stworzył demokratyczną koncepcję rozumienia wypowiedzi, czyli tekstu. Tak jak w dziele literackim w komunikacji ważny jest kontekst kulturowy, społeczny i historyczny, kluczowa są intencja i emocje autora oraz sposób odbioru komunikatu przez adresata tekstu. Dlatego dialog jest z natury demokratyczny w przeciwieństwie do monologicznego języka ideologii. Celem takiego dialogu nie jest porozumienie, lecz czynne rozumienie, ponieważ „proces rozumienia nie zależy tak bardzo od znalezienia wspólnej postawy normatywnej, a raczej od gotowości do otwarcia się na horyzont pojęciowy innego, który wyraża jego wypowiedź” (2015, s. 77). Czynne rozumienie to orientacja na słuchacza, otwarcie się na współdziałanie różnych kontekstów, punktów widzenia, horyzontów poznawczych, różnych „języków” społecznych (Bachtin 1982, s. 109; Koczanowicz 2015, s. 77). Dla Bachtina wypowiedź to najważniejsza kategoria językowa łącząca indywidualny punkt widzenia z perspektywami innych ludzi. To najskuteczniejszy moment, gdyż mogą się zderzyć i ujawnić „osobiste utopie”, wizje dobrego świata¹³. Koczanowicz upatruje w tym myśleniu główne podobieństwo łączące teorię bachtinowską i meadowską, gdzie wypowiedź to podstawowy nośnik dialogu. Dzięki teoretyzacji procesu rozumienia Bachtina, Koczanowicz uwypukla znaczenie dialogu i tego, co społeczne jako

¹³ W podobny sposób na temat pisze Jeffrey C. Alexander, *Siła utopii i utopia naprawy obywatelskiej*, [w:] 06, Współczesne teorie socjologiczne. Tom 1, wyb. i oprac. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, tłum P. Sadura, , Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 437-450.

zjawisk o wielogłosowej, czyli polifonicznej naturze. W szkolnym środowisku odpowiedzią na potrzebę dialogu może być metoda mediacji szkolnych w rozwiązywaniu konfliktów. O tej praktyce opowiem szczegółowo w rozdziale 5.

Na zakończenie części poświęconej demokracji niekonsensualnej powrócę do koncepcji demokracji jako zjawiska nieuchwytnego, stałego dążenia, procesu, utopii. Jak uważa Koczanowicz demokracja ma dwa polityczne oblicza: ideału i praktyki, celu i drogi. Jest tak, gdyż opiera się na rzeczywistych międzyludzkich relacjach, których najpełniejszym wyrazem jest dialog. Cytowany przez autora *Polityki dialogu* Jacques Derrida stwierdził, że demokracja to jedynie moment życia społecznego, obietnica przyszłości (Derrida 1992, s. 78; Koczanowicz 2015, s. 94).

Rozumiem to następująco: tak, jak różne i dynamiczne są ludzkie interakcje oraz sposoby komunikacji, tak zróżnicowany i dynamiczny jest ustrój demokratyczny i sposób sprawowania władzy. Ich głównym zadaniem i jednocześnie metodą są, używając słów Koczanowicza: „polityczne praktyki mające na celu stworzenie zobiektywizowanych instancji jak instytucje, ideologie i wartości” (2015, s. 90) oraz powstanie takiego społeczeństwa, które będzie czułe na oddolne obywatelskie inicjatywy mające wpływ na kształt państwa.

Powyzsze myslenie wydaje sie kluczowe dla sredowiska jakim jest szkola. Jak udowodnila Wajszczyk tam, gdzie szkolna wladza (i rozumiem tu kazdy rodzaj przewagi zarowno ze strony dyrektora np. wobec nauczycieli, jak i grona pedagogicznego wobec uczniow czy rady rodzicow w stosunku do kadry) stoi na strazy wlasnych, sztywnych norm i zasad oraz nie dopuszcza do glosu innych punktow widzenia skumulowanych i nabrzmiatych w konfliktach szkolnych, nie ma mowy o demokratycznym i rownosciovym traktowaniu (Wajszczyk 2015). Mozemy wtedy miec do czynienia albo z buntem, albo rezygnacja lub cichym knuciem zarowno po stronie uczniow, nauczycieli oraz rodzicow i powolnym rozpadem lub staly zamrozeniem wspolnotowych i demokratycznych relacji szkolnych. Dochodzi w takim wypadku do nagrodzenia sytuacji konfliktowych bedacych wyrazem potrzeb czlonkow danej spolecznosci dotyczacych demokratycznego traktowania.

Jedynym wyjściem z tej sytuacji, jedyną szansą, która wyptywa z teorii demokracji niekonsensualnej oraz polifonicznej koncepcji Michaiła Bachtina nie jest porozumienie, kompromis, ale dialog oraz... śmiech. Tę formę walki o siebie, o swoje człowieczeństwo w obliczu niesprawiedliwości społecznych, w nierównym traktowaniu Koczanowicz upatruje w idei karnawału jako jedynie wolnej i swobodnej komunikacji. Udział w takim dialogu,

wyrażaniu siebie „pozwała wszystkim członkom wspólnoty na poszukiwanie większej głębi rozumienia” (Koczanowicz 2015, s. 114).

Spełnieniem i ucieleśnieniem tej wizji jest karnawał, który w moim mniemaniu może być demokratycznym dopełnieniem postaw przystosowania wobec anomii w teorii R. K. Mertona (Bielicki 1993; Siemaszko 1993)¹⁴. Nigdzie indziej jak w karnawale nie da się podważyć i odczarować wielu jak nie wszystkich ograniczeń i idei społecznych. Można uznać, że tak wyrażany stosunek wobec ustalonych zasad i ram najbliższy byłby postawie innowacyjnej. Koczanowicz uważa karnawał za największy wynalazek wspólnoty krytycznej. Pisze: „W nim bowiem więź społeczna staje się niczym nieskrępowaną zabawą, związki międzyludzkie tracą swój formalny charakter, rytuały znikają albo są przedmiotem kpin i żartów” (Koczanowicz 2015, s. 197). I w dalszej części tego rozdziału podsumowuje: „Niczym nieskrępowana komunikacja, której granicznym wyrazem jest karnawał – ekspresja cielesności jako wehikuł emancypacji – wszystko to składa się na utopijną wizję wspólnoty demokratycznej wolnej od pokus totalitaryzmu”.

Koncepcja demokracji niekonsensualnej jest złożoną i popartą staranną analizą teoretyczną wizją rzeczywistości społecznej i politycznej. Mogłoby się wydawać, że miejsce takie jak szkoła dalekie jest od skomplikowanych politycznych rozwiązań. Nic bardziej mylnego. W następnej części mojej pracy będę argumentować, że każde miejsce, w którym do głosu dochodzą różne punkty widzenia i utopijne ekspresje lepszego świata, jest miejscem demokratycznym i politycznym zarazem. W kształtowaniu wspólnej przestrzeni w szkole mogą brać udział zarówno dorośli zaangażowani w funkcjonowanie tej instytucji: nauczyciele i opiekunowie, jak i nieletni uczniowie. Wyzwanie stanowi obudzenie odpowiedniej świadomości i wykształcenie konkretnych kompetencji społecznych i obywatelskich.

¹⁴ Merton wyróżnia różne typy adaptacji (przystosowania) do zastanych celów kulturowych: konformizm, innowacja, wycofanie, bunt oraz rytualizm. Skojarzenie z anomią społeczną, którą do socjologii wprowadził E. Durkheim, a rozwinął i uzupełnił, R. K. Merton jest uzasadnione, gdy zestawimy pojęcie dewiacji z prezentowanym w niniejszej rozprawie sposobem rozumienia konfliktu. Merton sformułował teorię „środków-celów” na bazie pojęć kultura i instytucje społeczne. Autor „wychodzi z założenia, że w prawidłowo funkcjonującym systemie społecznym kulturowo wyznaczone cele pozostają w ścisłym związku ze środkami, za pomocą których można cele te osiągać. Często bowiem dewiacja stanowi „adaptację” i wobec tego ma pewne pozytywne konsekwencje dla określenia pozycji pewnych jednostek w zdeintegrowanym systemie społecznym”. (Siemaszko 1993, s. 28)

Rozdział II

Edukacja i demokracja

Niniejszy rozdział rozpocznę od przeanalizowania rozumienia edukacji i demokracji jako odrębnych zjawisk. Następnie przybliżę pojęcie demokracji w edukacji oraz edukacji demokratycznej wraz z najnowszymi teoriami i osiągnięciami badawczymi w Polsce. Koncepcje te i wyniki badań są kluczowe z punktu widzenia mojej pracy naukowej.

Rozważania ujęte w tej części książki rozpocznę od ustalenia czym jest demokracja. By przybliżyć znaczenie tego terminu, posłużyłam się historycznym ujęciem Justyny Miklaszewskiej (2004) oraz współczesnym Chantal Mouffe (2015).

Demokracja jest rodzajem ustroju politycznego i formą życia zbiorowego, która pojawiła się w antyku i rozwinęła w V w. p.n. e. w Atenach za czasów Peryklesa. Ateńczycy wierzyli, że wszyscy wolni obywatele są zdolni do rządzenia, ponieważ są równi. W tamtych czasach demokracja uchodziła za idealny system polityczny, w którym uprawniony do publicznego wypowiedzenia się na temat państwa na zgromadzeniu był każdy dorosły ateński obywatel. Uważano wówczas, że państwo powinno być niezbyt duże, by na jednym zgromadzeniu mogli się spotkać wszyscy obywatele¹⁵ (Miklaszewska 2004, s. 249).

Ateńska demokracja od początku miała swoich krytyków. Jej przeciwnikiem był przede wszystkim Platon, który uważał, że władzy nie mogą sprawować ludzie bez kwalifikacji. Sądził, że do rządzenia najlepiej przygotowani byli filozofowie. Z kolei dla Arystotelesa najbardziej uprawnioną grupę stanowiła obywatele miast. Obaj myśliciele uważali, że demokracja narażona jest na wypaczenie w postaci zdegenerowanej formy *ochłokracji* (rządów motłochu). Zabezpieczeniem ustroju demokratycznego przed tyranią większości zajmowali się teoretycy republikanizmu: począwszy od Arystotelesa, przez Niccolo Machiavellego do - między innymi współcześnie - Augusta Cieszkowskiego (Miklaszewska 2004, s. 261).

Jak dowodzi Miklaszewska, z tego samego powodu w XVIII wieku w Anglii parlament podzielono na Izbę lordów i Izbę gmin. W podobnym duchu Monteskiusz stworzył koncepcję

¹⁵ Warto zaznaczyć, że w Atenach, państwie-mieście, obywatelem był tylko pełnoletni mężczyzna urodzony z matki i ojca Ateńczyków. Nie zaliczały się do obywateli kobiety, obcokrajowcy, czy liczna grupa niewolników.

podziału władzy na ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą. Ta sama idea przyświecała również twórcom osiemnastowiecznych pierwszych konstytucji.

W ujęciu przytaczanej tu autorki, w czasach nowożytnych demokracja w pełni odrodziła się najpierw w Holandii, Anglii oraz porewolucyjnej Francji. Różniła się jednak znacznie od swej poprzedniczki, miała formę przedstawicielską. Postać demokracji pośredniej wywodziła się ze średniowiecznej monarchii, gdy król zwoływał zgromadzenie w celu podjęcia ważnych dla państwa decyzji. W oświeceniu pojawiły się także nowe teorie polityczne Thomasa Hobbesa, Johna Locke'a i Johna Stuarta Milla. Te teorie zapoczątkowały współczesne rozumienie liberalizmu (gdzie najwyższą wartością jest wolność) i demokracji (skupiającej się wokół równości). Już wtedy uważano, że oba zjawiska wykluczają się. Jednak z czasem między innymi za sprawą Alexis de Tocqueville'a zauważono, że demokracja może być dobrym ustrojem do realizacji wolności przez jednostki. Jan Jakub Rousseau uważał podobnie. W państwie republikańsko-demokratycznym ludzie mogą nadal pozostawać równymi i wolnymi, gdyż wolność dopełnia ideę równości. W podobnym tonie na ten temat wyraża się Chantal Mouffe, której poglądy polityczne omówię w dalszej części rozdziału.

Argumenty Miklaszewskiej wskazują, że w Europie wraz z początkiem XX wieku nastąpiła fala demokratycznych przemian. Po pierwszej wojnie światowej upadły wielkie monarchie i kraje takie jak Austro-Węgry i Niemcy stały się młodymi państwami o ustroju demokratycznym. Być może ze względu na zbyt krótką tradycję i niewytworzoną kulturę demokratyczną kilka lat później wystąpiły poważne nadużycia i wypaczenia wartości takich jak wolność i równość. Do głosu doszły rządy autorytarne i totalitarne.

Po drugiej wojnie światowej nastąpił kolejny wzrost popularności idei demokracji i stopniowy odwrót od totalitaryzmu w większości krajów europejskich. Jednak prawdziwy tryumf idei demokracji w życiu politycznym ujawnił się pod koniec XX wieku, gdy radykalnie wzrosła liczba krajów o ustroju demokratycznym, a w teoriach politycznych demokracja stała się uprzywilejowanym przedmiotem badań. Jakub Talmon rozróżnił dwa podstawowe rodzaje dwudziestowiecznych demokracji: totalitarną i liberalną. Pierwsza wywodzi się z oświecenia i tradycji francuskiej rewolucji, kontynuowana w teoriach marksistowskich odnosi się do uniwersalnej prawdy, woli powszechnej, kształtującej porządek społeczny. Druga koncepcja kładzie nacisk na dobrowolność, metodę prób i błędów, nadziei, że ludzie wypracują wspólnie coraz „doskonalsze modele zbiorowego życia” (Talmon 1966, s. 252; Miklaszewska 2004, s. 259).

Pod koniec XX wieku pojęcie demokracji zostało wzbogacone o elementy republikanizmu oraz idee demokratycznej partycypacji. We współczesnej amerykańskiej teorii politycznej demokracja zaczęła być pojmowana jako system współpracy między jednostkami. Według Johna Rawlsa społeczeństwo demokratyczne to system wzajemnie korzystnej, społecznej kooperacji (Rawls 1994, s. 14; Miklaszewska 2004, s. 260). Demokracja pojmowana jest jako system współpracy, który nie może istnieć bez ograniczeń etycznych, czyli samoograniczeń, które jednostka na siebie nakłada, aby odnieść z tego zachowania korzyść. Miklaszewska zaznacza, że „korzyść ta polega nie tylko na tym, że ja, postępując roztropnie, ograniczam swoje zachowania i swą wolność, lecz płynie ona ze zrozumienia faktu, iż korzystne jest dla mnie to, że wszyscy inni ludzie podlegają podobnym ograniczeniom” (2004, s. 262).

Na przełomie XX i XXI wieku można było zaobserwować spadek zaufania wobec polityków i instytucji demokratycznych. Objawił się przede wszystkim niechęć do uczestnictwa w wyborach. Taki stan trwa do dziś. Jak twierdzi Miklaszewska ten kryzys szczególnie niebezpieczny jest dla młodych ustrojów demokratycznych, takich jak Polska, gdzie nie ma utrwalonych mechanizmów obronnych i łatwiej o podważenie legitymizacji ustroju demokratycznego lub jego obalenia (2004, s. 263-264). Uważam, że po ponad trzydziestu latach od transformacji ustrojowej mamy taką sytuację w naszym kraju. O dalszej trwałości i utrzymaniu demokracji w Polsce oraz innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej zadecydują w najbliższych latach kulturowo utrwalone schematy zachowań i organizacji społecznej. Rozwijam argumentację tego stwierdzenia w dalszych częściach swojej pracy.

Jedną z najbardziej inspirujących teorii odnoszących się do zagadnienia demokracji i jej współczesnego kryzysu jest książka Chantal Mouffe *The Democratic Paradox* (2000). Teoria polityczna Mouffe polega na przekonaniu, że społeczeństwo skazane jest na ciągły antagonizm, który przerywany jest tymczasową hegemonią. W demokratycznym społeczeństwie nie ma możliwości całkowitej zgody, a polityka to stałe napięcie, któremu demokracja jedynie nadaje cywilizowane formy (dyskusja, debata, walka polityczna).

Mouffe jasno stawia sprawę. Przyznaje, że obecnie odczuwa się zniechęcenie instytucjami demokratycznymi oraz cyniczny stosunek do polityki i polityków (2015, s. 97). Stwierdza także, że instytucje liberalno-demokratyczne nie stanowią naturalnego porządku rzeczy: trzeba je stale wzmacniać i bronić (tamże, s. 24). Współczesny kryzys demokracji pochodzi z błędnego ludzkiego przekonania, że ustroj polityczny jest stały i dany raz na zawsze. Na tym między innymi polega paradoks demokracji.

Leszek Koczanowicz, we wstępie do polskiego tłumaczenia książki o paradoksie demokracji, zalicza tę teorię polityczną do demokracji radykalnej, stanowiącej rozwinięcie liberalnej demokracji przedstawicielskiej. Inspiracją dla niej był postrukturalizm i dekonstrukcja. Podstawę tej koncepcji stanowią prace Chantal Mouffe napisane wraz z Ernesto Laclau pod koniec ubiegłego stulecia. Koczanowicz za podstawę polityki w ujęciu Mouffe wskazuje pluralizm, nieskończoną walkę o hegemonię, istnienie różnorodności, wielości punktów widzenia i konfliktu.

Demokracja agonistyczna w ujęciu Mouffe to polityczna forma nieuchronnych konfliktów, agonizm oznacza konflikt, który przyjmuje formę konfrontacji między przeciwnikami, ale nie prowadzi do antagonizmu, czyli walki frontalnej między wrogami. Nowoczesna demokracja to nowa polityczna forma społeczeństwa, w której wszelkie próby całkowitego wyeliminowania konfliktu prowadzą do jego zaostrzenia. Jedynym wyjściem z sytuacji jest pogodzenie się z konfliktową naturą polityki i niemożliwością wyeliminowania antagonizmu. Jest to także połączenie dwóch odmiennych tradycji: liberalnej, polegającej na rządach prawa, obronie praw człowieka, szacunku dla indywidualnej wolności oraz tradycji demokratycznej, opartej na równości, tożsamości rządzących i rządzonych oraz władzy ludu. Chantal Mouffe pisze o paradoksie demokracji, ponieważ niemożliwe jest całkowite zażegnanie konfliktu, napięcia między prawami i wolnościami jednostki oraz żądaniem równości i społecznej partycypacji w polityce (2015, s. 16). Demokracja to swego rodzaju gra w określonym czasie i przestrzeni. Agonizm jest formą antagonizmu, ale różni się w tym, że „przeciwnicy” polityczni dzielą wspólną symboliczną przestrzeń, nie są wrogami, chcą jedynie tę przestrzeń inaczej organizować. Antagonizm to forma relacji między wrogami – osobami, które nie posiadają wspólnej symbolicznej przestrzeni (tamże, s. 33).

Zagadnienie agonizmu Chantal Mouffe jest bardzo bliskie mojemu pojmowaniu konfliktu szkolnego. Kolejny rozdział mojej rozprawy został poświęcony właśnie temu tematowi.

W niniejszym opracowaniu równie ważnym zagadnieniem obok demokracji jest kategoria edukacji. Wydaje się, że słowo „edukacja” jest powszechnie znane i rozumiane. Jednak jak postaram się za chwilę ukazać, podobnie jak w przypadku demokracji, jest to pojęcie nietłatwe do uchwycenia.

Z języka łacińskiego *educatio* może pochodzić od trzech terminów: 1. *educare*, które oznacza: karmić, hodować, opiekować się, 2. *educere*, czyli wyprowadzić, wydobyć, podnosić,

wychować lub 3. *edocere* — gruntownie nauczać, wyuczać. W *Nowym słowniku pedagogicznym* czytamy, że „edukacja to ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych” (Okoń 1998, s. 84). Zatem w zakres edukacji wchodzi zarówno czynności nauczania i czynności uczenia się. Edukacja ściśle związana jest z pedagogiką jako nauką o wychowaniu i wykształceniu.

Niektórzy współcześni teoretycy edukacji zwracają jednak uwagę na to, że język jest niewystarczający, żeby opisać to, czym jest uczenie się i po co jest edukacja (Biesta 2015, s. 76-77). W związku z tym pojawiło się nowe podejście do edukacji i do badań nad uczeniem się, które na początku XX wieku Gert Biesta określił mianem „learnification”. To pojęcie w centrum swojego zainteresowania stawia to, co robią dzieci, młodzież i dorośli, w jaki sposób się uczą.

„Learnification” jest podejściem, zgodnie z którym uczenie się ma formę praktyk społecznych i kulturowych. Ta koncepcja uczenia się jako fenomenu społecznego i kulturowego czerpie inspirację z pragmatyzmu Johna Deweya i Georga Herberta Meada jako procesu praktycznego, ucieleśnionego i społecznego (Biesta 2013, s. 50): „Uznanie uczenia się za praktyczne oznacza, że jest ono czymś, co się robi – czyli ściśle związanym z naszymi działaniami – a tym samym nie jest po prostu czymś, co się dzieje w ludzkim umyśle, lecz czymś głęboko ucieleśnionym. (...) U J. Deweya znajdujemy koncepcję uczenia się jako angażującego całą istotę ludzką w ciągłej interakcji – albo, jak wolałby J. Dewey – transakcji ze środowiskiem.” (Biesta 2013, s. 50; Dewey 1957, 1963).

Dzięki powyższym ustaleniom Biesta przeszedł od tego, czym jest uczenie się do tego, czym jest edukacja oraz jakie może pełnić funkcje. Edukacja ma wiele wymiarów i obszarów, ponieważ jak dowodzi Biesta zawsze opiera się na trzech podstawowych fundamentach: treści, tradycji i podmiocie. Te trzy potencjalne wymiary stanowią jednocześnie trzy możliwe cele edukacyjne. Wśród nich teoretyk wymienia następujące:

1. Kwalifikację (Qualification), czyli przekazywanie wiedzy, nauczanie umiejętności i kształtowanie dyspozycji, takich jak umiejętności czytania, pisania, wypowiedania się; kompetencje zawodowe itp.
2. Socjalizację (Socialisation), która oznacza wdrażanie „do praktyk, tradycji i szerszych społeczno-kulturowych politycznych lub zawodowych <<porządków>>, wdrażanie do tradycji kulturowych, zawodowych, politycznych, religijnych”.

3. Subiektywizację (Subjectification), czyli pozytywne lub negatywne oddziaływanie na jednostkę i formowanie w niej gotowości do autonomii, odpowiedzialności, demokracji i empatii (2013, s. 55).

Edukacja, jak argumentuje Biesta, zawsze wpływa na więcej niż jeden z tych obszarów kształcenia. Autor w swoich pracach wielokrotnie podkreśla, że tych wymiarów edukacji nie można od siebie oddzielić, a zbyt duża koncentracja na jednym z nich może być szkodliwa dla rozwoju innego obszaru. Za przykład filozof edukacji podaje tak popularny dzisiaj i destrukcyjny wpływ systemów szkolnych skoncentrowanych na osiągnięciu dobrych wyników w nauczaniu mierzonych zewnętrznymi testami i rankingami. Takie praktyki wyzwalają wśród uczniów i nauczycieli rywalizację zamiast współpracy (socjalizacja) oraz powodują szkody w postrzeganiu siebie i osłabienie samooceny (subiektywizacja).

Ze względu na tak rozumianą edukację warto przyjrzeć się nowej roli nauczyciela, edukatora. Inny punkt widzenia na proces edukacji i relację uczeń-nauczyciel Gert Biesta konstruuje na podstawie lektury tekstu Jacquesa Rancièra pt. *The Ignorant Schoolmaster* (1991). Z książki wyłania się model edukacji emancypacyjnej, edukacji, która wyzwala, a nie zniewala poprzez nierówności między tymi, co już wiedzą i wyjaśniają (nauczyciele), a tymi, którzy nie wiedzą i są nauczani – uczniowie (Biesta 2013, s. 9). Przykład opisany przez Rancièra dotyczy pracy francuskiego nauczyciela-ignoranta Jeana Josepha Jacotot, który na początku XIX wieku nauczał języka francuskiego flamandzkich uczniów. Nie mówiąc po flamandzku stworzył nowe podejście edukacyjne nazwane „uniwersalnym nauczaniem”. Jacotot nie miał żadnych narzędzi do wyjaśniania, nie znał flamandzkiego, a jednak tak przeprowadził nauczanie, zmotywował i zaangażował swoich uczniów, że samodzielnie opanowali zamierzoną wiedzę i kompetencję. Tak widziana edukacja stanowi wezwanie do korzystania z własnej inteligencji. Rolą nauczyciela nie jest wyjaśnianie, „oświecanie” uczniów, ale uświadomienie im, że jako ludzie są zdolni do samodzielnego postrzegania i myślenia. Możliwe jest nauczanie bez wyjaśniania, zniewalania. Kim zatem jest nauczyciel w tak rozumianej edukacji? Jest to ktoś, kto pokazuje uczniom, że mają własną zdolność do samodzielnego uczenia się. Jednocześnie edukator zachęca uczącego do wysiłku przy zachowaniu równowagi i spójności w oddziaływaniach edukacyjnych w ramach trzech obszarów: kwalifikacji, socjalizacji i subiektywizacji.

Według Biesty nauczyciele odpowiadają za równomierny rozwój wszystkich tych obszarów. Za edukacyjną równowagę między rozwojem ucznia w trzech obszarach odpowiada tzw. profesjonalizm nauczyciela ujawniający się poprzez prawidłowo poczyniony „osąd” (Teacher Judgement). Podstawowym dążeniem nauczyciela jest synergia między trzema funkcjami edukacji, które mogą być także czasami w sprzeczności ze sobą. Teacher Judgement to umiejętność zdecydowania, że czasami trzeba pozwolić na jakiś czas rozwijać się uczniowi tylko w jednej dziedzinie, kosztem innej. Nauczyciel, aby zachować swój profesjonalizm, musi podejmować konkretne osądy. Biesta buduje w ten sposób nowy profesjonalizm nauczycieli mimo świadomości, że uczenie się jest terminem oceniającym, identyfikowanym na podstawie sądów wartościujących oraz określającym jakość konkretnej zmiany jako pożądanej lub niepożądanej. Jak w takim razie zachować równouprawnienie uczniów i nauczycieli, a nie relacje hierarchiczne? Odpowiedź na to pytanie w postaci teorii Gerta Biesty daje edukatorom pewne możliwości i rozwiązania. Nauczyciel w tym wypadku nie jest mistrzem, posiadaczem wiedzy, kimś, kto ma coś, czego brakuje jego uczniom. Nauczycielem jest ten, kto pomaga uczniowi samodzielnie zdecydować jaką drogą podąży, jest specyficzną przeszkodą, drogowskazem. Tak rozumiana edukacja zestawiona z własnymi przekonaniem, o tym co słuszne oraz umiejscowiona w lokalnym kontekście, praktyce i kulturze edukacyjnej może dać szansę współczesnej szkole i wszystkim osobom zaangażowanym w edukację na pozytywne zmiany w dziedzinie oświaty.

Podobny pogląd na kształt i funkcję edukacji jako zjawiska społecznego, emancypacyjnego i podmiototwórczego podziela Danuta Maria Michałowska (2021). Według Michałowskiej: „Edukacja jest efektywna, jeśli inspiruje do refleksji, stymuluje poszerzanie świadomości siebie, innych i otaczającego świata, motywuje do dialogu i współpracy. Co więcej, bawi i smuci, aby motywować do zmieniania w pierwszej kolejności siebie samego, a potem rzeczywistości wokół. To ciągła uważność w procesie rozwoju na to, co najważniejsze, wartościowe dla autonomicznej jednostki i dla wspólnoty autonomicznych jednostek – a mianowicie: wolność, ciągły rozwój w poszukiwaniu prawdy, radość z sukcesów i wdzięczność za możliwość życia w demokratycznym społeczeństwie, w którym respektuje się prawa człowieka i ceni się pokój” (2021, s. 135). W innym miejscu swojej książki Michałowska dodaje, że edukacja, jeśli odpowiednio zaplanowana dokonuje się jako doświadczanie siebie i innych w procesie rozwoju, w wymiarze jednostkowym i grupowym, występowanie naprzemiennie: refleksji i dialogu (tamże, s. 136).

D. M. Michałowska skupiła swe rozważania wokół relacji edukacji z demokracją. Chciałabym w tym momencie, zanim przejdę do kolejnego rozdziału, przybliżyć moje ustalenia dotyczące właśnie tej kwestii.

Związek między demokracją i edukacją posiada długą i bogatą tradycję poczynając od starożytności, oświecenia po liberalizm i teorie lewicowe (Gawlicz i in. 2014, s. 7). Problematykę demokratycznego wychowania odnajdziemy w refleksji nad ideą edukacji dla demokracji między innymi u Immanuela Kanta, Johna Deweya, Jerome Brunera, Paulo Freire'a, Celestyna Freineta, Janusza Korczaka (Męczkowska-Christainsen 2014, s. 13). W XX wieku zainteresowanie demokratyzacją edukacji było kluczowe w państwach demokratycznych i krytyczno-emancypacyjnych nurtach pedagogiki w Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej. Także w Polsce to zagadnienie spotkało się z dużym zainteresowaniem w dyskursie pedagogicznym. Kluczowe dla ruchu na rzecz demokratyzacji szkół w Polsce na przełomie XX i XXI wieku było powstawanie pierwszych szkół demokratycznych oraz zespołów badawczych, które skupiały się na analizie procesu demokratyzowania instytucji edukacyjnych i ustaleniu podstawowych ram teoretyczno-terminologicznych¹⁶ tego zjawiska.

Ponad sto lat temu John Dewey pisał (2005, s. 5), że szkoła powinna być miejscem, gdzie dzieci i młodzież faktycznie praktykują życie społeczne, a nie tylko się do niego przygotowują. Szkoła może być przykładem mikrospołeczeństwa (Nawrocki 2021, s. 25)¹⁷, w którym występują różne grupy (uczniowie, nauczyciele i rodzice) i relacje społeczne (uczniowskie, nauczycielskie, rodzicielskie). W rzeczywistości edukacyjnej dążeniem każdej z grup powinny być stosunki demokratyczne. O taki kształt instytucji szkolnej upominał się amerykański pedagog. Podobnie kwestię demokracji w szkole widział Janusz Korczak, który uważał, że dzięki wychowaniu można budować nowe relacje międzyludzkie, zmieniać stosunki społeczne, a także treści i formy kultury. Budowanie demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego w szkole według Korczaka może zaistnieć poprzez podtrzymywanie poczucia sprawstwa i autentycznego zaangażowania w świadomości swoich wychowanków oraz budowanie kapitału społecznego wzmacniającego relacje międzyludzkie (Hejnicka-Bezwińska

¹⁶ Przykładem takiej grupy badawczej jest Pracownia Badań nad Demokracją w Edukacji Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Efektem pracy badaczy są publikacje, m.in.: [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, s. 13-25, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej; Katarzyna Gawlicz, *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2020.

¹⁷ R. Nawrocki używa określenia „małej mikro kultury” w stosunku do szkoły jako przykładu kultury konkretnej instytucji, s. 25.

2008, s. 481). Do głównych celów i wartości pedagogiki Korczaka należały: demokracja i dialog, obywatelstwo i podmiotowość dziecka, odwaga i samokontrola, radość i śmiech, twórczość i indywidualność (Theiss, 2012, s. 14).

Radostaw Nawrocki w książce *Kultura demokracji w szkole* (2021) pisze, że istota relacji zachodzącej pomiędzy demokracją a edukacją wydaje się dość oczywista (s. 7). Sugeruje, że edukacja i demokracja są od siebie uzależnione, wzajemnie się warunkują i napędzają. Projekt demokratyczny nie może powstać bez edukacji, wymaga bowiem przygotowania, nabycia kompetencji obywatelskich pozwalających „sprostać wyzwaniom kultury demokratycznej” (s. 8). Demokratyczny proces edukacji to przekształcanie niedojrzałych, skupionych tylko na sobie istot w świadomych obywateli potrafiących działać nie tylko w imię indywidualnych potrzeb, ale dla dobra wspólnego. Natomiast edukacja bez demokracji to utłuda i indoktrynacja.

Badacz zwraca uwagę na to, że w potocznym ujęciu terminy szkoła i demokracja mogą nawzajem się wykluczać, a nawet unicestwiać. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo wykorzystania i spłycenia idei demokracji na potrzeby modnej zachcianki czyniąc „ze szkoły swego rodzaju supermarket, w którym chwilowe, bezmyślne, przypadkowo wywołane pragnienia rządzą nami i szkolną rzeczywistością, bez możliwości uchwycenia głębszej i bardziej dalekosiężnej perspektywy” (s. 9). Autor książki argumentuje, że dobrze i mądrze zaprojektowany proces edukacji w oparciu o kulturę demokracji pozwala przekroczyć instrumentalny charakter szkoły.

Nawrocki prezentuje złożony i niejednoznaczny obraz kultury demokracji w szkole. Trafne zdefiniowanie i rzetelne zrozumienie pojęcia demokracji, jak podkreśla Nawrocki, to podstawowy warunek rozkwitu jej potencjału. Autor przestrzega przed dokonaniem wąskiego i jednoznacznego rozumienia pojęcia demokracji w szkole, co może przyczynić się do jego spłaszczenia i zdeformowania oraz ograniczenia potęgi i bogactwa¹⁸.

Ze względu na powyższą niedookreśloność i kruchość wynalazku demokracji, Nawrocki postuluje traktowanie jej jako stale konstruowanego wyzwania i nadziei dla szkoły jako wspólnoty, która chce się uważać za demokratyczną. Jest to zadanie, które wymaga od osób zaangażowanych ciągłych starań i odpowiedniej dojrzałości oraz kompetencji obywatelskich,

¹⁸ Jednak jak autor cytuje za Quentinem Wheeler-Bellem jest to zadanie trudne ze względu na brak zgody pomiędzy uczonymi co do znaczenia, wartości i interpretacji demokracji. Znaczące jest bogactwo dyskursu dotyczącego nowożytnego demokratycznego systemu politycznego jaki toczy się od kilku stuleci począwszy od myślicieli takich jak Monteskiusz, Tomasz Moore, Jan Jakub Rousseau, Alexis de Tocqueville, Thomas Hobbs, John Locke, J. S. Mill, John Dewey, Karol Marks, Robert Dahl, J. M. Buchanan, P. Rosanvallon i in.

których można nabyć w procesie edukacji. Tak ujmowana demokracja stanowi jednocześnie poważny kłopot w realizacji, ale w przypadku edukacji możemy mówić o prawdziwej szansie. Edukacja i wychowanie to przecież ciągła zmiana, ruch i proces, a przestrzeń szkolna to miejsce nieustannego ścierania się różnych sił społecznych. Edukacja jest ciężka do określenia, jej efekty są trudne do zmierzenia, czego dowodem może być obecny kryzys mierzenia jakości pracy szkoły, tworzenia rankingów i krytyka instrumentalizacji procesu dydaktycznego. Nawrocki stwierdza: „...szkoła jest jedną z kluczowych instytucji, dającą być może największe szanse w budowaniu i rozwijaniu mentalności demokratycznej, nawyków intelektualnych i behawioralnych związanych z kulturą demokratyczną. Można próbować tak wychowywać, aby otwartość, niejednoznaczność, przygodność kultury nie paraliżowała i nie wyzwalała mrocznych pokładów nihilizmu, ale żeby stała się motywacją do konstruktywnych i szlachetnych działań.” (2021, s. 26)

Szkoła to najkorzystniejsza przestrzeń do praktykowania obietnicy jaką jest demokracja, ponieważ jako miejsce wspólne wymaga wrażliwości na obecność drugiego człowieka. Być może demokracja jest jedyną drogą do nauki odpowiedzialności za własne decyzje i czyny. Nawrocki sugeruje, iż wraz z wolnością, jaką daje demokracja, idzie poczucie odpowiedzialności za innych oraz za przestrzeń, którą się współdzielili (tamże, s. 27).

D. A. Michałowska zauważa, że w europejskich demokracjach są dwa sposoby funkcjonowania edukacji: kolektywistyczny i pluralistyczny. Pierwszy oznacza: monopol państwa na edukację, szkoły jako agendy państwa lub quasi-prywatne instytucje oparte na prywatnych funduszach, nauczyciela jako urzędnika państwowego, centralną alokację szkół, edukację jednolitą aż po uniwersytety (m.in. w Hiszpanii, Włoszech, Portugalii, Niemczech, Holandii, Polsce). Druga koncepcja edukacji polega na zróżnicowanym wymiarze edukacji szkolnej, decentralizacji edukacji, nauczycielu jako niezależnym profesjonalistą, szkole jako instytucji społeczności lokalnych (Michałowska 2010, s. 3-5).

Demokratyczny system edukacji można stworzyć poprzez wzmocnienie autonomii szkół i nauczycieli – prawo do niezależności, autonomii i inicjatywy, współdecydowanie o edukacji przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców (rada szkoły), oddolny ruch tworzenia szkół niepaństwowych (prywatnych, społecznych i wyznaniowych), zachęcanie nauczycieli przez władze oświatowe do ich powoływania, pojawienie się pierwszych form edukacji domowej (flexischooling, homeschooling), odejście władzy państwowej od centralistycznego formułowania kierunków polityki oświatowej, planów i programów nauczania oraz

wychowania, w tym wyeliminowanie z programów szkolnych politycznej i ideologicznej indoktrynacji (Michałowska 2010, s. 6).

Jak wylicza Michałowska zwolennicy edukacji demokratycznej krytykują dzisiejszą szkołę, ponieważ: 1. nie wykształca u uczniów samodzielności myślowej ani odwagi cywilnej, 2. nie podkreśla znaczenia inicjatywy społecznej dla rozwoju tak siebie jak i świata, 3. uczniowie nie są angażowani w sprawy publiczne, 4. blokuje podmiotowość w oficjalnym życiu edukacyjnym, 5. ukazuje niefunkcjonalność zachowań nonkonformistycznych (2010, s. 9).

W polskim dyskursie pedagogicznym ostatnich lat podejmowano debatę nad kategorią edukacji demokratycznej, głównie na podstawie badań nad tzw. szkołami demokratycznymi. Uczestnicy Pracowni Badań nad Demokracją w Edukacji na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej wyłonili trzy obszary problemowe dotyczące demokracji i edukacji. Pierwszy z nich dotyczy pojmowania zjawiska demokracji. Wrocławscy badacze zgodnie z koncepcją Johna Deweya postrzegają ją jako kategorię wewnętrzną, „sposób życia”, wartość wspólną i wszechobecną (Gawlicz i in. 2014, s. 9). Demokrację w edukacji można uznać za „ideę współdziałania wszystkich podmiotów tworzących system oświatowy (rodziców, dzieci, nauczycielki i nauczycieli, urzędników, ekspertów), współpracy opartej na rozmowie, dialogu (czy raczej polilogu), swobodnej wymianie opinii, szacunku dla odmienności, otwartości na poglądy innej strony, gotowości uczenia się od innych.” (tamże, s. 9) Drugą kwestią stawianą przez teoretyków jest pytanie: Jak uczyć demokracji? Jest to możliwe jedynie poprzez codzienne doświadczanie, „wrastanie w demokrację”. Ostatnie zagadnienie dotyczące edukacji dla demokracji to pytanie o jej cel. Głównym zadaniem tego rodzaju kształcenia jest budowanie krytycznej, konstruktywnej postawy gotowej do wprowadzania zmian w rzeczywistości (tamże, s. 10).

Wg. D. A. Michałowskiej edukacja demokratyczna jest „to długofalowy proces wielotorowy i wieloaspektowy, polegający na tworzeniu i rozwijaniu demokratycznych społeczności szkolnych i pozaszkolnych, małych wspólnot uczniowskich i społeczności lokalnych, w których jest przestrzeń dla współdziałania w poszukiwaniu różnych źródeł wiedzy, zdobywania umiejętności analizowania danych i ich interpretacji oraz dla deliberacji i konstruktywnej wymiany poglądów i argumentów na ważne, aktualne tematy (2021, s. 101-102). Miejszem realizacji edukacji demokratycznej jest zarówno szkoła, jak i dom. Według autorki jej celem jest „wykształcenie ludzi twórczych, elastycznych w swym działaniu i myśleniu, refleksyjnych, otwartych na zmienność stanu rzeczy, sytuacji oraz zdolnych do

przystosowania się do nowych warunków, a przede wszystkim ludzi wolnych, odpowiedzialnych za swoje decyzje i podejmowane wybory” (tamże, s. 103).

Jaki jest wymiar edukacji demokratycznej w Polsce i na świecie? Dane, które udało się zgromadzić Michałowskiej w monografii z 2021 r., pozwalają na wstępne rozeznanie w aktualnej sytuacji w szkolnictwie publicznym i niepublicznym oraz w innych obszarach edukacyjnej działalności pozaszkolnej na przestrzeni ostatnich kilku lat. Książka zawiera przykłady praktyk według podziału na: działalność państwową, szkoły publiczne i organy rządowe, działalność pozapaństwową: szkoły niepubliczne, stowarzyszenia i fundacje oraz różne programy i projekty o zasięgu ogólnopolskim. Przed przystąpieniem do opisu polskich praktyk, wspomniane są przykłady szkół demokratycznych na świecie takich jak: Summerhill, Szkoła Dartington Hall, Tamariki, Sudbury Valley, Bramblewood, Countersthorpe Community College, Neel Bagh i Sumavanam, Szkoła „Pesta”, Kleingruppe Lufingen, Szkoła Barbary Taylor, Demokratyczna Szkoła Hadera, Szkoła Sands, Szkoła Mirambika (Gribble 2005) oraz szkół demokratycznych w Polsce: Wolnej Szkoły Demokratycznej Bullerbyn, Wolnej Szkoły Wilanów, Szkoły Demokratycznej Droga Wolna, Wolnej Szkoły w Zielonej Górze, Wolnej Szkoły Baza, Szkoły Demokratycznej „Stacja Brochów”, Szkoły Fundacji Jera, Szkoły Horyzont, Wolnej Szkoły Cieszyn – Akademii Emila, Wolnej Szkoły Harmonia, NieSzkoły Demokratycznej Kalejdoskop (Rybińska 2019). Michałowska przywołuje także Katarzynę Gawlicz (2020), która w książce *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji* wskazuje na dużą różnorodność ideową przebadanych szkół w Polsce. Gawlicz podkreśla, że inspiracje dla polskich szkół demokratycznych czerpane są z różnych źródeł np. myśli Marshalla Rosenberga, *homeschoolingu*, szkoły Summerhill Alexandra Sutherlanda Neilla, the Sudbury Valley School, sporadycznie z myśli Janusza Korczaka. Idee przewodnie w tych szkołach, to: „egalitarne relacje pomiędzy dorosłym a dzieckiem, wolność decydowania dziecka o sobie samym, pozwolenie dziecku na bycie sobą, założenie, że uczenie się dziecka jest procesem naturalnym oraz odpowiedzialność dziecka za własną naukę jest konieczna” (Michałowska 2021, s. 116).

Karolina Starego za Gertem Biestą, Paulo Freirem i Tomaszem Szkuclarkiem postuluje budowanie edukacji demokratycznej na potencjale krytycznym uczniów, na budzeniu uczniowskiej aktywności demokratycznej poprzez doświadczenie, aktywne czytanie rzeczywistości (Starego 2014, s. 53). Autorka sugeruje, że u podstaw edukacji demokratycznej leżą krytyczne teorie pedagogiczne i polityczne. Zauważa także, że w dzisiejszej szkole tylko imituje się rzeczywistość społeczną, narzuca się sposób interpretowania znaków. Imitacja

rzeczywistości społecznej polega na obcości treści edukacyjnych, alienacji doświadczenia życiowego uczniów oraz uniemożliwienie im krytycznego namysłu nad światem, w którym żyją. W tym sensie Starego uważa edukację demokratyczną za wywodzącą się z poczucia niesprawiedliwości i anomii społecznej potrzebę zmiany, transformacji, opartej na aktualnie odczuwanych przez uczniów problemach społecznych. Edukacja demokratyczna powinna mieć emancypacyjny charakter wywodzący się z krytycznie rozumianego kontekstu społeczno-kulturowego. Jej celem jest kształtowanie podmiotów politycznych i zmiana społeczna.

Pojęcie, funkcja i sposób realizacji edukacji demokratycznej, jak starałam się przedstawić powyżej, są jasne i wydają się łatwe do wdrożenia. Jednak podobnie jak w przypadku samej demokracji, również tutaj łatwo można trafić na zagrożenia i niebezpieczeństwa. Jak dowodzą doświadczenia i wyniki badań z ostatnich 30 lat, demokratyzacja szkolnictwa w Polsce przebiega w bardzo ograniczonym, lokalnym, akcyjnym charakterze (Michałowska 2021; Gawlicz 2020; Rybińska 2019) lub dzieje się bardzo powoli. Są tylko oddolne małe inicjatywy, brak rozwiązań systemowych. Mimo uzyskania wolności światopoglądowej w 1989 roku nie nastąpiła w polskim szkolnictwie znacząca zmiana w uprawomocnieniu poszczególnych aktorów życia szkolnego a solidarnościowe idee nie przeniknęły do edukacji (Śliwerski 2016, s. 314). Cytowana już wcześniej wielokrotnie Michałowska postuluje, że potrzebna jest radykalna zmiana w systemie oświatowym, polegająca między innymi na obowiązkowej edukacji filozoficznej i etycznej: szansą na autentyczne kreowanie społeczeństwa demokratycznego, opartego na kulturze zaufania (Michałowska 2021, s. 150).

O demokracji w szkole mówi się często i dużo, szczególnie w związku z organizacją pracy rad pedagogicznych, rad rodziców czy samorządu uczniowskiego lub w przypadku tzw. „bezsstresowego wychowania”, krytykowanego za zbyt dosłowne potraktowanie wolności i równości w przypadku dzieci. Są to przejawy jak określiła to Astrid Męczkowska-Christanssem (2014) – pseudodemokracji w szkole. W swoim artykule w postaci opozycji doskonale demaskuje sześć fałszywych przejawów demokracji szkolnej: wychowanie do wolności vs. wychowanie w dowolności, wychowanie wspierające autonomię vs. obdarowanie wolnością, wychowanie we współpracy vs. „wychowanie do sukcesu”; wychowanie we wspólnocie vs. kształtowanie „człowieka masowego”; indywidualizacja vs. kulturowy narcyzm oraz autorytet vs. Autorytaryzm. Z analizy pierwszej z pojęciowych opozycji krystalizuje się zagadnienie wolności rozumianej za Sokratesem i Kantem nie jako dowolności, ale zdolności do dokonywania

wyboru w oparciu o kryteria moralne. Tym samym demokratyczne wychowanie nie może opierać się na absolutnej dowolności, ale wymaga stawiania dziecku wyzwań. Tak, aby z czasem nabyło odwagi, determinacji, mądrości i odpowiedzialności. Druga para kategorii dotyczy pułapki obdarowania wolnością. Demokratyczna wolność powinna iść zawsze w parze z obowiązkiem. Męczkowska-Christiansem posiłkując się filozofią egzystencji Karla Jaspersa argumentuje, iż celem demokratycznego wychowania powinno być dojrzewanie do autonomii, rozumianej jako zdobyczy rozwojowej. W przypadku wolności dziecka lub ucznia autorkę najbardziej niepokoi potencjalna praktyka odgórnego, nienegocjowanego nadania. Trzecia opozycja polega na zestawieniu współpracy i rywalizacji. Za przyczynę tego zaburzenia demokracji w edukacji badaczka uznaje neoliberalny kult jednostki zaradnej, takiej, która potrafi odnieść indywidualny sukces. Jest to zaprzeczenie współpracy, dialogowania i negocjowania. Jest to model pracy alienowanej opartej na rywalizacji, hierarchizacji, selekcji osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół. Wspominałam o takim zagrożeniu wcześniej, gdy prezentowałam przekonania Gerta Biesty dotyczące reżimowego charakteru edukacji opartej tylko na jednym z wymiarów (kwalifikacji) tj. na wynikach i osiągnięciach edukacyjnych.

Czwarty przejaw pseudodemokracji stanowi kształtowanie „człowieka masowego” zamiast wychowanie we wspólnocie. Astrid Męczkowska-Christiansen korzysta z pojęcia wspólnotowości Deweya, które oznacza współpracę ludzi o wspólnych celach i etycznie zaangażowanym działaniu w sferze publicznej i prywatnej, „obejmuje ono współdziałanie, którego źródło stanowi jego podzielany sens, ale także relacje przyjaźni, koleżeństwa i poczucie odpowiedzialności nadającej znaczenie pojęciu społecznego solidaryzmu” (2014, s. 21). Największym niebezpieczeństwem dla wspólnotowości jest według Męczkowskiej-Christiansen ujednoczony i scentralizowany system oświatowy „produkujący” masy ludzi na potrzeby „korporacyjnej” polityki państwa i skutecznie osłabiający wszelkie oddolne inicjatywy proponujące alternatywne formy szkolnictwa. Innym wywodzącym się z neoliberalnej struktury zagrożeniem dla edukacji demokratycznej jest kulturowy narcyzm, który dotyka jednostki skupionej tylko na własnych potrzebach, pragnieniach i niezdolnej do utrzymania relacji społecznych i współpracy. Jest to człowiek zaradny, człowiek sukcesu, produkt neoliberalnej rzeczywistości i kultury przedsiębiorczości (s. 22). Kulturowy narcyzm w szkole zmienia zaangażowanie w rywalizację i współdziałania w współzawodnictwo. Ostatnią mylnie pojmowaną kategorią w pseudodemokratycznej edukacji jest autorytet, który dla Karla Jaspersa uchodził za źródło wspólnotowej pewności, prawdy i ważności. Autorytet to pewnego

rodzaju ramy rozwojowe, których potrzebujemy na etapie rozwoju. Autorytet staje się zagrożeniem dla demokracji i fundamentem autorytaryzmu, jeśli będzie na siłę narzucony i ustalony wspólnie dla wszystkich.

W niniejszym rozdziale starałam się zrekonstruować zagadnienie edukacji i demokracji najpierw odrębnie, a następnie w relacji do siebie nawzajem. Moim zamiarem było przybliżenie najbardziej znaczącym według mnie teorii i znaczeń dotyczących tych kategorii, takich, które posłużą mi w dalszej części pracy jako podłoże dla empirycznych dociekań dotyczących edukacji i demokracji. Skupiłam się na zjawisku edukacji demokratycznej jako nadal nie do końca ustalonej i wdrożonej praktyce edukacyjnej. Moim zadaniem było także odkrycie przyczyny braku szerszego zastosowania prawdziwych praktyk demokratycznych w szkole oraz zagrożeń jakie niesie z sobą obecny system edukacji, często pod płaszczem pseudodemokracji. W kolejnych rozdziałach dokonam dalszej rekonstrukcji tego zjawiska, także na przykładzie własnych pedagogicznych badań.

Rozdział III

Znaczenie konfliktu w sensie społecznym i pedagogicznym

Kategoria konfliktu jest zjawiskiem będącym w centrum zainteresowania badaczy i teoretyków od dawna. Szczególnie była popularna w socjologii w XX wieku, ale nadal jest często omawianym zagadnieniem w dziedzinie psychologii, politologii oraz w zarządzaniu organizacjami. Mimo że w obszarze pedagogiki i edukacji szkolnej temat konfliktu od kilkudziesięciu lat pojawia się w polskich opracowaniach, odnoszę wrażenie, że jest to kategoria, która wciąż wymaga namysłu, pozostając niesatysfakcjonująco rozpoznana szczególnie w wymiarze systemowych, praktycznych i skutecznych rozwiązań. Z tej perspektywy może zachodzić konieczność odnowy polskiej szkoły i objęcia większą troską obszaru relacji konfliktowych głównych jej podmiotów, relacji konfliktowych o demokratycznym charakterze.

W niniejszym rozdziale postaram się najpierw zdefiniować samo pojęcie konfliktu społecznego, podam jego synonimy, cechy charakterystyczne oraz etapy. Następnie ukazę to zjawisko w ujęciu historyczno-teoretycznym, szczególnie w związku z najbardziej znanymi teoriami XX wieku, w tym przede wszystkim koncepcją konfliktów funkcjonalnych i dysfunkcjonalnych. Następnie pokrótce omówię zagadnienie kultury konfliktu w organizacji. Potem przyjrę się temu, jak konflikty funkcjonują na terenie szkoły skupiając się na ich stronach, przyczynach, rodzajach oraz sposobach rozwiązywania. Na zakończenie tej części pracy postaram się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego temat konfliktu jako naturalnego zjawiska społecznego o potencjale demokratycznym jest nadal w szkole niedoceniany i nieakceptowany.

Jak było wspomniane wcześniej, konflikt to pojęcie socjologiczne, politologiczne, ekonomiczne i pedagogiczne. Sam termin „konflikt” wywodzi się z łaciny (łac. *conflictus*) i oznacza zderzenia, przy czym *con* („z”) zwraca uwagę na wiązanie się stron w owym zderzeniu. Etymologia, akcentująca fakt, iż konflikt jest rodzajem związku, potwierdza zatem agonistyczne podejście i rozumienie konfliktu w ramach opisanych wcześniej koncepcji demokracji niekonsensualnej.

Encyklopedia PWN¹⁹ podaje kilka rodzajów konfliktów, np.: psychiczny, moralny, społeczny, poznawczy, zbrojny, serologiczny. Według słownika języka polskiego konflikt to: 1. «przedłużająca się niezgoda między stronami», 2. «działania zbrojne będące wynikiem takiej niezgody», 3. «różnica między wartościami, postawami itp., której nie sposób usunąć»²⁰.

W codziennej komunikacji pojęcie konfliktu nie pojawia się często, mimo że doświadczamy pracy tego pojęcia, operacjonalizujemy je na co dzień, na płaszczyźnie zawodowej, rodzinnej, w grupie przyjaciół itp. Zazwyczaj używamy wtedy jego synonimów, których różne źródła podają nawet kilkadziesiąt. Przeważnie stosujemy takie słowa jak: nieporozumienie, spór, sprzeczność, awantura, konfrontacja, niezgoda, wojna, zatarg, napięcie, rywalizacja, niezgodność poglądów, antagonizm, a także: konkurencja, protest, agresja, walka, polemika, kontrowersja, dysharmonia, dysonans, niekompatybilność, podział, rozbieżność, rozdźwięk, rozłam, rozziw, kolizja, tarcie, waśnie, zadrażnienie, swary, niesnaski, kwasy, dramy, draki, udry, scena, chryje, spiny, zwarcia, spięcia, kłótnie, dystans, wzajemna niechęć²¹ itd. Na przykład Katarzyna Wajszyk w książce *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne* zamienne stosuje określenia: antagonizm, spór, sprzeczność i nieporozumienie (2015, s. 7), a Małgorzata Cywińska badająca konflikty interpersonalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym używa słów: przeciwieństwo, rywalizacja, walka, agresja, konkurencja i napięcie (2003, s. 194; 2004, s. 14).

Zagadnienie konfliktu intryguje filozofów i socjologów od wielu wieków. Najwięcej zainteresowania wzbudził w wieku XIX. Janusz Mucha omówił dokładnie marksistowskie i niemarksistowskie teorie konfliktu społecznego (Mucha 1978). Na podstawie analizy współczesnych mu socjologów zachodnich, takich jak: Raymond W. Mack, Richard C. Snyder, Vilhelm Aubert, Clark Kerr, John Galtung, Clinton Fink, Percy S. Cohen, Jessie Bernard, Lewis A. Coser i Ralf Dahrendorf zrekonstruował rozumienie konfliktu społecznego na trzy sposoby: „1. jako tkwiącą w strukturze systemu niezgodność, wzajemne wykluczanie się celów grupowych spowodowane ograniczoną ilością powszechnie pożądanymi dóbr, 2. jako działania czy stosunki społeczne typu walki i współzawodnictwa, 3. jako stan wrogości między grupami czy osobami.”(1978, s. 15). Polski socjolog postulował traktowanie konfliktu przede wszystkim

¹⁹ Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/konflikt.html>, dostęp 3.05.2023

²⁰ Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/konflikt;2564275.html>, dostęp 3.05.2023

²¹ Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN, red. M. Bańko, Warszawa: PWN, 2005, s. 286; <https://bliskoznaczny.pl/synonim/konflikt>, dostęp 3.06.2023; <https://www.synonimy.pl/synonim/konflikt/>, (dostęp 3.06.2023).

jako procesu społecznego z „uwagi na to, iż trwa on i rozwija się w czasie, ma swój początek, przebieg i (na ogół) koniec” (s. 163).

Konflikt w niniejszej pracy, która rozwijana jest w perspektywie pedagogiki społecznej, przyjmuję za pedagogiem społecznym, Andrzejem Olubińskim, uważam go za „złożoną sytuację psychologiczną i społeczną świadczącą o określonym stanie rozbieżności w zakresie dążeń jednostek i grup społecznych do osiągnięcia pożądaných celów, potrzeb i wartości” (Olubiński 2015, s. 91). Zgodnie z definicją tej złożonej sytuacji psychospołecznej wyróżnia się sześć podstawowych elementów: 1. wielkość – natężenie, 2. źródła, 3. formy ujawniania się, 4. sposoby redukcji i rozwiązania, 5. sytuacje pokonfliktowe, 6. skutki oraz pięć jej zasadniczych faz (stopni rozwoju): 1. Kolidacja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności, 4. Agresywno-burzliwe starcia o dużym nasileniu, 5. Bezpośrednia konfrontacja. Dodatkowo spory, aby mogły zaistnieć, powinny spełnić trzy warunki: „1. Uczestnictwo w nich co najmniej dwóch osób. 2. Te osoby muszą pozostawać ze sobą w kontakcie, czyli mieć możliwość wywierania na siebie nawzajem wpływu. 3. Wpływ wywierany przynajmniej przez jedną z osób jest niekorzystny dla partnera, tzn. zagraża poziomowi jego egzystencji, dobrobytowi, powodzeniu, mniemaniu o sobie, dobremu imieniu itp.” (Balwajder 1992, s. 28; Błaszczuk, Błaszczuk 2013, s. 126). Niezwykle trafnym jest przedstawiony w tekście Klaudii i Mai Błaszczuk (2013, s. 130-131) schemat autorstwa Ewy Maksymowskiej i Moniki Werwickiej (2009, s. 18) przedstawiający etap eskalowania konfliktu społecznego. Pozwolę go sobie tutaj także zaprezentować:

„Etap I – Dokonywanie rozróżnienia: „my – oni”. Polaryzacja taka jest jedynie zapowiedzią konfliktu, czynnikiem zwiększającym możliwość jego pojawienia się, gdy okaże się, że strony mają różne interesy.

Etap II – Pogłębianie się podziału, coraz niższe wartościowanie tych, którzy są postrzegani jako „oni”. Prowadzi to do budowania stereotypów związanych z ich funkcjonowaniem i nasilania się negatywnych uczuć.

Etap III – Ograniczanie komunikacji ze stroną przeciwną, zbieranie informacji potwierdzających negatywne opinie, kumulowanie się napięcia.

Etap IV – Przypisywanie „im” złych intencji. Pozwala to na uzasadnianie własnej wrogości, otwarte jej okazywanie oraz obciążanie winą „ich” za konflikt. Ostatecznie eliminuje to komunikowanie się, ponieważ z tymi, którzy chcą nas zniszczyć, nie ma co rozmawiać! Na tym

etapie konfliktu pojawia się selektywna negatywna percepcja tego, co mówi i robi druga strona.

Etap V – Zachowania obronne, agresywne „wet za wet”, angażowanie się w ukaranie „onych”, szkodzenie rozmyślne z nawiązką, coraz mniejsze uwzględnianie kosztów własnych i kosztów innych osób, nawet mało związanych z konfliktem (np. nieliczenie się z negatywnymi konsekwencjami dla dziecka, po to, by czuć się wygranym). Liczyć się zaczyna tylko chęć zemsty za rzeczywiste lub jedynie dostrzegane „winy” strony przeciwnej.

Etap VI – Budowanie własnej siły jako strona konfliktu. Najczęściej jest to tworzenie koalicji z osobami lub instytucjami zewnętrznymi. Może to być też angażowanie środków masowego przekazu lub publiczne formułowanie stanowiska, od którego potem trudno odstąpić. Mogą też pojawić się działania zmierzające do konsolidacji dużych grup ludzi przeżywających podobne konflikty, nadawanie im rangi poprzez formalizowanie ich funkcjonowania (np. stowarzyszenia, fundacje osób pokrzywdzonych czy poszkodowanych przez...) i inne.

Etap VII – Przesilenie, rozwiązanie konfliktu (Maksymowska, Werwicka 2009, s. 18 Błaszczyk, Błaszczyk 2013, s. 130-131)

Zagadnieniem konfliktu interesowali się filozofowie jak Heraklit, Empedokles (Olubiński 2015, s. 91) 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, a w sensie ekonomicznym i społecznym marksistów (Szacki 2002). Rewolucję w ujęciu konfliktu społecznego w połowie XIX wieku wywołała marksistowska koncepcja „konfliktu interesów” i „walki klas”. Z tej teorii wyszło przekonanie o konflikcie jako naturalnej sile napędowej procesu rozwoju społecznego. Karol Marks dostrzegał podstawową siłę leżącą u podstaw konfliktu społecznego w niesprawiedliwości społecznej, w nierównej dystrybucji zasobów i podziale społeczeństwa na grupę dominującą i podporządkowaną. Marks uważał, że im bardziej klasy podporządkowane są świadome swoich praw i kwestionują funkcjonowanie niesprawiedliwego systemu, tym szybciej rozpoczną organizowanie zbiorowego buntu przeciwko dominacji innej grupy społecznej. (Śliz, Szczepański 2011, s. 13). Nierówny podział cennych dóbr mobilizuje zatem skrzywdzone zbiorowości do zmiany utrwalonego wzorca rozdziału zasobów poprzez otwarty konflikt ze zbiorowością dominującą. Marksistowska teoria konfliktu społecznego szczególnie ujawniła się w praktyce na początku XX wieku przy okazji rewolucji w Rosji. Ważnymi teoretykami w nurcie marksistowskim konfliktu społecznego byli Ludwik Gumplowicz, autor

koercyjnej wizji rozwoju społecznego oraz niemiecki filozof Georg Simmel, który sformułował nową koncepcję społeczeństwa z interakcjami, wzajemnymi oddziaływaniami i konfliktem jako zjawiskiem korzystnym (Mucha 1978, s. 54).

Jak dowodzi Janusz Mucha w latach trzydziestych zainteresowanie konfliktem w społeczeństwie osłabło, by po II wojnie światowej powrócić ze zmożoną siłą w związku z problemami i zmianami społecznymi i ekonomicznymi tego okresu oraz wzrostem znaczenia nowych koncepcji społecznych w Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej (tamże, s. 28 i 65). Do kontynuatorów i krytyków marksistowskiej²² teorii konfliktu społecznego zalicza się: Maxa Webera, Randalla Collinsa, Ralfa Dahrendorfa, Lewis'a A. Cosera, Roberta A. Dahla i Maxa Gluckmana.

W Stanach Zjednoczonych wpływ na zainteresowanie kategorią konfliktu społecznego wywarły prace funkcjonalisty Roberta K. Mertona, zwłaszcza książka z 1949 roku pod tytułem. *Social Theory and Social Structure*. W tym opracowaniu autor analizował funkcje jawne i ukryte, dysfunkcje, anomie, dewiację, adaptację, system normatywny jako podstawowe mechanizmy dotyczące funkcjonowania grup społecznych. W latach pięćdziesiątych XX wieku zaczęto także tworzyć inne koncepcje modelu społeczeństwa. Nowe spojrzenie na życie społeczne prezentowała Jessie Bernard w pracy pt. *Where Is the Modern Sociology of Conflict* z 1950 roku.

W Europie skupienie wokół teorii konfliktu wraz z korektą ideologicznych założeń funkcjonalizmu jako statycznej teorii społeczeństwa zapoczątkował w tym samym czasie i kontynuował prawie do końca XX wieku Ralf Dahrendorf (1993). Niemiecki politolog i socjolog wprowadził pojęcie nowoczesnego konfliktu społecznego w relacji władzy, nierównych szans życiowych i państwa obywatelskiego: „Obywatelskość zmieniła charakter współczesnego konfliktu – nierówność i władza pozostają potężnymi czynnikami sprzecznych interesów i starć. Przyrodzona ludziom nierówność jednych wynosi na szczyty struktury społecznej i daje

²² Na uniwersalną wartość i stale powracającą jak widmo ważność koncepcji marksistowskich zwrócił uwagę Jacques Derrida w książce „Widma Marksa” pisząc: „Unikanie lektury i reinterpretacji Marksa, unikanie dyskusji o Marksie – poza akademicką <<lekturą>> i <<dyskusją>> - zawsze będzie błędem. Dotyczy to także kilku innych myślicieli. Będzie to błąd coraz poważniejszy, wskazujący na brak odpowiedzialności teoretycznej, filozoficznej i politycznej. Odkąd maszyna dogmatyczna i <<marksistowskie>> aparaty ideologiczne (państwa, partie, komórki, związki zawodowe i inne miejsca produkcji doktrynalnej) są w zaniku, nie ma już żadnego usprawiedliwienia, które pozwałoby nam odrzucić tę odpowiedzialność – pozostają jedynie wymówki. Bez lektury Marksa nie będzie żadnej przyszłości. Nie bez Marksa – nie będzie żadnej przyszłości bez Marksa, bez pamięci o Marksie i bez jego dziedzictwa: w każdym razie, bez rozumianego w określony sposób Marksa, bez jego geniuszu i jego ducha, bez jednego z jego duchów.” [w:], Jacques Derrida, *Widma Marksa. Stan długu, praca żałoby i nowa Międzynarodówka*, przeł. Tomasz Załuski, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s. 35-36.

im władzę, innym nie. Nierówność szans życiowych wynikających z pozycji społecznej to *sine quo non* nowoczesnego konfliktu społecznego” (Śliz, Szczepański 2011, s. 20).

W 1956 roku Lewis A. Coser opublikował książkę pt. *The Functions of Social Conflict*. Amerykanin 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 Geорга Simmla, dla którego społeczeństwo jest rezultatem procesów interakcji. Socjolog, tak jak pozostali teoretycy konfliktu zwracał uwagę na nierówności społeczne i niesprawiedliwość społeczną, których źródło tkwi w kulturze. Podobnie jak te dwa zjawiska konflikt to pojęcie społeczne, kulturowe i naturalne, gdyż ludzie mają wrodzoną skłonność do pozostawania w stanie konfliktu, a nie w zgodzie. Amerykański teoretyk traktował to zjawisko nie destrukcyjnie, ale integracyjnie i konstruktywnie w przypadku otwartej na trudności grupy społecznej.

Socjolog w swojej książce z 1956 roku dokonał trzech ważnych podziałów konfliktów ze względu na ich charakter. Konflikty w sensie społecznym mogą być: 1. funkcjonalne (pozytywne, korzystne) i dysfunkcjonalne (negatywne, niekorzystne), 2. wewnętrzne i zewnętrzne oraz 3. rzeczywiste i nierzeczywiste. Negatywne to te, które prowadzą do dezintegracji grupy, wynikającej z niezdolności lub niechęci do rozwiązania sporu. Pozytywny przyczynia się do znalezienia drogi do rozwiązania i umocnienia podstaw istnienia grupy. Konflikt wewnętrzny to taki, który zachodzi w obrębie jednej grupy społecznej o wspólnej tożsamości i dotyczy ważnych jej spraw oraz interesów. Konflikt zewnętrzny angażuje jedną grupę w trudne relacje z innymi zbiorowościami. W konfliktach rzeczywistych chodzi o istotną sprawę, rzeczywisty problem społeczny, jakim jest walka o władzę, wpływy, ścierające się poglądy i wartości, równouprawnienie czy poprawę statusu społecznego. Rozwiązanie takich konfliktów ma na społeczeństwo pozytywny wpływ i przyczynia się do zacieśnienia więzi. Z kolei antagonizmy nierzeczywiste nie pochodzą z precyzyjnie określonych pobudek i nie niosą ze sobą jakichkolwiek istotnych korzyści dla żadnej ze stron konfliktu. Chodzi bowiem o znalezienie alternatywnego źródła problemu, występującego w społeczeństwie i rozładowanie frustracji, które da chwilową i złudną poprawę samopoczucia jednostkom doświadczającym go. Wspomniane alternatywne źródło konfliktu określamy mianem kozła ofiarnego lub wentyli bezpieczeństwa (Coser 2006, s. 480).

Analiza teorii Cosera uświadamia prostą zależność. Grupy, w których panują tzw. *rzędy twardej ręki* są poprzez bagatelizowanie i tłumienie konfliktów w rzeczywistości osłabione wewnętrznie. Amerykanin podkreślał, że korzystniejsze dla grupy bądź społeczeństwa są nawet częste konflikty, o mniejszej intensywności, ponieważ liczba konfliktów jest odwrotnie proporcjonalna do ich intensywności. A każda grupa społeczna powinna się obawiać nie tyle samych konfliktów, co skutków ich lekceważenia i sztucznego łagodzenia oraz kumulacji wrogości. Należy zdać sobie sprawę, że konfliktów nie należy się bać, mimo, że ciągle się pojawiają. Złudzenie, że konflikty w danej zbiorowości nie występują prowadzi do podejmowania nierozsądnych decyzji. Natomiast trwałe są grupy, systemy i społeczeństwa, które cechuje elastyczność wewnętrzna, demokratyczna struktura i wrażliwość na potrzeby członków.

W dobie płynnej nowoczesności, rzeczywistości zróżnicowania paradygmatów i wieloznaczności, konflikt jako sprzeczność punktów widzenia i celów okazał się tematem równie często podejmowanym przez współczesnych badaczy życia społecznego (Baumann 2006). Na uwagę zasługuje tu jeden z najszerzej komentowanych obecnie myślicieli, Jacques Rancière. W swoim najbardziej cenionym tekście „Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka” francuski filozof akcentuje stale stawiane podziały, granice i strefy między ludźmi w ramach życia społecznego i politycznego. Dla Rancière’a kluczowe jest to, co w ramach tych podziałów jest wspólne, współdzielone²³. Fundamentem myślenia nie tylko o polityce, sztuce czy edukacji, ale przede wszystkim w naukach filozoficznych jest pojęcie *dissensus* i *disagreement*. Rzeczywistość społeczna i polityczna nie jest „arkadią harmonii i spokoju” (Mendel 2017, s. 359), podstawą demokratycznych stosunków jest różnica i konflikt. Wyrazem tych relacji jest „podważanie umowy społecznej”, niezgoda na jej warunki (Rancière 1999, 2011, 2021).

Istnienie konfliktu, antagonizmu w społeczeństwie jest filarem innej współczesnej teorii politycznej - demokracji agonistycznej. Autorka tej koncepcji, belgijska filozofka Chantal Mouffe (2005) jest przekonana, że społeczeństwo skazane jest na ciągły antagonizm, a polityka to stałe napięcie, któremu demokracja jedynie nadaje cywilizowane formy (np. w postaci dyskusji, debaty, walki politycznej). Współczesny kryzys demokracji pochodzi z błędnego

²³ Rancière definiuje polityczno-estetyczną kategorię „dzielenia postrzegalnego” jako „system odczuwalnych (*sensible*) pewników, które uwidaczniają istnienie zarazem tego, co wspólne, jak i podziałów, definiujących w jego obrębie poszczególne miejsca i części” (2007, s. 69).

ludzkiego przekonania, że ustrój polityczny jest stały i dany raz na zawsze. Na tym właśnie polega paradoks demokracji. Demokracja agonistyczna w ujęciu Mouffe to polityczna forma nieuchronnych konfliktów, gdzie agonizm oznacza konflikt, który przyjmuje formę konfrontacji między przeciwnikami, a nie frontalnej walki między wrogami, czyli antagonizmu. W agonizmie, formie antagonizmu, różni się to, że „przeciwnicy” polityczni dzielą wspólną symboliczną przestrzeń, nie są wrogami, bo chcą tę przestrzeń razem organizować inaczej. Antagonizm to forma relacji między wrogami – osobami, które nie posiadają tej samej symbolicznej przestrzeni (2005, s. 33).

Obecnie zagadnienie kultury konfliktu i jego zarządzanie jest dość szeroko komentowane w Polsce i na świecie od lat 70 XX wieku w dziedzinie ekonomii, socjologii organizacji oraz psychologii społecznej (Broniewska 2015; Kaczmarek 2016; Kłusek 2012; Potocki 2005; Schroeder 2015, DeChurch, Marks 2001; Kozan, 1997; Thomas 1976; Wilson 2004; Lang 2009). Na szczególne zainteresowanie zasługuje interakcyjne podejście współczesnych ekonomistów, dla których kultura konfliktu, czyli umiejętność skutecznego nim zarządzania stanowi o najefektywniejszym funkcjonowaniu danej organizacji (Kłusek-Wojciszke 2012; Lakis 2013). Juozas Lakis pisze, że „(k)ulturę konfliktu w organizacji interpretuje się jako całokształt, przyjętych i akceptowanych przez zespół, formalnych (prawnych i administracyjnych) i moralnych regulatorów współpracy i osiągnięcia porozumienia.” (2013, s. 113). Zgodnie z tą koncepcją konflikty w organizacji da się zlokalizować, a nawet przetransformować. Autor podkreśla, że warunkiem korzystnego zarządzania napięciami jest kompetentna kadra wyższego szczebla, pełniąca funkcję pośrednika i przewodnika w nawiązaniu dialogu i wyszukiwaniu rozwiązań. Pośrednicząca rola kierownictwa polega nie na odgórnej decyzji, a na zachęcaniu stron do dialogu, porozumienia i rozwiązania sporu dzięki własnym wysiłkom. Niestety dokonana przez badacza analiza konfliktów w organizacjach uzasadnia przypuszczenie, że pracownicy, a tym bardziej kierownicy, zazwyczaj nie posiadają kompetencji, by odpowiednio dostrzec i wykorzystać sytuację sporu na korzyść zakładów pracy (s. 125-126).

Konflikt rozpatrywany w perspektywie edukacji pojawia się w opracowaniach od dawna. Analizując je kiedyś²⁴, zwróciłam uwagę na teorię Pierre'a Bourdieu, który opisał

²⁴ Ten fragment pracy pochodzi z mojego artykułu pt.: *Wyobrażenie szkoły w sytuacji konfliktu jako przestrzeni demokratycznej wspólności. Perspektywa demokracji niekonsensualnej*, [w:] *Utopia a edukacja*. Tom IV, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 275-286.

symbolizm i arbitralność jako narzędzie panowania i socjalizacji, mające na celu zachowanie oraz reprodukcję kultury²⁵. Według Bourdieu habitusy (najogólniej: formatujące cechy nabyte), które z założenia zostają narzucone pierwotnie przez dom oraz wtórnie, np. przez szkołę, mogą ze sobą rywalizować, konfliktować się.

W myśli edukacyjnej tym, który ewidentnie i nierozzerwalnie łączył szkołę z demokracją, był amerykański filozof – pragmatysta, John Dewey. Uznawał on przestrzeń szkoły za przykład małego społeczeństwa, w ramach którego uczeń nabywa kompetencji obywatelskich²⁶. Przyjęłam tę perspektywę i w jej ramach za podstawowe założenie społeczno-pedagogiczne, na którym oparłam zawarte w tej pracy dociekania, uznałam potrzebę dialogu w relacjach wszystkich aktorów życia szkolnego. Maria Mendel, autorka koncepcji pedagogiki miejsca wspólnego w przestrzeni miasta i szkoły, stwierdza, że „wspólność jest wyrazem uzewnętrznienia dialogu, będącego kluczową formą demokratycznego istnienia”²⁷. Budowanie przestrzeni „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.

Placówka oświatowa²⁸ charakteryzuje się bogactwem społecznych uwarunkowań, kombinacją zróżnicowanych grup społecznych, „relacji międzyludzkich, procesów, zjawisk i doświadczeń” (Nowosad, Pietrań, Szymańska i in., s. 7). Każda organizacja, szkoła, placówka oświatowa, zinstytucjonalizowana²⁹ grupa społeczna, aby zapewnić swoją trwałość i ciągłość, powinna dążyć do stworzenia wspólnoty, czyli takiej zbiorowości społecznej, której członkowie świadomie realizują wytyczone cele, ale także odczuwają silną więź psychiczną mającą źródło

²⁵ A. Kłosowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 9.

²⁶ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.

²⁷ M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła, op. cit.*, s. 285.

²⁸ Do placówek oświatowych zaliczamy: publiczne i niepubliczne przedszkola, szkoły publiczne i niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych, publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego oraz młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim udział w zajęciach, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (internaty), art. 2 pkt 1, 2, 3, 4, 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe

²⁹ Za instytucjonalizację uważam za Słownikiem Języka Polskiego PWN: „społeczne utrwalenie się jakiejś wartości, jakiegoś faktu, zwyczaju istotnych dla trwania i rozwoju danej zbiorowości”, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/instytucjonalizacja.html>, data dostępu 4.06.2023 r.

w tradycji, powstała na bazie wspólnych przekonań, uczuć i wartości oraz zapewniającą realizację potrzeb przynależności, przyjaźni, akceptacji itp. (s. 8). Niestety różnorodność, wielość i bogactwo nie zawsze zachęcają do współpracy, wspólnego rozwiązywania problemów, wymierzania i realizowania tych samych celów, do budowania wspólnoty. Ja dowodzą Nowosad, Pietrań i Szymańska o wiele łatwiej jest w takiej przestrzeni o konflikty, nieporozumienia, ścieranie poglądów i wspólne ustalanie status quo: „(z)rozumienie konfliktów i mądre nimi zarządzanie może przyczyniać się do budowania szkolnej przestrzeni, która będzie zachęcała do współpracy jako drogi budowania wspólnoty” (s. 10). Szkolne interakcje mogą rozgrywać się zatem na trzy sposoby: 1. mogą prowadzić bezpośrednio do współpracy i osiągnięcia wspólnych celów lub 2. do konfliktu jako walki antagonistów. 3. Mogą także przejść dłuższą drogę i być przyczyną budowania wspólnoty, gdzie poprzez konflikt, rozumiany konstruktywnie, tworzy się współpraca wszystkich zaangażowanych aktorów życia szkolnego.

Maria Mendel w rozmowie ze Sławomirem Iwasiów apeluje o to, że „szkoła powinna być miejscem wspólnym” (2021, s. 129). Powinna zatem nim być nie tylko w wymiarze społecznym, ale także przestrzennym. Pedagogika miejsca wspólnego (Mendel 2017) jest zarówno teorią, jak i praktyką życia społecznego. Mendel sformułowała jej koncepcję na podstawie studiów i badań własnych w obszarze pedagogiki społecznej rozwijanej jako pedagogika miejsca, w szczególności ta, która koncentruje się na edukacji w przestrzeni miasta. Ugruntowanie pedagogiki miejsca wspólnego znalazła w dokonaniach teoretycznych myślicieli, takich jak Pierre Rosanvalon, Michel de Certeau, Yi-Fu Tuan, Marc Augé, Chantal Mouffe, Jacques Rancière, Michel Foucault, Gert Biesta, John Dewey, Pierre Savidan, Theodore Brameld i inni.

Gdańska pedagog społeczna wyszła z założenia, że szkoła podobnie jak demokracja to wartość i publiczne dobro wspólne. Szkoła jako miejsce praktykowania wspólności to fizyczna przestrzeń podzielanych codziennych wysiłków, dialogowania i dążenia do sprawiedliwości i równości (2017, s. 284). Jest to pedagogiczne miejsce praktykowania demokracji oraz godnego i zgodnego współżycia społecznego (*co-vivendi*) tworzonego wskutek dialogu w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Ten projekt miejsca dobrego w wymiarze społecznym, pedagogicznym i politycznym charakteryzują dwie podstawowe kategorie:

1. Orientacja na wspólność, pewna gotowość dotycząca przekonań, wartości, wiedzy o rzeczywistości, zachowań, podejmowania aktywności, dążenia do sprawiedliwości i równości.
2. Dialogowanie jako forma praktykowania wspólności w postaci ciągłego układania się, ścierania, konfliktowania, dzielenia przestrzeni (tamże, s. 291-292).

Miejsce wspólne, którym może być szkoła, opiera swe podstawy o rozumienie tego, co wspólne, czyli wspólności. Autorka za Pierre'em Rosanvallonem oraz Michelelem de Certeau przyjmuje, że wspólność to typ kondycji i relacji społecznej, proces warunkujący umacnianie więzi oraz spójności w tworzeniu wiedzy, samowiedzy, autokreacji, uczenia i nauczania w społeczeństwie demokratycznym: „wspólność jest pojęciem przestrzennym, wiążącym znaczenie konfliktu i praktyk w związku z nim podejmowanych, które – jeżeli pozostawać będą w szerokim zakresie form dialogowania (...) tworzyć będą miejsca wspólne” (tamże, s. 62-63).

Wspólność to również idea zrównoważonego rozwoju, budowanie lepszej kondycji wspólnego życia i świata, w którym da się z żyć teraz i w przyszłości. Szkoły zrównoważone społecznie angażując różnych aktorów środowiska robią to poprzez środki demokratyczne (jak demonstracja, medialne ogłaszane roszczeń, petycje, głosowania, debaty itp.), pragmatyczne budowanie (programy, plany), działania społeczno-edukacyjne, rekreacyjno-sportowe i kulturalne (Mendel 2017, s. 247).

Różne są przykłady, przejawy praktykowania demokratycznej wspólności. Jedną z jej form w szkole jest umożliwienie rodzicielskiego zaangażowania, w którym rodzice będą stanowić ważną i równorzędną siłę społeczną (tamże, s. 256). Opisując je, autorka rozwija myślenie o „pedagogicznej polityce przerwania” jako akcie niezgody (*dissensus*), który ma charakter edukacyjny. Pod tym względem Mendel podobnie jak Rancière, Mouffe, czy Coser dokonuje pochwały konfliktu jako zjawiska nie tylko „naturalnego”, ale także kluczowego w staraniach o demokratyczną słyszalność głosów i dążenie do równości, negocjowania rzeczywistości. Konflikt jest „fascynującym dialogowaniem”, którego najmniejsze przejawy zawsze okażą się korzystniejsze niż niedemokratyczny monolog. Dlatego też „pedagogika miejsca wspólnego jest oburzona, gniewna, głośna, niezgodna, radykalna, krytyczna, ale i pragmatyczna oraz zrównoważona”. To pewien wzór myślenia i działania (*modus co-vivendi*), wedle którego przez ciągłe negocjacje, „układanie się” wzajemnie współtwórców i współmieszkańców miejsca – może ono być własne i wspólne zarazem (tamże, s. 340).

Jak przyznaje Mendel, nie jest to zadanie proste. Wymaga wypracowania odpowiednich narzędzi i przygotowania kompetentnych pedagogów miejsca wspólnego, „sprzymierzeńców wspólności” (nauczycieli, pedagogów, pracowników socjalnych, animatorów społecznych itp.). Helena Radlińska użyłaby sformułowania wytworzenia odpowiednich sił społecznych. Jak przyznaje autorka książki *Pedagogiki miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, jest to założenie z natury utopijne, ale tym bardziej wartościowe, gdy przyjmiemy, że utopia „jest wyrazem kontestacji rzeczywistości i zarazem projektem jej przekształcenia; spojrzeniem z dystansu i oderwaniem, mającym służyć powstaniu miejsca dobrego, lepszego, niż to, do którego opisem swoim nawiązuje.” (tamże, s. 353).

Relacje szkolne mogą zachować demokratyczne cechy życia społecznego pod warunkiem, że odpowiednio wykorzystamy konflikt. Przypomnę, że zjawisko konfliktu szkolnego za Olubińskim (2015) 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.) (2015, s. 100). Według tego autora sytuacje konfliktowe są nieodzownym elementem każdego procesu wychowawczego i „mogą kształtować różne rodzaje zachowań i postaw – od antykreatywnych i uległych, poprzez destrukcyjno-agresywne, aż do kreatywno-emancypacyjnych” (tamże).

Brak gotowości do „pochwały konfliktu” w środowisku szkolnym uzasadnia Andrzej Olubiński względami historycznymi, politycznymi i kulturowymi. Píše, że w czasach poprzedniego ustroju w Polsce: „jednym z ważnych powodów stosunkowo nikłego zainteresowania edukacyjnymi aspektami konfliktów, było m. in. to, że wszelkiego rodzaju sprzeczności, napięcia, starcia czy walka jako specyficzne formy lub odmiany sytuacji konfliktowych, ale przede wszystkim jako zjawiska oraz procesu przyczyniającego się do zmian psychospołecznych w różnej skali – było swoiście rozumiane z tym związane zagrożenie ideologiczne dla doktryny stabilnego oraz harmonijnie rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego.” (2015, s. 89). W czasach PRL-u panowało przekonanie o tym, że „zgoda buduje, a niezgoda rujnuje”. Wytworzona została więc tzw. „lękowa postawa wobec konfliktów”, która była podsycana także przez polskie społeczno-kulturowe doświadczenia poprzednich pokoleń związane z destrukcją, tragedią i traumą poprzednich wojen i rozbiorów.

Uważam, że wciąż pokutuje stare myślenie, że odpowiedzialność za brak orientacji na konflikt ma stereotyp szkoły, dyrektora i nauczycieli jako części autorytarnego monolitu jakim

jest system edukacji. Konflikty w nim trzeba zwalczać, unikać ich, przeciwdziałać im. Wciąż pokutuje przekonanie, że za powstawanie konfliktów w pracy i brak odpowiedniej atmosfery odpowiada głównie przełożony i złe zarządzanie, a na linii szkoła-dom jest zawsze perspektywa my-oni. Takie stare i nieaktualne opracowania, które pochodzą przeważnie z lat 60 i 70 ubiegłego stulecia nadal są w obiegu (Łypacewicz 1969; Poplucz 1973; Krawcewicz 1973; Pasierbiński 1965). Od czasów, gdy „szkoła nauczycielem czy dyrektorem stała” minęło wiele czasu i sądzę, że obecnie bardzo krzywdzące jest traktowanie wszystkich nauczycieli, a szczególnie dyrektorów jako osób stosujących bezwzględną władzę, przemoc i agresję wobec słabszych, na przykład swoich podwładnych czy uczniów i ich rodziców. Obecnie takie „rządy” dyrektorów, w czasach mediów społecznościowych nie mają na dłuższą metę racji bytu. Przeciwwagą dla tak zarządzanej szkoły jest dochodząca coraz częściej i mocniej do głosu siła rodziców oraz podmiotowo traktowanych dzieci i młodzieży. Dowodem na to są pojawiające się co jakiś czas w środkach masowego przekazu doniesienia o przekraczaniu uprawnień wobec wolności uczniów albo stosowaniu mobbingu wobec pracowników przez szkolną kadre zarządzającą³⁰.

Aktualnym studium niekorzystnego wpływu władzy, instytucji i kontroli społecznej na kształtowanie demokratycznego środowiska szkolnego jest książka Katarzyny Wajszczyk pt.: *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*. Badaczka umiejscowiła władzę oraz przemoc symboliczną jako centralną kategorię w części teoretycznej i analitycznej swojej rozprawy ze względu na jej kluczową rolę w generowaniu konfliktów oraz splataniu i strzeżeniu dwóch perspektyw: instytucjonalnego wymiaru szkoły oraz teorii konfliktowego modelu społeczeństwa opartego na zaburzonej komunikacji (2015, s. 10). Wajszczyk czerpała z własnych doświadczeń jako pedagog szkolny i w brutalny oraz bezpośredni sposób rozprawiła się z takim zarządzaniem szkołą, które nie ma nic wspólnego z nowoczesnym, kompetentnym kierowaniem organizacją opartym na konstrukcyjnym korzystaniu z sytuacji spornych.

Faktem jest, że zauważamy deficyt w kompetencjach społecznych i emocjonalnych kadry nauczycielskiej i kierowniczej. Brak jest odpowiedniego przygotowania w zakresie demokratycznego wykorzystania konfliktów społecznych osób kończących studia

³⁰ Przykładem jest sytuacja z kwietnia 2023 roku, gdy dyrektorka jednego z gdańskich liceów ogólnokształcących zrezygnowała ze stanowiska po wcześniejszej burzy medialnej związanej z wprowadzonym przez nią zakazu korzystania przez uczniów z toalet w czasie lekcji.

<https://trojmiasto.wyborcza.pl/trojmiasto/7,35612,29665178,dyrektorka-ix-lo-w-gdansk-z-rezygnowala-z-funkcji-w-tle-afery.html>, dostęp 4.06.2023 r.

pedagogiczne. O zmianę kształcenia przyszłych nauczycieli z zakresu radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo oraz dydaktyczno-metodycznych upomina między innymi Klaudia Pietrań pisząc o trudnych sytuacjach doświadczanych codziennie przez nauczycieli (Pietrań 2016, s. 63).

Korzystając z własnych doświadczeń i różnych opracowań uważam, że kadra pedagogiczna powinna mieć świadomość, iż konflikt będzie miał cechy demokratyzujące, gdy spełni warunki zjawiska wychowawczego w sensie edukacji humanistycznej (Olubiński 2015, s. 98). Należą do nich:

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

Jak zwracałam na to uwagę wcześniej, między innymi za Deweyem przyjmę, że szkoła to rozgrywający się w fizycznej przestrzeni układ społeczny, złożony z trzech nawzajem na siebie oddziałujących grup: uczniów, nauczycieli i rodziców, którzy wnoszą do niej swoje lokalne uwarunkowania. Relacja pomiędzy nimi, w szczególności współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami jest zagadnieniem szeroko studiowanym i badanym (Łobocki 1985;

Mendel 1998, 2001, 2007; Nowosad 2002; Śliwerski 2014 2018; Młynek 2021; Poćwiardowska 2014; Kozubska 2021, Bobula 2012).

Maria Mendel, czerpiąc głównie z badawczych obserwacji amerykańskiego krajobrazu oświatowego, od końca lat '90 postulowała realną perspektywę tworzenia „partnerstwa edukacyjnego” jako równej relacji rozwijanej przez rodzinę, szkołę oraz lokalną społeczność, w imię dobra i na rzecz uczniów³¹. Autorka, inspirując się teorią pokrywających się stref wpływów Joyce L. Epstein wyszła z założenia, że rodzina, szkoła i gmina (lokalna wspólnota) przenikają się w swoich wzajemnych oddziaływaniach i wszystko, co ma miejsce w każdej z tych grup wpływów, nie jest obojętne dla pozostałych. Sugerowała, że kontakty rodzice-szkoła, które zazwyczaj ograniczone są do trzech aspektów: 1. Relacje z nauczycielami: spotkania indywidualne i grupowe, okazjonalne, korespondencja, 2. Uczestnictwo i współorganizowanie imprez i wycieczek oraz 3. Dostawcy dodatkowych usług (dowozy, zakupy), mogą wyglądać inaczej, prowadząc do kształtowania demokratycznej formuły współżycia społecznego. Argumentując to Mendel opisała i rozszerzyła o praktyczne zastosowania wprowadzone do dyskursu pedagogicznego przez Epstein 6 nowych typów współdziałania rodziny, szkoły i gminy tj.: 1. Rodzicielstwo, 2. Komunikacja, 3. Wolontariat, 4. Nauka domowa, 5. Współzarządzanie oraz 6. Współpraca z gminą (Mendel 2001).

Z mojego punktu widzenia najbardziej odkrywcze i korzystne dla relacji szkoła-dom jest myślenie o rodzicach jak o ekspertach i współtwórcach wiedzy. Drugim ważnym moim odkryciem z tej lektury to przekonanie, które należy zrewidować, o ogromnej sile nawyków ukształtowanych przez poprzedni system, czyli postrzegania nauczycieli jako osób niedostępnych i posiadających monopol na nauczanie oraz rodziców jako ludzi nieświadomych i niekompetentnych (2001, s. 213). Bardzo ciekawy pogląd autorki jest także w zakresie zadań domowych. Uważa, że „(w) toku ich realizacji spontanicznie wyrasta most pomiędzy domem i szkołą, a edukacja dziecka osiąga coraz wyższy poziom, tak w sferze jakości, jak zakresie oferowanych zadań” (tamże, s. 250). Równie ważny jest głos w sprawie włączenia rodziców we współzarządzanie placówką poprzez aktywne reprezentacje rodzicielskie w organach szkoły i ciałach doradczych, współdecydowanie rodziców na wyższym szczeblu (np. gminnym, wojewódzkim itp.), tworzenie i opiniowanie programów edukacyjnych i wychowawczych,

³¹ Maria Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 53.

angażowanie wszystkich opiekunów prawnych o różnych poglądach, pochodzeniu i statusie społecznym (tamże, s. 273-274).

Niestety, nowsze opracowania naukowe prezentują stale niezbyt korzystny obraz współpracy domu i szkoły. Chociaż obecnie większość rodziców jest zainteresowana tym, co dzieje się w szkole i chcą uczestniczyć w edukacji swoich dzieci, oczekując także tego, aby być na bieżąco informowanym o przebiegu nauczania i chcą mieć wpływ na życie szkolne, to współpraca pozostawia wiele do życzenia (Lach 2016, s. 79). Podłożem braku satysfakcji w relacji rodzice-nauczyciele jest „odmienność ich oczekiwań, wymagań, wyobrażeń wobec dziecka, zadań szkoły i nauczycieli, a także do czego procesy realizowane w domu i szkole mają prowadzić (...)” (2016, s. 80). Jak argumentuje Jarosława Lach w takich sytuacjach powinno obu grupom dorosłych zaangażowanym w edukację dziecka zależeć na współpracy, na dobrych relacjach i realizacji wspólnego celu, lecz nie zawsze tak jest. Jarosława Lach sugeruje, że z tego powodu współczesna szkoła powinna na bieżąco analizować oczekiwania rodziców i być otwartą na możliwość współdecydowania opiekunów prawnych o swoich dzieciach. Jak dowodzą bardzo rozbudowane badania Patrycji Młynek (2021) przeprowadzone zarówno wśród nauczycieli jak i rodziców, ich współpraca, mimo deklaracji o gotowości obu stron, jest przeważnie niewystarczająca i często powierzchowna. Główną barierą w budowaniu partnerskiej relacji jest brak zaufania oraz wiary nauczycieli we wsparcie ze strony rodziców. Przeszkodą są także nadal funkcjonujące „mity pedagogiczne” takie jest mit „mądrości pokoju nauczycielskiego” oraz mit dychotomii „my-oni”. To przecież wspomniany wcześniej pierwszy etap sytuacji konfliktowej w ujęciu Maksymowskiej i Werwickiej (2009), co oznacza, że relacje z rodzicami już na starcie postrzegane są jako konfliktowe. Te silne stereotypowe sposoby widzenia współpracy z rodzicami zbadała i opisała Hanna Kędzierska (2002). Powołując się między innymi także na te mity Patrycja Młynek stwierdza na koniec swojej rozprawy, że nauczyciele nie zawsze są gotowi i nadal nie posiadają odpowiednich kompetencji, aby współpracować z rodzicami. Autorka słusznie podkreśla, że należy „dołożyć wszelkich starań, aby każdy rozpoczynający pracę nauczyciel posiadał niezbędną wiedzę i umiejętności do podjęcia i zorganizowania najbardziej sprzyjających warunków pełnej współpracy z rodzicami. Jest to jedyny sposób, aby zapobiec przekazywaniu kolejnym pokoleniom nauczycieli zafałszowanej wiedzy na temat rodziców i ich zaangażowania w organizowanie pracy szkoły. Dzięki temu możliwe będzie oderwanie się od zauważalnej na każdym etapie kształcenia <<mądrości pokoju nauczycielskiego>>. Ponadto tylko dzięki przykładom prowadzenia

efektywnej współpracy z rodzicami możliwe będzie zachęcenie wszystkich nauczycieli do podjęcia – opartych na partnerstwie – działań z opiekunami.” (Młynek, 2021, s. 142).

Na braki w odpowiednim podejściu kadry pedagogicznej w związku z radzeniem sobie z sytuacjami trudnymi, w tym z konfliktami zwraca uwagę Katarzyna Wajszczyk (2015, 2016). W wyniku badań etnograficznych, polegających przede wszystkim na obserwacji uczestniczącej, prowadzeniu wywiadów narracyjnych eksperckich oraz gromadzeniu dokumentów wytworzonych ustaliła: „Jeśli w grę wchodziły konflikty między nauczycielami, miały one jedynie przebieg destrukcyjny. Nauczyciele nie podejmowali prób szukania rozwiązania, nie potrzebowali (jak im się wydawało) również pomocy trzeciej strony. Nie doświadczyłam ani nie usłyszałam o żadnym konflikcie z udziałem nauczycieli jako strony, który można by określić konstruktywnym.” (Wajszczyk 2016, s. 101-102).

O ważnej roli odpowiednich kompetencji nauczycielskich w budowaniu satysfakcjonujących relacji nie tylko z rodzicami, ale także z koleżankami i kolegami z pracy, szefostwem, ale przede wszystkim z uczniami pisze Bożena Aleziak (2016). W artykule pt.: *Kompetencje społeczne przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli a codzienność szkolna* prezentuje wyniki fragmentu szerszego projektu badawczego dotyczącego rozwoju zawodowego młodzieży studenckiej. Przeprowadzono ankiety i wykorzystano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych w grupie 164 przyszłych i obecnych nauczycieli i nauczycielek. Ustalono, że ze względu na przeciętny poziom kompetencji społecznych na Skali Ekspozycji Społecznej, czyli przeciętny poziom autoprezentacji i wywierania dobrego wrażenia na otoczenie, praca w szkole jest lub będzie dla osób badanych czynnikiem stresogennym i skłaniającym do pracy nad sobą. Przeciętny wynik respondenci i respondentki uzyskali na Skali Asertywności, która „oznacza z kolei przeciętną umiejętność realizacji własnych potrzeb społecznych bez naruszania praw uczniów, rodziców, innych nauczycieli oraz pracowników szkoły, przeciętne zdolności do inicjowania, podtrzymywania i kończenia konwersacji, przeciętną umiejętność odmowy, wyrażania pozytywnych i negatywnych uczuć oraz wzbudzania pozytywnych emocji w otoczeniu społecznym.” (Aleziak 2016, s. 172). Jak dowodzi autorka oba wyniki, zarówno w zakresie ekspozycji jak i asertywności dowodzą, że badani nauczyciele charakteryzują się niestety przeciętną predyspozycją do budowania pozytywnych więzi emocjonalnych z uczniami, rodzicami oraz pracownikami szkoły opartych na empatii, otwartości w wyrażaniu uczuć, potrzeb i niepokojów (tamże, s. 188).

Dość pesymistyczny obraz szkoły nie-miejsca³² Agata Popławska (2016) zaprezentowała tym razem przez pryzmat braku odpowiednich kompetencji emocjonalnych uczniów i nauczycieli. Autorka rozpoczyna od opisu szkoły jako miejsca, w którym coraz trudniej młodym ludziom nawiązuje się bliskie kontakty emocjonalne. Nie mogą tu liczyć na wsparcie, wzajemną troskę, kulturalną wymianę poglądów, konstruktywne rozwiązywanie konfliktów i wspieranie autonomii (2016, s. 161). Są ludźmi, którym trudno sprostać wymaganiom współczesności, odczuwają samotność, zagubienie, rozdarcie, gniew, zaniżoną samoocenę. Mają problemy z odnalezieniem drogi życiowej, popadają w uzależnienia, kłopoty z prawem i ze zdrowiem, szczególnie psychicznym. Na wzrost zachorowań w dziedzinie zdrowia psychicznego nie bez znaczenia mają ostatnie wydarzenia i kryzysy społeczne, ekonomiczne i polityczne takie jak pandemia Covid-19, inwazja Rosji na Ukrainę oraz inflacja. Popławska odpowiedzialnością za problemy dzieci i młodzieży obarcza wszystkie podmioty zaangażowane w edukację, a przede pracowników oświaty. Według niej w natłoku występujących codziennie w szkole problemów i sytuacji trudnych, pedagodzy nie są w stanie stworzyć w swoim miejscu pracy pozytywnego i wspierającego środowiska, nie mają czasu na indywidualne kontakty z uczniami, nie rozpoznają ich potrzeb, oczekiwań, zdolności i dążeń (s. 162). Tego, czego brakuje nauczycielom jak i uczniom jest inteligencja emocjonalna definiowana jako „zespół zdolności osobistych, emocjonalnych i społecznych, które wpływają na zdolność skutecznego radzenia sobie z wymogami i naciskami otoczenia” (s. 163). Jest to nic innego jak tzw. rezyliencja, rozumiana inaczej jako sprężystość, elastyczność, odporność, autoregulacja czy uważność (Borucka, Ostaszewski 2008; Błaszczak 2018; Hanson 2020; Schiraldi 2019). Środowisko szkolne, które rozwija i utrzymuje wysoki poziom inteligencji emocjonalnej wśród uczniów i nauczycieli to korzystna przestrzeń dla podniesienia jakości relacji społecznych, współpracy, a tym samym jakości edukacji. Jest to projekt zrównoważonej szkoły, miejsca praktykowania wspólności, gdzie kompetencje emocjonalnych i społecznych można się nauczyć, a wysoki poziom tych zdolności „uczniów i nauczycieli umożliwia dobre porozumienie w szkole, współdziałanie na rzecz dobra własnego i innych oraz sprzyja eliminowaniu destrukcyjnych zachowań” (tamże, s. 166). Do tematu inteligencji emocjonalnej i propozycji praktycznego rozwiązania dotyczącego rozwijania tej kompetencji zarówno u

³² Nie-miejsce to przestrzeń niczyja nie ze względu na brak właściciela, ale na brak emocjonalnego powiązania jej z ludźmi. Termin stworzony przez etnologa i antropologa kultury Marca Augé. Por. Marc Augé, *Nie-Miejsca: wprowadzenie do antropologii nadnowoczesności: fragmenty*, przeł. Adam Dziadek, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” nr 4 (112), 127-140.

uczniów, nauczycieli jak i rodziców, powrócę w jednym z następnych rozdziałów poświęconych doświadczeniu pewnej innowacji pedagogicznej.

Najważniejszą dla mnie inspiracją do stworzenia niniejszej rozprawy było inne pesymistyczne przekonanie, z jakim podzieliła się Katarzyna Wajszczyk w kilku swoich pracach (2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). Jest to pogląd, że obecnie w polskim szkolnictwie sposoby rozstrzygania sporów są nieodpowiednie lub jest ich brak. Poprzez analizę ujęcia etnograficznego autorka jako pedagog szkolna miała na celu podzielenie się dobrymi praktykami oraz pokazanie w jaki sposób można sobie radzić z konfliktami w szkole, jak można je pozytywnie wykorzystać.

To, co pojawia się w opracowaniach Wajszczyk jest punktem zwrotnym mojego doświadczenia jako nauczycielki szkoły podstawowej i obserwacji związanych z niesprawiedliwym i nieumiejętnym radzeniem sobie kadry pedagogicznej z konfliktami w szkole. Dla mnie jako wtenczas młodej nauczycielki najbardziej rażącym przejawem nierozstrzygniętego sporu było tzw. usuwanie osób, które tę sytuację powodowały lub podsycaly, zarówno uczniów, jak i nauczycieli (2016a). O takim sposobie rozstrzygania nieporozumień wspomina Wajszczyk, że był w jej szkole stosowany jako jeden z bardziej znanych, skutecznych narzędzi. Był tak postrzegany przez uczniów i nauczycieli. Taki sposób radzenia sobie z trudnościami był powszechny, mimo tego, że wszyscy go krytykowali i uważali go za niegodny naśladowania (2016a, s. 88). Pedagożka opisuje długi proces mediacji, jaki prowadziła wspólnie z psychologiem szkolnym pomiędzy jednym wychowawcą i kilkoma uczennicami. W wyniku tego konfliktu, który ostatecznie został wyciszony, a nie rozstrzygnięty szykanowane przez nauczyciela dziewczyny zdecydowały o odejściu ze szkoły. Jak podkreśla Wajszczyk zostało to uznanie przez wychowawczynię za jej wielki sukces (2016b, s. 57). Eliminowanie przeszkód w postaci usuwania niewygodnych uczniów było stałą praktyką innego nauczyciela. Badaczka zwraca uwagę na to, że „(w)iele z takich zdarzeń miało miejsce wówczas, gdy nauczyciel nie radził sobie z problemami w klasie, nie chciał lub nie potrafił prosić o pomoc inne osoby. Słabość nauczyciela sprowadzała go do takiej sytuacji, że nie widząc wyjścia, i nie chcąc stracić w oczach innych, dążył do wyeliminowania przeszkody. Widzący to uczniowie, nie byli w stanie nic zrobić.” (2016a, s. 59). Z podobnym sposobem rozwiązywania trudności wychowawczych i edukacyjnych spotkałam się kilkakrotnie w mojej praktyce zawodowej. Za każdym razem odczuwałam dyskomfort, swego rodzaju „żałobę” i

postanowiłam przyjrzeć się mechanizmowi niwelowania konfliktów szkolnych poprzez eliminację przeciwnika.

Wajszczyk wymienia trzy zaobserwowane metody zachowania wobec konfliktów szkolnych, z czego dwie pierwsze należą według niej do nieskutecznych. Pierwszy sposób to leczenie objawowe. Polega na:

- przerywaniu konfliktu, odwołaniu do porządku lub dobra wspólnego, np. szkolnej rodziny, harmonii w szkole, przywołaniu do porządku uczniów i nauczycieli,
- odwróceniu uwagi i skupieniu się na innym celu albo na innym konflikcie (np. zewnętrznym)
- ignorowaniu konfliktu; przyzwyczajeniu się do niego; wierze w rozwiązanie samoistne; odwlekaniu rozwiązania;
- uleganiu drugiej stronie (dostosowywaniu się do sytuacji).

Drugi sposób to usuwanie przyczyn konfliktu, radzenie sobie z nim przez eliminację, np. poprzez:

- próbę zaspokojenie potrzeb,
- zapewnienie silnej i scentralizowanej władzy,
- przekonanie o rezygnacji w walce o dobra, których zabrakło lub odebrano,
- usuwanie osób lub czynników konfliktogennych.

Trzeci, najważniejszy typ reakcji wobec sytuacji trudnych, to ich rozwiązanie. Wajszczyk kierując się myśleniem i stosując nomenklaturę amerykańskiego psychologa społecznego i badacza rozwiązywania konfliktów, Mortona Deutscha (2005), pisze: „(k)onflikty konstruktywne to konflikty rozwiązane. O konfliktach konstruktywnych można mówić wówczas, gdy wszystkie strony ustaliły, co jest przedmiotem konfliktu i akceptują jego rozwiązanie. Oznacza to, iż zostały zrealizowane interesy stron. Takie konflikty rozstrzygają się w atmosferze wzajemnego porozumienia, choć nie zawsze taka towarzyszy uczestnikom od początku. Bywa, że trzecia strona przyczynia się do zainicjowania spotkania, prezentacji interesów i wyciągania konstruktywnych wniosków (Wajszczyk 2015, s. 209). Autorka stwierdza, że podstawą skutecznego rozwiązania każdego sporu jest rozmowa, dialogowanie. Dzięki temu można wyartykułować, w czym tkwi problem i ustalić satysfakcjonujące rozstrzygnięcie.

Ja stoję na stanowisku, że warunkuje demokratyczne współistnienie. Jak próbowałam dowieść we wcześniejszym rozdziale tej pracy dotyczącej założeń demokracji

niekonsensualnej, już sam akt artykułowania wystarczy, ale stworzyć warunki do podmiotowego traktowania i relacji opartej na dostrzeżeniu drugiego człowieka jako pełnoprawnego uczestnika demokratycznej rzeczywistości, użytkownika miejsca wspólnego. Ważnym aspektem takiego radzenia sobie z konfliktami jest także refleksja, czyli zastanowienie się nad sytuacją i wyciągnięcie wniosków na przyszłość. W tym wypadku możemy mówić o działaniu, które ma nie tylko charakter demokratyczny, tworzący wspólnotę, ale także pedagogiczny, ponieważ jest to okazja do uczenia się.

Konflikty szkolne mają różne przyczyny, formy i typy. Najczęstsze ich źródła to:

- nierówny podział zasobów, przywilejów, pozycji społecznych;
- konflikt interesów;
- poczucie pokrzywdzenia, niesprawiedliwości;
- niezdolność ludzi do wyrzeczeń, tzw. postawa roszczeniowa
- zmuszenie do działania strony nadrzędnej przez podrzędną i odwrotnie;
- utrata prawomocności lub legitymizacji przez władzę lub system społeczny;
- strach przed odpowiedzialnością i konsekwencjami własnych czynów (Wajszczyk 2015, s. 31);
- niejasność celów, poczucie anomii społecznej³³
- trudności w komunikacji;
- negatywne doświadczenia z nieprawidłowo rozwiązanych konfliktów z przeszłości, generalizowanie;
- potrzeba konfrontacji sprzecznych ocen, opinii i oczekiwań;
- różne postrzeganie wartości uważanych za ważne;
- zaspokojenie różnych potrzeb, np.: bezpieczeństwa, dostępu do informacji, szacunku, przynależności, sprawiedliwości.

Konflikty w szkole mogą przyjmować różnorodne formy. Do nich można zaliczyć:

- walkę
- grę,

³³ Anomię rozumiem tutaj w sensie jaki nadał jej i rozwinął Robert K. Merton. Zjawisko to związane jest z presją społeczeństwa na jednostkę, która nie ma możliwości zrealizowania społecznie ustalonych celów lub uzyskania społecznie uznawanych wartości poprzez społecznie akceptowane środki, co prowadzi do pojawiania się w społeczeństwie dewiacji (bunt, wycofanie, innowacja lub rytualizm). Por. Andrzej Siemaszko, *Kierunek strukturalny – teoria anomii Roberta K. Mertona*, [w:] Tegoż, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 23-63.

- dyskusję (Rapaport 1960; Wajszczyk 2015)

Pierwszą z powyżej wymienionych form można podzielić ze względu na jej(walki):

a) Proste formy:

- bojkot,
- sabotaż,
- szykana,
- agresja słowna,
- agresja fizyczna,

b) złożone formy:

- protest,
- bunt,
- rewolucja;
- wojna.

Jak zauważa Wajszczyk z walką, szczególnie z jej złożonymi formami, bardzo rzadko mamy do czynienia na terenie szkoły. O wiele częściej mierzymy się z formą gry i dyskusją. Na temat gry jako „sformalizowanego modelu wszelkich sytuacji konfliktowych”, sposobu podejmowania decyzji przez strony sporu, pisze Anna Skowronek (1999). Autorka korzystając z ustaleń Tadeusza Tomaszewskiego (1975) pisze, że strony sporu podejmują decyzje i działania, obierając strategię, które są w stanie zapewnić im uzyskanie najwyższej wygranej, zdobycie nagrody. W relacjach dwustronnych zazwyczaj wyróżniamy:

- 1) gry o sumie zerowej – konflikt wynikający z całkowicie sprzecznych interesów i prowadzący do tego, że jedna strona wygrywa dokładnie tyle, ile druga traci.
- 2) gry o sumie niezerowej – konflikt wynikający z częściowo sprzecznych interesów, kiedy strony mogą mieć wspólne cele i mogą jednocześnie wygrać bądź przegrać.

Skowronek uzasadnia, że w życiu najczęściej stykamy się z tą drugą formą gry, a „(s)ytuacje konfliktowe, w których ludzie dążą do całkowicie sprzecznych celów i w których suma wygranych równa się zeru, dość rzadko występują w życiu.” (Skowronek 1999, s. 67).

Czerpiąc z opracowania Józefa Kozielskiego (1970, s. 47, 50) autorka i dalej dzieli gry o sumie niezerowej ze względu na motywy działania:

a) proste:

- motyw kooperacji, czyli współdziałania - gracze dążą do tego, aby ich łączne korzyści były największe.

- motywy indywidualistyczne – gracze dążą do swojej wygranej, nie interesując się wygranymi przeciwnika.

- motywy rywalizacji - gracze chcą zmaksymalizować swoją wygraną (aby osiągnąć nagrodę większą niż przeciwnik)

b) złożone:

- motyw kooperacyjno-indywidualistyczny - gracz zmierza do osiągnięcia wysokiej wspólnej wygranej oraz do zapewnienia sobie wysokiej korzyści.

- motyw indywidualistyczno-rywalizacyjny - gracz stara się maksymalizować zarówno własną wygraną, jak i zmniejszyć szanse na nią swojego rywala.

- motyw rywalizacyjno-kooperacyjny - gracz dąży do maksymalizacji wspólnej wygranej oraz do zwiększenia różnicy wygranych.

Analizując powyższe formy i motywy gier oraz mając na uwadze cel jakim jest praktykowanie wspólności, najkorzystniej dla szkoły jako miejsca wspólnego bytoby konflikty rozgrywane w formie gry o sumie niezerowej, której głównym motywem byłoby działanie kooperacyjno-indywidualistyczne.

W tej części opracowania dotyczącego konfliktu w szkole przyjrzymy się uczniom jako jednej z potencjalnych stron sporu. Cytowana już wcześniej Anna Skowronek tym razem posiłkując się ustaleniami Z. Plewickiej (1977) dzieli konflikty w szkole ze względu na osoby biorące w nich udział tj.: 1. uczeń – nauczyciel (U - N), 2. uczeń – uczeń (U – U), 3. uczeń - grupa uczniów (U – UU), 4. grupa uczniów - grupa uczniów (UU – UU). Mimo że opracowanie pochodzi z dość odległej perspektywy (lata 70 ubiegłego stulecia), uważam, że jest pomocne i aktualne także w kontekście dzisiejszej oświaty.

Pierwszy typ relacji konfliktowej (U – N) warunkują najczęściej następujące czynniki: niesprawiedliwe ocenianie przez nauczycieli (zaniżanie ocen, niedocenywanie wysiłku ucznia szczególnie mniej zdolnego, niezauważanie jego poprawy, faworyzowanie wybranych uczniów, stawianie ocen niedostatecznych nie za wyniki w nauce, ale za inne wykroczenia); nietaktowne zachowania się nauczycieli (komentowanie wyglądu, charakteru, ogólnej wartości ucznia jako człowieka, używanie zwrotów: „Z ciebie i tak nigdy nic nie będzie”, „Co z ciebie wyrośnie?” itp.); stosowanie nadmiernie surowych, poniżających kar bez dostatecznych dowodów przewinienia; tzw. „prokuratorska” postawa nauczyciela, nieuzasadnione podejrzenia, brak zaufania percypowane przez uczniów jako akty wrogości niszczące ich wartości moralne; nielojalność nauczyciela wobec ucznia (niedotrzymanie słowa lub

niedyskrecja nauczyciela odnośnie powierzonych mu „tajemnic klasy”; naruszanie przez nauczyciela więzi osobistych między uczniem a jego środowiskiem rówieśniczym, przenoszenie za karę ucznia z klasy do klasy lub do innej szkoły, usiłowanie wydobycia od ucznia „zeznania” dotyczące przewinień grupy rówieśniczej (Skowronek 1999, s. 67).

Konflikty rówieśnicze indywidualne (U – U) przejawiają się w postaci kłótni, obrażania się, zaczepek słownych i fizycznych, drwin i niekiedy bójek. Głównym motywem jest zdobycie uznania w grupie kolegów i koleżanek, podniesienie samooceny, rywalizacja o oceny lub względu nauczycieli lub rówieśników, rekompensowanie sobie braków wynikających ze złej sytuacji rodzinnej. Uczniowie stosują wobec siebie nawzajem zarówno agresję słowną, jak i psychiczną. W dzisiejszych czasach miejscem wyrażania wzajemnej niechęci stał się Internet. Tego rodzaju konflikty są trudne do uchwycenia przez dorosłych i pozostawiają zazwyczaj mocny ślad w psychice dzieci i nastolatków (tamże, s. 68-69).

Trzeci typ relacji konfliktowej dotyczy zjawiska wykluczenia społecznego. Jednostka zostaje odizolowana, odrzucona od grupy rówieśniczej. Przyczyny są często irracjonalnie i dotyczą ogólnie pojmowanej odmierności, np. ze względu na: pochodzenie, wyznanie, poziom zamożności, za wysokie lub za niskie wyniki w nauce, niepełnosprawność, bycie nowym w danym środowisku, cechy charakteru jak nieśmiałość itp. Czasami odrzucenie wynika po prostu z braku wiedzy na temat drugiej strony i strachu przed drugim człowiekiem. Bardzo ważna w przypadku wykluczenia społecznego jest szybka i skuteczna reakcja nauczycieli, rodziców, samych wykluczonych lub bardziej świadomych, wrażliwych rówieśników, gdyż taka sytuacja może trwać latami i mieć destrukcyjny wpływ na osobowość osoby wykluczonej. Bywa też tak, że nauczyciele i uczniowie nieświadomie powodują mechanizm wykluczania poprzez etykietowanie niektórych osób, np.: „łobuz”, „matoł”, „osioł”, „lizus”, „prymus”, „kujon”.

Czwarty rodzaj stosunków konfliktowych w szkole to relacje między grupami uczniów. Dzieci i młodzież spontanicznie organizują się w „paczki” dla obrony swoich interesów, zwiększenia poczucia bezpieczeństwa, ze względu na wspólne zainteresowania, upodobania, chodzenie do tej samej klasy. Zatargi między „paczkami” dziewcząt mogą się różnić od tych, które występują między „paczkami” chłopców. Niechęć często wykazują wobec siebie klasy równoległe oraz klasy starsze wobec młodszych. Wzmocnieniem dla tego rodzaju animozji jest tendencja niektórych nauczycieli do porównywania klas między sobą i wykorzystywania przemocy symbolicznej do regulowania stosunków w szkole.

Na koniec warto wspomnieć o tym, że w przypadku większości konfliktów mówimy o trzeciej stronie. Wajszczyk identyfikuje w tej roli postać mediatora jako osoby kluczowej w rozwiązywaniu konfliktów w szkole. Tę funkcję zazwyczaj pełni pedagog, psycholog szkolny, rzadziej wychowawca czy dyrektor. Etnografka wyjaśnia: „Trzecia strona najczęściej zna dokładnie przedmiot i strony konfliktu, ma doświadczenia z przeszłości dotyczące rozwiązywania konfliktów, stąd może budzić zaufanie stron oraz być proszona lub wyznaczana jako bezstronny koordynator lub mediator konfliktu. Bezstronność, doświadczenie i wiedza to cechy immanentne trzeciej strony” (2016b, s. 50). Autorka identyfikuje zasadność mediacji w sytuacjach konfliktowych na linii uczeń-rodzic i uczeń-nauczyciel. Według mnie, równie uzasadniona jest mediacja na poziomie uczeń-uczeń, czyli mediacja rówieśnicza, której umiejętność jak będę się starała udowodnić dalej, jest kluczowa z punktu widzenia projektowania nowego modelu szkoły jako przestrzeni demokratycznej wspólności. Temat mediacji szkolnej w tym rówieśniczej jest przedmiotem jednego z kolejnych rozdziałów mojej pracy.

W tym rozdziale starałam się wyczerpująco przedstawić kategorię konfliktu w ujęciu teorii społecznych, jak koncepcji i praktyk pedagogicznych. Jak uzasadniałam jest to pojęcie trudne do jednoznacznego uchwycenia, ze względu na to, że nie funkcjonuje w potocznym obiegu. Częściej w codziennym życiu mówimy o kłótniach, nieporozumieniach, niechęci itp. Moim głównym zamierzeniem była „pochwała konfliktu”, czyli ukazanie tego zjawiska tak, aby było jasne, że jest to podstawowa kategoria życia społecznego, bez której nie może być mowy o demokratycznych relacjach. Tylko poprzez postawę otwartości wobec antagonistycznego, pluralistycznego charakteru każdej zbiorowości, jesteśmy w stanie stworzyć społeczność opartą na szacunku i podmiotowym traktowaniu. Jak dowodzili Dewey i Korczak, szkoła może być taką zbiorowością „w pigułce”. Jeśli odpowiednio podejmiemy do zagadnienia konfliktu w edukacji, będziemy w stanie stworzyć miejsce wspólne oraz tak zaprojektować proces wychowania, aby dzieci w jego trakcie nabyły nie tylko odpowiednią wiedzę o życiu, ale przede wszystkim niezbędne w jego trwaniu kompetencje społeczne, emocjonalne i obywatelskie.

Rozdział IV. Ramy metodologiczne badań

Określenie paradygmatu badawczego

Celem prezentowanego w niniejszej rozprawie projektu badawczego jest opis szkoły jako miejsca wspólnego, gdzie poprzez konflikty praktykowana jest demokracja. Takie sformułowanie celu w kategoriach opisu oraz interpretacji uzasadnia wybór podejścia metodologicznego w paradygmacie interpretatywnym. Ta perspektywa badawcza polega na rozumieniu świata społecznego takim, jaki jest, z poziomu subiektywnych doświadczeń, wyjaśniania w świadomości indywidualnej w ramach uczestnika zdarzeń, a nie tylko obserwatora.

Paradygmat badawczy jest punktem wyjścia do badań i perspektywą poznania świata. Świadoma perspektywa badawcza po ustaleniu przedmiotu zainteresowań jest kluczowa podczas projektowania procesu badawczego. Świadomość roli przyjmowanej przez badacza wobec badanych jest podstawową funkcją decydującą o jego zaangażowaniu w badany świat, ponieważ „własny paradygmat warto sobie uświadomić i rozpocząć od tego etapu badania naukowe, co nie pozostaje bez znaczenia dla jakości prowadzonych badań (...)” (Ciechowska, Szymańska 2019, s. 27). Celem paradygmatu jest ustalenie aspektu etyki, wartości, roli badacza i tego, czemu mają służyć wyniki badania (tamże, s. 30).

Paradygmat interpretatywny (interpretacyjny) z pedagogicznego punktu widzenia i jego zastosowania w badaniu szkoły to sposób postrzegania, rozumienie i „interpretowanie rzeczywistości współtworzonej przez podmioty badawcze, jakimi są nauczyciele, uczniowie i rodzice; współdziałanie w badaniach podmiotów badawczych oraz współpraca z nimi, która pozwoli na wartość dodaną, jaką jest synergia pomiędzy badaczem i badanymi; współdziałanie podmiotów badawczych w projekcie wynikający z poszanowania ich podmiotowości itp.” (tamże, s. 32).

Każda koncepcja badawcza odpowiada nurtowi filozoficznemu. W obecnych czasach mamy do czynienia z wielowymiarowym rozumieniem sensu i istoty paradygmatu ze względu na istnienie współczesnych różnorodnych tendencji filozoficznych (tamże, s. 27). W dziedzinie nauk pedagogicznych wybór paradygmatu i założeń filozoficznych to temat trudny i szeroko dyskutowany od kilkadziesiąt ostatnich lat. Władysława Łuszczuk zauważa, że ze względu na zbyt dużą zależność pedagogiki od „osobistego doświadczenia badacza jako źródła postępu”

w tej dziedzinie występuje większa niż np. w psychologii predyspozycja do działania naukowego w paradygmatach innych niż pozytywistyczne, które nie opierają się na modelu dedukcyjno-indukcyjnym (Łuszczuk 2009, s. 13). Wybór paradygmatu w naukach pedagogicznych według autorki uzależniony jest także od różnego wyobrażenia świata społecznego oraz zachowania indywidualnego i zbiorowego (2009, s. 14), które opierają się na różnych założeniach filozoficznych. Łuszczuk przytacza rozróżnienie na dwa modele świata społecznego korzystając z dokonań teoretycznych Gibsons, Burella i Garetha Morgana. Wyróżnia cztery pary założeń filozoficznych będących podstawą dwóch podstawowych modeli świata społecznego:

1. Opozycja ontologiczna – obiektywizm-subiektywizm
2. Opozycja epistemologiczna – pozytywizm-antypozytywizm
3. Model człowieka - przedmiot a podmiot działań społecznych
4. Model rzeczywistości – nomotetyzm kontra idiografizm

W naukach społecznych, w tym w pedagogice, paradygmat pozytywistyczny, inaczej nazywany normatywny, spotkał się z falą krytyki w drugiej połowie XX wieku. Krytycy sugerowali, że podejście ilościowe w badaniach społecznych może prowadzić do odhumanizowanego i zafałszowanego obrazu rzeczywistości. Było to uzasadnienie dla wytworzenia i praktykowania alternatywnych form poznawania życia społecznego wobec pozytywistycznej wizji nauk. Mimo że antypozytywiści reprezentują różne szkoły badawcze (np. fenomenologiczną, etnometodologiczną i interakcjonizm symboliczny) łączy ich przekonanie o tym, że zachowaniem człowieka nie rządzą ogólne prawa i zasadnicze prawidłowości, a „świat społeczny można zrozumieć jedynie z punktu widzenia jednostek będących częścią wiecznie trwającego ruchu – jako głównego przedmiotu badań” (Łuszczuk 2009, s. 17). Odrzucają punkt widzenia bezstronnego, obiektywnego obserwatora i uważają, że „zachowanie jednostek może zostać zrozumiane jedynie przez badacza dzielającego ich punkt widzenia” (tamże, s. 18), ponieważ zrozumienie i interpretacja otaczającego świata musi pochodzić od „wewnątrz”, a nie z „zewnątrz”. Są to podstawowe założenia interpretacyjnego (interpretacyjnego) paradygmatu badawczego, który jest podstawą także mojego podejścia naukowego (Kostera 1996, s. 34).

Podział na różnice w normatywnym i interpretacyjnym ujęciu społecznych badań naukowych doskonale ilustruje poniższa tabela, którą Władysława Łuszczuk zaczerpnęła z opracowania L. Cohena i L. Manion (1993):

PODEJŚCIE NORMATYWNE	PODEJŚCIE INTERPRETACYJNE
Społeczeństwo i system społeczny	Jednostka
Badania na dużą/średnią skalę	Badania na małą skalę
Bezosobowe, anonimowe siły rządzące zachowaniem	Działania ludzkie świadomie odtwarzające życie społeczne
Model nauk przyrodniczych	Model niestatystyczny
Obiektywizm badań	Subiektywizm badań
Badania prowadzone „od zewnątrz”	Osobiste zaangażowanie badającego
Od szczegółów do uogólnień	Interpretacja szczegółów
Tłumaczenie zachowania/poszukiwanie przyczyn	Zrozumienie działań/znaczenie ponad przyczynami
Zakładanie tego, co „z góry przyjęte”	Badanie tego, co „z góry przyjęte”
Makropojęcia: społeczeństwo, instytucje, normy, postawy, role, oczekiwania	Mikropojęcia: jednostka, perspektywa, konstrukcje osobiste, negocjowane znaczenia, definicje sytuacji
Strukturalizm	Fenomenologia, interakcjonizm symboliczny, etnometodologia

Tabela nr 1. Paradygmat normatywny i interpretatywny – porównanie.

Źródło: L. Cohen, & L. Manion, *Research Methods in Education* (Third ed.), London, England 1994.

Wspominani wcześniej Gibson Burrell i Gareth Morgan (1979) dokonali swojej klasyfikacji paradygmatów biorąc pod uwagę przede wszystkim dwa wymiary: kwestię obiektywizmu i subiektywizmu oraz sprawy regulacji albo radykalnej zmiany (Ciechowska, Szymańska 2019, s. 35). Dla nich obiektywizm oznacza analizę powtarzalnych wzorców i ilościowe poznawanie realnie istniejącego świata. Zaś w subiektywizmie kluczową rolę pełni indywidualne doświadczenie tworzące odrębny świat dla każdego człowieka. Socjologia

radykalnej zmiany polega na tym, że człowiek dąży do „oswobodzenia się ze struktur społecznych ograniczających jego rozwój” (2019, s. 35). Natomiast socjologia regulacji zakłada, że społeczeństwo stanowi spójny i trwały byt. Na podstawie powyższych uzasadnień cztery rodzaje paradygmatów w teorii Burella i Morgana przedstawiają się następująco:

Wymiar i jego wpływ	Socjologia radykalnej zmiany	Socjologia regulacji
Obiektywizm	Radykalny strukturalizm (obiektywizm i socjologia radykalnej zmiany) – ukazanie społecznych nierówności i niesprawiedliwości	Funkcjonalizm (obiektywizm i socjologia regulacji), tradycja pozytywistyczna
Subiektywizm	Radykalny humanizm (subiektywizm, socjologia radykalnej zmiany) – świat społeczny jest wytworem ludzkich umysłów, wyzwalenie z pułapek świadomości	Interpretatywizm (subiektywizm i socjologia regulacji) – świat społeczny powstaje w wyniku ludzkich interakcji, badanie sieci relacji aktorów społecznych, głęboka analiza społeczna daleka od pozytywistycznego paradygmatu

Tabela nr 2. Cztery rodzaje paradygmatów Burella i Morgana.

Opracowanie własne na podstawie: Gibson Burrell, Gareth Morgan, *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*, Routledge, London 1979, s. 22.

Paradygmat interpretatywny zaproponowany przez Burella i Morgana czerpie między innymi z dokonań niemieckich i austriackich filozofów: Kanta, Diltheya, Webera, Husserla i Schütza (Burrell, Morgan 1979). Zakłada, że rzeczywistość społeczna daje się poznać i zrozumieć jako sieć założeń i intersubiektywnych wspólnych znaczeń. Interpretatywizm znalazł szerokie zastosowanie w socjologii, w teorii organizacji, ekonomii oraz w antropologii.

Za najwybitniejszego przedstawiciela antropologii interpretatywnej uchodzi Clifford Geertz. Dzieje antropologii drugiej połowy XX stulecia kształtowały się pod wpływem dwóch umysłów: Claude'a Lévi-Straussa (antropologia strukturalna) i Clifforda Geertza (antropologia interpretatywna). Zmarły w 2021 roku antropolog kultury, Wojciech Józef Burszta stwierdził, że tak jak pierwszy z myślicieli staje się powoli zapomniany, drugi jest stale przywoływany i oddziałuje na nauki społeczne z coraz większą siłą (Burszta 2006, s. 35). Antropologia interpretatywna Geertza stanowiła krytyczną odpowiedź na pozytywizm oraz strukturalizm w etnografii lat 60. i 70. XX wieku. Była koncepcją równoległą do wprowadzonych przez Jacques'a Derridę pojęć wieloznaczności znaczenia, znaczącego, różnicy, tekstualizacji (Lubowicka 2017, s. 32) i autorskim projektem Geertza, którego celem było wskazanie możliwości konstruktywnego rozwiązania dylematów epistemologicznych i etycznych nękających antropologię od lat sześćdziesiątych XX wieku: tego, czym jest kultura i relatywizm kulturowy (Rakoczy 2010, s. 211). Zdaniem Geertza w antropologii główny przedmiot zainteresowań jest zawsze ten sam: „próba zrozumienia, co dzieje się w świecie wśród różnych ludów w różnych czasach, jakie są ograniczenia, przyczyny, nadzieje i możliwości stwarzane im przez kulturę” (Geertz 2005, s. 139; Burszta 2006, s. 39). Kultura pozostaje dla Geertza podstawowym „instrumentem spekulacji”, a antropologia jest tylko jej porównawczym studium (tamże). Clifford Geertz pisał: „W antropologii zawsze chodziło o przyglądanie się smokom, a nie o oswojenie ich czy budzenie do nich wstrętu ani też o topienie ich w kadziach teorii. Tak przynajmniej rozumiem ją ja, który nie jestem ani nihilistą, ani subiektywistą, i posiadam, jak sami widzicie, pewne jednoznaczne przekonania co do tego, co jest, a co nie jest rzeczywiste, co jest godne polecenia, a co nie, co jest racjonalne, a co racjonalne nie jest. My, antropolodzy, zawsze staraliśmy się, z niemałym zresztą powodzeniem, nie dopuścić do równowagi w świecie - wyrrywając sobie nawzajem pledy, przewracając stoliczki do herbaty, odpalając petardy. Domeną innych jest rozpraszenie wątpliwości, naszą ich wzbudzanie. Australopiteki, triksterzy, języki mlaskowe, megality — polujemy na anomalie, kramarzemy innością; my handlarze zadziwienia” (Geertz 1999, s. 61; Burszta 2006, s. 39).

W antropologii Geertza kultura jest ujmowana jako język. Każda kultura stanowi język o innych znaczeniach, czyli odmienny zintegrowany system symboliczny albo system znaczący. Kultura jest definiowana bezpośrednio w odniesieniu do systemów znaczeń, które są kodowane w formy symboliczne i połączone razem w „sieci znaczeń”. Znaczenia kulturowe są intersubiektywne, a więc społeczne, publiczne i z tego względu stanowią podzielane, wspólne

sposoby myślenia, odczuwania, rozumienia. Kultura i jej systemy symboli dostarcza więc ludziom znaczących ram pozwalających odnaleźć orientację w świecie, rozumieć innych ludzi i siebie samego. Wszystkie zachowania kulturowe są „wytwarzane, postrzegane i interpretowane” w odniesieniu do struktur znaczących (Lubowicka 2017, s. 36).

Geertz jednym ze sztandarowych swoich esejów (Geertz 1983) pisał o zmianie jaka zaszła w naukach społecznych i była związana z pojęciem tekstu, który obok „gry” i „dramatu” wszedł do kanonu metod antropologicznych (Geertz 1990, s. 125). Kultura jest tekstem szczególnego rodzaju. Jest nie tylko zbiorem wszystkich znaków, lecz i wszelkich kontekstów, w których owe znaki nabierają określonego znaczenia. Do tego należy dodać, iż – podobnie, jak życie społeczne – jest ona w ciągłym ruchu: „sensy przeplatają się, powstają nowe, konteksty ulegają przemieszczeniu. Kultura jest tekstem zawierającym w sobie zarazem komentarz do siebie samej, komentarz, a więc interpretację, i to również interpretację na drugim i trzecim poziomie, której wyrazem jest teoria antropologiczna” (Wąchal 2010, s. 36). Koncepcja Geertza wskazywała nie tylko określoną wizję kultury, ale przede wszystkim – określoną wizję poznania antropologicznego. Rzeczywistość dostępna antropologowi jest wynikiem procesu wzajemnej negocjacji symboli pochodzących ze świata kultury badanej i kultury badającego. Poszukując odpowiednich kategorii teoretycznych, Geertz sięgnął po kategorię tekstu, uznając, że badanie kultury jest czytaniem, a zatem procesem hermeneutycznej interpretacji wynikającej ze spotkania i przenikania się dwóch porządków symbolicznych: porządku „tekstu” kultury i porządku stojącego za interpretacją „czytającego” antropologa. Nie ma ono nic wspólnego z zobiektywizowaną procedurą odwzorowania za pomocą neutralnych narzędzi analitycznych. Jest raczej translacją lub egzegezą, w której zarówno rzeczywistość interpretowana, jak i narzędzia interpretacji są nośnikami zlokalizowanych kulturowo znaczeń (Rakoczy 2010, s. 213). Antropolog wyjaśniał: „(w)idzieć instytucje, obyczaje i przemiany społeczne jako zjawiska „czytelne>>, to zmienić cały sens pojęcia interpretacji i pchnąć ją w kierunku bliższym tłumaczom, egzegetom czy ikonografom, niż pracownikom posługującym się testami, analizą czynnikową lub ankietami.” (Geertz 1990, s. 126).

Etnografia jako metoda antropologiczna to rdzeń, podstawowa forma praktyki naukowej i najskuteczniejsza metoda „czytania kultury”. Uprawianie etnografii to próba odczytywania manuskryptu - o nieznannej proveniencji, spłowiałego, pełnego opuszczeń, niekoherencji, podejrzanych poprawek, tendencyjnych komentarzy. Etnografia jest

szczególnym sposobem inskrypcji kultury, polegającej na wykorzystaniu „zagęszczonego” pisania. Hasło „opis zagęszczony” Geertz zapożyczył od Gilberta Ryle’a (Burszta 2006, s. 39), który odróżniał analitycznie fenomenalistyczną obserwację i powierzchowny, „rozrzedzony” (*Thin description*) opis od opisu, który wykracza poza obserwowalne zachowania i próbuje zinterpretować głębsze warstwy znaczeniowe. *Thick description* charakteryzuje złożoność i dbałość o każdy szczegół, co powoduje, iż etnograf musi prowadzić badania jakościowe oparte na długotrwałej partycypacji w danym kontekście, ponieważ kultura jest zakumulowaną totalnością systemów symbolicznych, przybierających postać religii, sztuki, ideologii, potoczności, ekonomiki, sportu. „Czytanie” symboli kultury nigdy nie bywa przy tym niezmiennie, raz na zawsze ustalone albo formalnie sprecyzowane i jawne (tamże). Inskrypcja kultury to zinterpretowanie istniejących, nieformalnych interpretacji danej grupy kulturowej, dokonanej przez samych jej uczestników.

Punktem wyjścia w mojej rozprawie jest czerpiący z antropologii interpretatywnej Geertza gęsty opis zjawiska konfliktu, jego kultury w środowisku szkolnym z punktu widzenia uczestnika życia szkolnego: nauczyciela, rodzica, dyrektora i mediatora.

Drugą ważną inspiracją metodologiczną dla mojego projektu badawczego była antropologia edukacyjna Hany Červinkovej (2019), która od wielu lat rozwija zagadnienie antropologii edukacji w Polsce. Antropolożka i pedagożka, która za przedmiot swojego naukowego działania obrała zaangażowane badania społeczno-kulturowych uwarunkowań procesów edukacyjnych, doświadczenie i inspiracje zdobyła podczas pracy w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (DSW) w Polsce i Radzie Antropologii i Edukacji (Council on Anthropology and Education – CAE) przy Amerykańskim Stowarzyszeniu Antropologicznym (American Anthropological Association – AAA) w Stanach Zjednoczonych. Červinková korzystając z koncepcji krytyki kulturowej zakorzenionej w badaniach etnograficznych (Margaret Mead 1986, George Marcus, Michael Fisher 2010) uzasadniła, że pedagogika znajdującą inspirację w antropologii może przyczynić się do krytycznego rozumienia różnorodności i sprawiedliwości społecznej w ramach edukacji nauczycieli (Červinková 2019). Antropologia jako krytyczne badanie ludzkiej różnorodności wzbogaca kompetencje poznawcze studentów pedagogiki o cenną transkulturową perspektywę, potrzebną w poruszaniu się w „złożonych realiach współczesnych światów edukacyjnych”. Badaczka pisze: „(i)nterakcja antropologii i edukacji – zarówno w nauczaniu, jak i w badaniach – daje antropologom cenną okazję i możliwość wywierania znaczącego wpływu na społeczeństwo” (tamże, s. 13). Autorka przyjmuje za

Cliffordem Geertzem, że badanie w terenie jest praktyką, która za najważniejsze metodologicznie działanie antropologa uznaje „głębokie spędzanie czasu”, inaczej „głębokie przebywanie” (*deep hanging out*), „(n)a taką praktykę składają się „bycie tam”, czyli samo prowadzenie badań w terenie, oraz „Bycie Tam”, czyli proces, w którym doświadczenie innej kultury wyniesione z badań terenowych przekładane jest na etnograficzny tekst (tamże, s. 16). Doświadczenie wyniesione z etnograficznych badań terenowych zawiera ważny aspekt edukacyjny i pedagogiczny, gdyż jego istotą to, że antropologowie dobrowolnie i świadomie stawiają się w sytuacji niewiedzącego, który jednak pragnie się uczyć od innych w praktyce życia codziennego. W trakcie prowadzenia badań i sporządzania etnograficznego opisu antropologowie nie tylko się uczą, ale także uprzedmiotwiają to, co obserwują, jako „kulturę”. Kultura to kluczowe, a jednocześnie wzbudzające kontrowersje zagadnienie. Hana Červinková ze względu na umiejscowienie w dziedzinie studiów edukacyjnych, pedagogiczne ramy najściślej pasujące do jej celów odnalazła w modelu zwanym badaniami w praktyce (*practitioner research*). Badania w praktyce to ogólny termin określający gamę konstruktywistycznych, refleksyjnych, ukierunkowanych na działanie podejść do nauczania, w których nauczyciele zarówno obserwują swoją własną praktykę, jak i uczą się z niej.

Podstawy metodologiczne swojej antropologii edukacyjnej wyłożyła bardziej wyczerpująco w tekście pt.: *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna* (Červinková 2013). Antropolożka tym samym zajęła głos w debacie na temat roli badacza/intelektualisty wobec negatywnych wpływów płynnej nowoczesności na człowieczeństwo jako przykład partycypacyjnego i zaangażowanego podejścia nauki (tamże, s. 8). Antropologia edukacyjna poprzez badanie w działaniu integruje refleksję, krytykę i działanie. Autorka stwierdza, że „(w)spółczesne badania w działaniu to szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które łączy wizja badań jako środka społecznej emancypacji.” (tamże). Tak widziane badanie w działaniu stanowi filozofię życia, w którym pedagogika rozumiana jest jako nauka o praktycznym zaangażowaniu na rzecz społeczeństwa. Červinková za przykłady takich projektów „pedagogiki demokracji” podaje badania zaangażowane w szkołach w Chicago Pauline Lipman oraz „*pedagogy of the oppressed*” brazylijskiego badacza, Paulo Freire.

Kończąc tę część pracy, chciałabym wyrazić nadzieję, że w niniejszym rozdziale umiejętnie dokonałam uzasadnienia wyboru odpowiedniego paradygmatu badawczego. Perspektywa interpretatywna wydaje mi się najbardziej uzasadnioną, ponieważ moim

dążeniem badawczym jest opisanie efektywności wybranej metody w pracy nad praktykowaniem demokratycznej formuły myślenia o konflikcie i zorientowanym w ten sposób rozwiązywaniem konfliktów szkolnych na linii uczeń, rodzic i nauczyciel. Zdobytą wiedzę skonfrontowałam z myśleniem rozwijanym wokół idei demokracji niekonsensualnej, w którym podstawą jest niezgoda (*dissensus*). Korzystałam z własnych doświadczeń nauczycielsko-rodzicielskich i lektur (J.Rancière, G.Biesta, L.Koczanowicz, K. Wajszczyk, P. Młynek, M. Mendel, in.). W szczególności interesujące było dla mnie uczestnictwo w niej kadry pedagogicznej szkół publicznych, w obliczu kryzysów społecznych ostatnich lat w Polsce takich, jak ogólnopolski strajk nauczycieli w 2019 roku oraz nauczanie zdalne podczas epidemii Covid-19. Badania w publicznej szkole podstawowej, poza weryfikacją tego założenia i opisem kondycji szkoły jako miejsca demokratycznej wspólności (Rosanvallon, 2017; Mendel, 2017), umożliwiło mi także sprawdzenie w lokalnych warunkach nowej metody, opracowanie nowych narzędzi pracy szkoły, głównie dla nauczycieli jak i rodziców.

Na zakończenie pragnę zaznaczyć, że nie roszczę sobie prawa do uznania prezentowanego tematu jako jedynie właściwego sposobu widzenia szkoły i jej problemów. Nie jest to także remedium na wszystkie szkolne bolączki. Nie mam ambicji nikogo przekonywać, że nadszedł czas na zarządzanie konfliktem w szkole, że ta forma szkolnego zaangażowania powinna być wiodącą w dzisiejszym szkolnictwie. Szczęśliwie paradygmat interpretacyjny i metodologia jakościowa otwierają przede mną możliwości subiektywnego, ale jednocześnie zaangażowanego przedstawienia fragmentu świata społecznego jakim jest rzeczywistość szkolna.

Opis projektu badawczego

Konflikty społeczne są naturalnym zjawiskiem ze względu na demokratyczny proces ciągłego dialogowania i układania się ludzi w swoich środowiskach. Szkoła jest jednym z nich. Jest miejscem, gdzie różne jednostki i grupy społeczne codziennie doświadczają trudnych sytuacji, które wymagają na nich odpowiedniego działania, ustosunkowania się, artykułowania roszczeń tak, aby zachować podmiotowe, wzajemne traktowanie. Jest to jeden z najlepszych sposobów walki o sprawiedliwość społeczną, niwelowanie różnic między ludźmi. Takie rozumienie konfliktów szkolnych ma szansę zapewnić szkole i ludziom z nią związanym dążenie wspólnotowe oparte na praktykowaniu równości i wolności w imię demokratycznych ideałów.

Zagadnienie konfliktu, demokracji i edukacji w praktyce postaram się ukazać na przykładzie jednej ze szkół podstawowych, z którą jestem blisko związana. Od 2013 roku jestem w niej rodzicem, od 2015 roku - nauczycielką, a od 2020 roku także pełnię funkcję kierowniczą. Placówka znajduje się w jednej z pomorskich wsi. Skupia uczniów w niej zamieszkałych oraz w okolicznych miejscowościach. W roku szkolnym 2022/2023 do placówki uczęszczało 72 przedszkolaków i 200 uczniów klas 1-8. Szkoła zatrudniała 44 pracowników pedagogicznych i 10 niepedagogicznych. Szkoła specjalizuje się w edukacji włączającej oraz udzielaniu uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Misją placówki jest stworzenie integralnego środowiska szkolnego, angażując uczniów, rodziców oraz nauczycieli. Traktuję tę placówkę jako specyficzne szkolne pole badawcze.

Wcześniejsze rozdziały pracy dotyczyły zagadnień teoretycznych będących u podstaw niniejszego projektu badań empirycznych. Teraz chciałabym zaprezentować i uzasadnić podłoże metodologiczne badań własnych.

Moje badania są skupione wokół diagnozy jednego środowiska, stanowią zatem badania terenowe i studium przypadku. Są to podejścia dobrze zakorzenione i typowe dla pedagogiki społecznej (Górka-Strzałkowska 2021, s. 74). Mniej znane podejścia to autoetnografia i netnografia. Tym narzędziom jako mniej rozpowszechnionym podejściom, poświęcę więcej miejsca w dalszej części opracowania.

Celem projektu badawczego jest naukowy, ugruntowany w teoretycznych studiach i w empirii opis szkoły przez pryzmat relacji współtworzących ją podmiotów (uczniów, nauczycieli,

rodziców). Szkoła postrzegana jest w nich jako miejsce konfliktu stanowiącego wyraz demokratycznej niezgody oraz podstawę osiągania wspólności, która jest warunkiem demokracji.

Badania zostały przeprowadzone w latach 2018-2023 w ramach metodologii jakościowej, w której zastosowana była metoda badania w działaniu, uwzględniająca podejście autoetnograficzne oraz netnografiiczne. Jakościowa perspektywa umożliwiła przygotowanie opisu badanych zależności i zjawisk. Kategoria opisu jest w tym podejściu głównym narzędziem badawczym.

Uzasadnieniem dla wyboru tej metodologii było przekonanie, że relatywistyczna natura świata wymaga jakościowych metod poznania. Tego rodzaju podejście jest w pedagogice od niedawna (Ciechowska, Szymańska 2018, s. 51). Za podstawowy podręcznik takiego naukowego myślenia uważa się książkę z 1994 roku autorstwa Normana K. Denzina i Iwonne S. Lincoln pt.: *Handbook of qualitative research*³⁴. Sądzę, podobnie jak autorzy, że badania społeczne oprócz celu poznawczego mają funkcję emancypacyjną, generującą proces zmiany wobec niesprawiedliwości i nierówności społecznych. Strategie jakościowe w pedagogice charakteryzują się balansowaniem na granicy teorii, dydaktyki i praktyki poprzez działania, ewaluację i optymalizację pracy pedagogicznej.

Dariusz Kubinowski na podstawie obserwacji znacznego wzrostu zainteresowania naukowców takim działaniami badawczymi, nazywa zjawisko zwrotem pedagogicznym (Kubinowski 2013, s. 53-54; Ciechowska, Szymańska 2018, s. 52). Strategie jakościowe znacznie różnią się od ilościowych. Celem badań jakościowych nie jest poznanie rzeczywistości jako realnego bytu, który można zmierzyć i policzyć. Badacz jakościowy wydobywa poprzez opis, interpretację, odtworzenie, tzw. „podążanie za badanymi” zmienną i wieloczynnikową naturę zjawisk humanistycznych (Ciechowska, Szymańska 2018, s. 57). Kubinowski wymienia siedem najważniejszych cech badań jakościowych:

- idiomatyczność (zastosowanie adekwatnych metod do poznania badanych zjawisk humanistycznych),

³⁴ Norman K. Denzin, Iwonne S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks : Sage Publications, 1994. W Polsce książka przetłumaczona i wydana w dwóch tomach, pierwszy raz opublikowana w 2009 roku i kilkakrotnie wznawiana: *Metody badań jakościowych*, T. 1 / Międzynarodowy komitet red. Pertti Alasuutari [et al.] ; red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln ; red. nauk. wyd. pol. Krzysztof Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; *Metody badań jakościowych*, T. 2 / Międzynarodowy komitet red. Pertti Alasuutari [et al.] ; red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln ; red. nauk. wyd. pol. Krzysztof Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

- emergencję (ciągłą analizę kolejnych kroków badawczych i refleksyjne dostosowywanie odpowiednich podejść badacza do procesu badawczego),
- synergię (scalanie w całość różnych elementów badania, np. współpraca badacza z badanymi, współtworzenie wiedzy),
- personalistyczność (rolę badacza i jego cech w projektowaniu i prowadzeniu badania jako procesu twórczego),
- interakcyjność (proces badawczy jest wynikiem intensywnych interakcji badacza z badanymi w ich naturalnym środowisku),
- dyskursywność (otwarcie badania i jego wyników na dialog z uczestnikami, odbiorcami i samym sobą),
- holistyczność (próba ujęcia całościowego badanego problemu w wybranych warunkach – środowisku) (Kubinowski 2013).

Krytycy podejścia jakościowego zarzucają im nienaukowość i nierzetelność. Według Magdaleny Ciechowskiej są dwa podstawowe kryteria naukowej oceny badań jakościowych: trafność i rzetelność. Podaje za Johnem W. Creswellem (2013) najczęściej stosowane strategie zachowania trafności, do których zaliczamy:

- triangulację źródeł danych
- testowanie przez uczestników
- treściwy szczegółowy opis
- zwrócenie uwagi na błędy
- uwzględnienie informacji negatywnych lub rozbieżnych
- wydłużony czas przebywania w terenie,
- konsultację koleżeńską w celu uwiarygodnienia doniesień z badań,
- audyt zewnętrzny w realizacji całości projektu

Drugim ważnym kryterium naukowej wiarygodności badań jakościowych według Ciechowskiej jest rzetelność. Można ją zachować stosując procedury sprawdzania rzetelności, które proponuje Graham Gibbs:

1. Przejrzenie transkrypcji nagrań.
2. Sprawdzenie definicji kodów.
3. Sprawna komunikacja i analiza w ramach zespołu.
4. Kontrola krzyżowa kodów opracowana przez różnych badaczy (Gibbs 2016).

Prezentowane przeze mnie w niniejszej rozprawie badania w sensie paradygmatu metodologicznego – jak wspomniałam - mają charakter jakościowy. Przeprowadzone badania w działania, z wykorzystaniem strategii autoetnograficznych i netnograficznych miały na celu opisanie szkoły przez pryzmat relacji zawiązywanych przez jej współtwórców: uczniów, nauczycieli, rodziców. Podczas rekonesansu (pierwszej fazy badania – rozmrażania – więcej na ten temat w następnym podrozdziale), ustaliłam następujące problemy - pytania badawcze:

1. JAK JEST?

W jaki sposób funkcjonuje konflikt w badanym przeze mnie środowisku szkolnym? Jakie są jego przejawy, rodzaje, strony i rozstrzygnięcia? Jaka jest kondycja relacji na linii nauczyciel-rodzic oraz nauczyciel-uczeń opartych na konfliktowym dialogowaniu? Jak konflikt oddziałuje na mnie jako badaczkę zaangażowaną w życie szkoły?

2. JAK MOŻE BYĆ?

Jakie narzędzia mogą pomóc w konstruktywnym rozwiązywaniu konfliktów szkolnych? W jaki sposób wybrane przeze mnie narzędzia wychowawcze (spotkania klasowe i mediacja szkolna) wpłyną na zmianę mojego i innych podejścia wobec konfliktów szkolnych? Jakie wspólne praktyki: rodziców, nauczycieli i uczniów mogą pomóc w budowaniu demokratycznej wspólności?

3. CO UDAŁO SIĘ ZMIENIĆ?

W jaki sposób zmieniło się moje rozumienie konfliktu szkolnego? Co na temat spotkań klasowych i mediacji szkolnej mówią uczestnicy życia badanej szkoły: uczniowie, nauczyciele, rodzice?

Aby odpowiedzieć na postawione powyżej pytania zastosowałam w badanym środowisku narzędzia, które wykorzystałam w odniesieniu do zebranego materiału. Schemat badania przedstawia Tabela nr 3.

Zakładanym rezultatem pracy badawczej w sensie teoretycznym jest wyrażona w perspektywie pedagogiki społecznej (i obszarze refleksji oraz badań znanym jako pedagogika miejsca) oraz demokracji niekonsensualnej aktualizacja wiedzy o współczesnej szkole jako miejscu demokratycznych praktyk społecznych- „miejscu wspólnym” (Mendel 2017). Natomiast efektem badania istotnym dla praktyki pedagogicznej są szczegółowe rekomendacje, między innymi sprawdzonego empirycznie narzędzia pracy z konfliktem uczeń-rodzic-nauczyciel w środowisku polskiej szkoły podstawowej.

Inspiracją do działania w ramach praktyki nauczycielskiej była dla mnie pozytywna dyscyplina (PD) opracowana kilkadziesiąt lat temu w Stanach Zjednoczonych przez psycholog dziecięcą, Jane Nelsen. Jest to praktyczna metoda wychowawcza, sprawdzone rozwiązania, scenariusze i ćwiczenia opisane w poradnikach dla rodziców i nauczycieli np.: J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina* (2015), J. Nelsen, L. Lott, S. Glenn, *Pozytywna dyscyplina w klasie* (2017) oraz książki: *Pozytywna Dyscyplina w szkole i klasie. Przewodnik lidera: materiały i ćwiczenia* i *Pozytywna Dyscyplina w szkole i klasie. Przewodnik dla nauczyciela. Ćwiczenia dla uczniów*³⁵. Ich treść, metodologia oraz konkretne narzędzia zainspirowały mnie do zastosowania i sprawdzenia ich w pracy nauczyciela oraz opisanie wyników.

Drugą formą projektowania zmiany w szkole była mediacja szkolna. Stosowałam ją w swoim edukacyjnym działaniu od września 2020 roku, kiedy to uzyskałam kwalifikacje i kompetencje w tym zakresie. Mediacje w szkole dotyczą sytuacji konfliktowych, w których biorą udział zarówno uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrekcja, jak i inni pracownicy. Zasady mediacji to:

³⁵ Por. Jane Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, przeł. Anna Czechowska, Anna Rosiak, CoJaNaTo, Warszawa 2015; Jane Nelsen, Lynn Lott, Stephen Glenn, *Pozytywna dyscyplina w klasie. Jak rozwijać wzajemny szacunek, współpracę i odpowiedzialność w szkole*, przeł. Artur Milik, Pozytywna Rodzina, Milanówek 2017; Teresa LaSala, Jody McVitte, Suzanne Smith, *Pozytywna dyscyplina w szkole i w klasie. Przewodnik dla nauczyciela. Ćwiczenia dla uczniów*, na podstawie książki Jane Nelsen, Lynn Lott, (1997) *Pozytywna dyscyplina w klasie: przewodnik dla nauczyciela*, przeł. Anna Czechowska, Pozytywna Rodzina, Milanówek 2018; Teresa LaSala, Jody McVitte, Suzanne Smith, *Pozytywna dyscyplina w szkole i w klasie. Przewodnik lidera: materiały i ćwiczenia*, na podstawie książki Jane Nelsen, Lynn Lott, (1997) *Positive Discipline in the Classroom: A Teacher's Guide*, przeł. Anna Czechowska, Pozytywna Rodzina, Milanówek 2018.

Nr	Faza badania	Etap	Narzędzia	Materiał	Terminarz
1.	Rozmrażanie (wżywanie się w środowisko)	Rekonesans	Analiza dokumentów wytworzonych	Protokoły spotkań klasowych	wrzesień 2018 – styczeń 2019
			Obserwacja uczestnicząca	Zapiski własne w dzienniku badacza	
			Studium przypadku	Arkusze obserwacji konfliktów	wrzesień 2018 – marzec 2019
			Autoetnografia		
			Autoetnografia	Autonarracje dot. udziału w konfliktach	wrzesień 2018 – marzec 2019
			Autoetnografia	Arkusze samoobserwacji podczas strajku nauczycieli	grudzień 2018 – czerwiec 2019
Netnografia,	SMS-y, emaile, posty i ankiety na Facebooku, zdjęcia	kwiecień – czerwiec 2019			
		Netnografia	Artykuły internetowe, wpisy na blogach	komentarze internetowe	marzec-kwiecień 2020
2.	Zmiana	Planowanie zmiany	Analiza dokumentów szkolnych	Dokumentacja związana z przygotowaniem programu innowacji pedagogicznej („eksperymentu pedagogicznego”)	styczeń - wrzesień 2021
		Wdrażanie i obserwowanie zmiany	Analiza ankiet, list obecności, programów szkoleń dla nauczycieli i rodziców	Dokumentacja wytworzona po cyklu połączonych szkoleń dla nauczycieli i rodziców	październik 2021 – marzec 2022
			Analiza danych wytworzonych	Kwestionariusze będące efektem połączonych warsztatów dla rodziców i uczniów	wrzesień - grudzień 2021
			Analiza danych wytworzonych i dokumentacji szkolnej	Protokoły mediacji szkolnych,	wrzesień 2021 – sierpień 2022
3.	Zamrażanie	Utrwalenie zmiany, refleksja, rekomendacje	Dane z ankiet dla uczniów, rodziców i nauczycieli Obserwacja uczestnicząca	Ankiety dotyczące stosowania metody zebrań klasowych i mediacji szkolnych Zapiski własne w dzienniku badacza	kwiecień - maj 2023

Tabela nr 3. Schemat przebiegu badania w działaniu.

Źródło: opracowanie własne.

dobrowolność, poufność, nieformalność, bezstronność mediatora, autonomia konfliktu i satysfakcja stron, szacunek i działanie w dobrej wierze³⁶. Specjalizujący się w mediacjach szkolnych nauczyciel zachowuje bezstronność i gwarantuje równorzędność stron oraz stwarza warunki, które budują atmosferę zaufania i spokojnej komunikacji³⁷. Taki sposób rozwiązywania sporów jest znanym i cenionym narzędziem w sądownictwie. Od kilku lat uznanie zdobywa także w pracy nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych (Duda, Czerwińska-Jakimiuk, Mądry-Kupiec, Szast, Skrzypek 2021)

W kolejnej części mojej pracy postaram się bliżej przyjrzeć wybranej przeze mnie metodzie badawczej zgodnej z paradygmatem jakościowym: badaniu w działaniu. Na podstawie opracowań teoretycznych ukazać zasadność wykorzystania *action research* w projekcie budowania nowej rzeczywistości szkolnej, w której konflikty mogą stanowić podstawę życia społecznego o demokratycznym wymiarze.

³⁶ Publikacja *Mediacje w szkole. Materiały dla mediatora*, <https://archiwum-bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2020/04/materiały-dla-mediatora.pdf>

³⁷ <https://mediator.org.pl/o-mediacji/mediacje-rowniesnicze/>, dostęp 9.06.2023 r.

Badanie w działaniu

Podstawą empiryczną niniejszej pracy doktorskiej jest badanie w działaniu (AR). Jest to szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które spaja wizja badań jako środka społecznej emancypacji” (Červinková 2012). Ta praktyczna formuła łączy poszukiwania naukowe z działaniem, podejmowanie spraw ważnych, dotyczących poprawy jakości życia i rozwiązywania problemów społecznych. W Polsce od wielu lat prowadzone są badania w działaniu, a dana metodologia występuje w krajowym dyskusje edukacyjnym (Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss 2013; Maria Czerepaniak-Walczak 2001, Bogusława Dorota Gołębniak, Hana Červinková 2013, Stanisław Palka 2006, Dariusz Kubinowski 2016, Maria Marta Urlińska 2018, Teresa Bauman, Tadeusz Pilch 2001). Termin *action research* różnie był w Polsce tłumaczony: badania w działaniu, badania działaniowe, badania aktywne, badania przez działanie, badanie i działanie, badanie-działanie. Ostatecznie przyjął się jeden termin: badanie w działaniu (Smolińska-Theiss 2013).

Bogusława Gołębniak (2013) sądzi, że AR jest pochodną krytycznych przełomów, które w XX wieku dokonały się w filozofii, takich jak zwrot postmodernistyczny, lingwistyczny i partycypacyjny (*activity turn*)³⁸. Te historyczne momenty umożliwiły zmianę perspektywy na „tworzenie” wiedzy przez działanie zmierzające do transformacji życia społecznego. Pedagożka przywołuje także wpływ kilku ważnych teoretyków. Wymienia różne nazwiska z tradycji polskiej i zagranicznej: Helena Radlińska (badania aktywne), Waldemar Dudkiewicz (badania aktywizujące), W. Carr i S. Kemmis (krytyczne badania uczestniczące), Kurt Lewin (*action research*), Alaine Touraine (socjologia działania) (Gołębniak 2013, s. 56).

Dla Hany Červinkowej metoda badania w działaniu to nie tylko zaangażowana forma poznania naukowego, ale także filozofia życia (2012, s. 7). Z kolei Maria Mendel uzasadnia potrzebę prowadzenia badań w nurcie *action research* tym, że dzisiaj ciężko jest zdefiniować na przykład demokrację, społeczeństwo, edukację, dlatego badacze aktywnie angażują się w poszukiwania odpowiedzi na temat świata „tu i teraz” (2018, s. 223). W obliczu kryzysu

³⁸ Obecnie mówi się o tzw. „action turn”. Gdy „zwrot lingwistyczny” zwrócił uwagę na to jak wiedza jest na różne sposoby konstruowana, to „action turn” każe zastanowić się jak działać refleksyjnie i świadomie w skonstruowanym społecznie świecie.

największych wartości, tzw. „płynnej nowoczesności”, badanie w działaniu to rama do poznawania i przekształcania rzeczywistości, która jest elastyczna. Można je wykorzystywać w różnych metodologiach i kontekstach (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 9), mają charakter emancypacyjny, partycypacyjny i środowiskowy. Polegają na łamaniu stereotypów, podejściu nowatorskim i myśleniu „out of the box”.

O znaczącym wzroście popularności w naukach humanistycznych, a w szczególności w pedagogice, odmiennego od tradycyjnego sposobu prowadzenia badań empirycznych skupionych wokół poznania przez działanie, świadczą dwie publikacje wydane w środowisku krakowskim w ciągu ostatnich kilku lat. Obie pozycje można traktować jak podręczniki akademickie nie tylko ukazujące studentom i doktorantom pedagogiki zakres wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim prezentujące konkretne przykłady i praktyczne wskazówki tworzenia projektów badawczych i prac dyplomowych. Mowa jest o wydanej w 2018 roku książce: *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady* autorstwa Marii Szymańskiej, Magdaleny Ciechowskiej, Katarzyny Pieróg i Sylwii Gołąb z Akademii Ignatianium. Drugi podręcznik akademicki to jedna z trzech monografii powstałych w wyniku projektu europejskiego *Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji*, zrealizowanego w latach 2017–2019 przez studentów i pracowników Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Książka wydana jest w ramach serii *Action Research w Teorii i Praktyce Akademickiej*, a autorami publikacji są Anna Góral, Beata Jałocha, Grzegorz Mazurkiewicz oraz Michał Zawadzki (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 9).

Badania w działaniu mają złożoną historię, gdyż nie stanowią konkretnej dyscypliny naukowej, lecz pewne podejście badawcze, które pojawia się w ramach różnych dziedzin naukowych (m.in. w antropologii i pedagogice). Nie ma też prostej odpowiedzi na pytanie, czym jest *action research*. Agata Borowska wyróżnia dwie tradycje badań w działaniu: pragmatyczną, „lewinowską” (od nazwiska Kurta Lewina, autorka używa określenia „lewińską”) i partycypacyjną „freireowską” (od nazwiska Paolo Freirego) (Borowska 2023, s. 151). Z kolei Hana Červinková za R. McTaggart (1991), W. Carr (2010) i M. Wallace (1987) podaje dwie podstawowe orientacje w *action research* związane z fazami ich chronologicznego rozwoju: a) podejście pozytywistyczne – społeczna inżynieria Kurta Lewina: 1920-1950 – USA, trójkąt działania, badania i uczenia; b) podejście interpretatywne: 1970-

1990 – Wielka Brytania (Elliot i Stenhouse), Australia (Carr i Kemmis), Brazylia, emancypacyjna pedagogika Paolo Freirego ((Červinková 2012, s.11).

Termin *action research* (AR) funkcjonuje w nomenklaturze badawczej od lat 40 XX wieku. Wtedy ukazał się tekst *Action Research and Minority Problems* (Lewin 1946) amerykańsko-niemieckiego psychologa organizacji, Kurta Lewina³⁹. Od 1944 roku kierował on Research Center for Group Dynamics w Massachusetts Institute of Technology (MIT). Badacz użył tego określenia po raz pierwszy prawdopodobnie już około 1934 roku (Marrow 1969; (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 20). Badania w działaniu jako koncepcja badawcza są połączeniem dociekań naukowych, rozwiązywania problemów społecznych, kulturowych i strukturalnych. Myśl Kurta Lewina dotyczy systemu społeczno-technicznego, partycypacji w zmianie organizacyjnej, dynamiki grupy i badań interwencyjnych. Teoria wywodzi się tradycji filozofii pragmatycznej Johna Deweya. Jest to demokratyczny proces działania i wyciągania wniosków przez ludzi, którzy biorą w nim udział (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 16). Demokracja i edukacja są nierozzerwalne, dają szansę na wzrost refleksyjności obywateli i ich zaangażowanie społeczne. Konflikty we wspólnotach rozwiązuje się na sposób demokratyczny za pomocą komunikacji, która prowadzi do porozumienia. Jest to społeczna metoda doskonalenia życia wspólnot, ciągły proces wymiany różnych punktów widzenia i troski o znalezienie wspólnego rozwiązania. Deweyowska idea różnorodności polegająca na wymianie różnych punktów widzenia napędza refleksyjność i prowadzi do zmiany społecznej.

Pragmatyczne ujęcie AR to połączenie teorii z praktyką organizacyjną, gdzie „badacz zaangażowany jest we współpracę i dialog w procesie badawczym, unika dystansu i wspiera główny cel badań, którym jest uczenie się przez działanie”, a „(w)ładza postrzegana jest jako siła umożliwiająca demokratyczny dialog i współpracę stanowiącą warunek do wypracowania konsensusu” (tamże, s. 43)⁴⁰. Proces badawczy polega najpierw na zbieraniu danych w postaci konsultacji angażujących grupę do działania, następnie ma miejsce wspólne wdrożenie zmiany, obserwacja skutków i analiza skuteczności. Po wprowadzeniu zmiany następuje refleksja nad przeprowadzonym procesem, jego modyfikacja i powtórka.

³⁹ Kurt Lewin (1890-1947) – amerykański psycholog społeczny niemiecko-żydowskiego pochodzenia urodzony w Mogilnie

Lewin rozpoczął pierwsze badania w działaniu w 1939 roku w amerykańskiej fabryce tekstyliów Harwood Manufacturing Company w Virginii. W wyniku przeprowadzonych działań okazało się, że „demokratyczne przeprowadzenie zmiany organizacyjnej, w tym umożliwienie grupie podjęcia decyzji, jest bardziej skuteczne niż autokratyczne narzucanie rozwiązań (...)” (tamże, s. 22).

Teoria społecznej inżynierii Kurta Lewina została przyjęta do nauk społecznych dzięki obrazowej metaforze czerpiącej z nomenklatury termodynamiki. Mowa jest tutaj o sekwencyjnym modelu RZZ: rozmrażanie, zmiana, zamrożenie (tamże, s. 20). Każdy z tych etapów jest niezbędny do osiągnięcia celu, czyli trwałego wprowadzenia usprawnień w organizacji i zapewnienia ich nieodwracalności:

1. Faza rozmrożenia – destabilizacja obowiązujących wzorców zachowania.
2. Faza zmiany – podjęcie decyzji o kierunku transformacji, rozpoznanie i przyjęcie nowych postaw, wzorców zachowania poprzez procesy identyfikacji i internalizacji (przyswojenia).
3. Faza zamrożenia – stabilizowanie systemu po zmianie, utrwalanie nowych wzorców zachowania i postaw dzięki zastosowaniu mechanizmów wzmacniających i wspierających, aż do czasu, kiedy staną się obowiązującą normą postępowania.

Drugim spopularyzowanym przez Lewina określeniem było pole badawcze. Amerykański psycholog uważał, że każde środowisko to konkretne pole wypełnione działaniem społecznym odkrywającym i uruchamiającym różnorodne siły społeczne (Smolińska-Theiss, Theiss 2013, s. 39). Takim polem badawczym może być przestrzeń szkoły, gdzie rywalizują, ścierają się różne jednostki i grupy, tworzą się relacje międzyludzkie, uruchamiają się konflikty społeczne na linii szkoła-dom, uczeń-nauczyciel, nauczyciel-rodzic. W moim projekcie badawczym opartym o AR terenem badawczym jest szkoła podstawowa na Pomorzu. Traktowałam tę placówkę jak miejsce badania, w którym dokonywała się zmiana. Stawiałam pytania o różne siły społeczne wiejskiej szkoły, ukryte, widzialne, budzące się. Miejscowość należy do tradycyjnego społecznie i kulturowo środowiska reprezentującego cechy charakterystyczne dla Pomorza i przedmieścia wielkomiejskiego. Na tę tradycję wyraźnie nakładają się zmiany demograficzne, napływ mieszkańców z miasta, powstawanie domów jednorodzinnych, rozwój infrastruktury publicznej (plac zabaw, drogi, oświetlenie, rozbudowa szkoły itp.). Więcej na ten temat będzie przeczytać w kolejnych rozdziałach.

Wracając do prezentacji AR, współcześnie świat nauki jest zgodny, że wkład Lewina w kierunkowanie produkcji wiedzy na rozwiązywanie konkretnych problemów w życiu

społecznym jest ogromny. Głównym walorem było założenie, że nauka ma szansę mieć większy wpływ na praktykę społeczną. Lewinowi zawdzięczamy też zmianę w postrzeganiu badaczy z obiektywnych ekspertów w zaangażowanych i uczących się facylitatorów (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 31).

Krytycy Lewina zarzucali mu jak i jego kontynuatorom zbyt przywiązanie do praktycznego i organizacyjnego wymiaru dokonywanej zmiany, w której nie ma miejsca na krytyczną emancypację. Upełnomocnienie uczestników badania w działaniu jest tylko pozorne, gdyż poprzez unikanie konfliktów i dążenie do porozumienia zwiększa się skuteczność organizacyjnych struktur dominacji. Na instrumentalne wykorzystanie mechanizmu RZZ we współczesnych światowych korporacjach zwrócili uwagę Davydd Greenwood i Morton Levin (1998).

Po przełomie postmodernistycznym w latach 60 XX wieku nastąpił zwrot badań w działaniu w kierunku emancypacji i walki o swoje prawa w sztywnych systemach społecznych. Emancypacyjny nurt AR wychodził z założenia, że wypracowanie zmiany korzystnej dla grupy dotychczas marginalizowanej musi nastąpić w „twórczym ścieraniu się poglądów”, a „konflikt i niezgoda wśród osób zaangażowanych w badania są naturalnymi procesami pozwalającymi na wypracowanie zmiany o charakterze emancypacyjnym” (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 32).

Ten typ działalności naukowej był odpowiedzią na dekolonizacyjne i rekolonizacyjne ruchy społeczne w Ameryce Południowej, Afryce i w Azji. Miał za zadanie ujawniać ukryte struktury dominacji, uprawomocnienie grup defaworyzowanych, uciśnionych, szukanie alternatyw organizowania życia społecznego.

Jednym z najbardziej cenionych rodzajów emancypacyjnych badań w działaniu jest odłam krytyczny (CPAR). Za najważniejszego przedstawiciela tego nurtu uchodzi brazylijski pedagog, Paulo Freire. Wprowadził on do terminologii naukowej określenie koncienyztacji (por. conscientização) (Stańczyk 2018), czyli uświadczenia, „budzenia świadomości”. Jest to społeczny, oddolny proces i strategia badawcza ożywiająca głosy ludzi będących przedmiotem opresji ze względu na ich pozycję wobec dominującej ideologii, władzy lub innego opresyjnego systemu na przykład systemu edukacji („bankowego modelu edukacji”). Według Freierego koncienyztacja to droga do samodzielnego uwolnienia poprzez komunikację zarówno uciśnionych jak i ciemiężców. Wynikiem CPAR powinien być wzrost świadomości krytycznej osób zaangażowanych w badanie. Inaczej niż w tradycyjnym ujęciu AR, gdzie głównym celem

badania jest rozwiązywanie problemów organizacyjnych i udoskonalenie funkcjonowania organizacji, CPAR nie narzuca kierunku zmiany. Pytania badawcze w CPAR nie są z góry narzucone przez badacza, na przykład w edukacyjnych badaniach w działaniu kwestie problemowe rozpoznawane są przez zaangażowane osoby. Agata Borowska wyróżnia za Tomem W. Maxwellem dwie powiązane ze sobą części w CPAR: a) rekonesans (faza rozpoznawczo-diagnostyczna, ustalenie problemu i pytań badawczych), b) cykl/spirala czterech elementów: planowanie (określenie problemu, ustalenie celu i planu działania), działanie (wdrażanie zmiany), obserwowanie (systematyczne refleksyjno-krytyczne przyglądanie się procesowi zmiany), refleksja (ewaluacja, ocena działania, jego wyników, analiza „dowodów” zmiany, potrzeba kontynuowania badań, rozpoczęcie kolejnego planowania, działania i refleksji) (Borowska 2023, s. 154-155). W ten sposób istotą *critical-participative-educational action research* jest ciągła refleksyjna wymiana wiedzy i praktyki przez zaangażowane w badanie osoby, które czują się dzięki temu odpowiedzialne za dokonanie zmiany. Zmiana ma charakter zarówno wewnętrzny jak i zewnętrzny, mogą jej ulec sami badani, grupy jak i relacje oraz warunki panujące w danej społeczności (ofiary i oprawcy).

Podobnie jak *action research* w formie tradycyjnej, model partycypacyjny i emancypacyjny spotyka się z krytyką. Kwestią sporną jest sprawa rzetelności i trafności badań. Na ten temat tych kryteriów pisałam w tym rozdziale. Drugą wątpliwość stanowią środowisko badawcze, wybór oraz zmotywowanie uczestników-współbadaczy. Wśród ludzi można zauważyć tzw. „opór przed emancypacją” (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 41) oraz niechęć do wystawiania się na niebezpieczeństwo społecznej oceny oraz wykluczenia. Kolejną kwestią jest ustalenie, czy dana grupa rzeczywiście jest defaworyzowana. Dlatego tak bardzo ważny jest w przypadku zaangażowanych badań w działaniu rekonesans badawczy. Z moich obserwacji wynika, że w przypadku środowiska szkolnego obecnie zarówno uczniowie, jak i nauczyciele oraz rodzice mogą doświadczać przemocy i ucisku. Ustalenie, kto należy do grupy „uciśnionej” w tym wypadku może być trudne. Nie może wywodzić się z tylko z subiektywnych odczuć badacza. Będę o tym pisała w rozdziale poświęconym relacjom szkołom podczas strajku nauczycieli.

Jak dowodzą Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss (2013) pisząc o modelu środowiskowej pracy społecznej budowanym w latach 30 XX wieku przez Helenę Radlińską⁴¹

⁴¹ Helena Radlińska (1879- 1954) – polska pedagog, twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce, przed II wojną związana z Wolną Wszechnicą Polską, po wojnie z Uniwersytetem Łódzkim, autorka publikacji m.in.: *Stosunek*

na gruncie polskim badania w formie podobnej do *action research* znamy od prawie stu lat. Pedagog uchodząca za twórczynię polskiej pedagogiki społecznej pracując w Studium Pracy Społeczno-Wychowawczej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie opublikowała kilka znakomitych monografii, w tym książki *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej* (1935) oraz *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937). W swoich teoriach i praktykach pedagogicznych za cel obrała, podobny do założeń *action research*, plan na „wypracowanie obiektywnych metod badania określonych zjawisk społecznych, jak i poszukiwanie i zastosowanie skutecznych metod wprowadzania zmian w życie jednostki, grupy czy środowiska” (Smolińska-Theiss, Theiss 2013, s. 14). Według Radlińskiej w badaniach społecznych ważną rolę pełni odpowiednia postawa badacza, którego musi charakteryzować kultura umysłowa, przygotowanie naukowe, doświadczenie życiowe, wyobraźnia społeczna, poczucie odpowiedzialności za słowo, bezstronność, bezinteresowność, zdrowy rozsądek, samokrytyka, życzliwość wobec badanych (tamże, s. 15-16). Badanie powinno, podobnie jak w teorii Kurta Lewina, składać się z trzech faz: 1. rozpoznawania, 2. wżywanie się w środowisko, 3. działania. Najpierw zadaniem badacza jest dostrzeżenie, formułowanie i wyjaśnianie problemów społecznych oraz ustalenie relacji zachodzącej między środowiskiem a działaniami przekształcającymi je. Każde środowisko zdaniem Radlińskiej ma swoją dynamiczną strukturę, na którą oddziałują różne siły społeczne i sieci zależności. Rozpoznanie („lewinowskie” rozmrażanie) polega na dokładnej diagnozie, pomiarze, indywidualizowaniu, uogólnianiu, rejestrowaniu zjawisk, szerokim i wnikliwym określeniem faktów, opisie. Według Radlińskiej jest „niearbitralnym, złożonym, wielowarstwowym i dynamicznym postępowaniem poznawczym, praktycznym i edukacyjnym” (tamże, s. 17). Jest to wynikający z niezgody wobec aktualnych warunków życia proces podmiotowy i oddolny. W teorii Radlińskiej kluczowe jest wżywanie się (wczuwanie) w środowisko. Pracownik socjalny jako dokumentalista życia w środowisku lokalnym dokonuje tego za pomocą szczegółowej obserwacji, rozmów swobodnych, lektury lokalnych tekstów, rejestracji zjawisk i faktów, zależności, relacji. Poznaje strukturę, historię, wartości, sieci zależności i komunikację środowiska. Jest to praktyka pedagogiczna i demokratyczna.

wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej, Warszawa 1935; *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Helena Radlińska (red.), Warszawa 1935; *Oświata dorosłych: zagadnienia – dzieje – formy – pracownicy – organizacja*, Warszawa 1947; *Pisma pedagogiczne T. 1-3*, Wrocław 1961.

Helena Radlińska wprowadziła do polskiej myśli pedagogicznej koncepcję wrażliwego, zaangażowanego oraz profesjonalnego badacza i pracownika społecznego. Bogusława Dorota Gołębiak nazywa go facylitatorem i animatorem zmiany, to „transformatywny intelektualista” i zarazem „namiętny mediator wielogłosowej rekonstrukcji” (Gołębiak 2013, s. 62). Badanie w działaniu szczególnie gdy prowadzone jest w szkole przez edukatorów, jest biograficznym doświadczeniem zawodowym (Smolińska-Theiss, Theiss 2013, s. 14). Ma wymiar diagnostyczny, terapeutyczny i prognostyczny. Kształtuje badacza jak i oddziałuje na środowiskowe edukacyjne, uświadamia uczestników życia szkolnego, że codzienne problemy należą do szerszego kontekstu społecznego, politycznego, kulturowego. Jest to jednocześnie „detronizacja i nobilitacja badacza”. Smolińska-Theiss w innym swoim artykule (2013, s. 13) argumentuje, że weszliśmy w trudny etap dla pracy nauczycieli, gdyż załamały się dotychczasowe modele. W najnowszych badaniach edukacyjnych pojawiają się terminy: kryzys, upadek, załamanie. Przemiany społeczno-polityczne oraz nadmiar procedur oddalają pracowników oświaty od refleksji nad sensem i skutecznością pracy. W obliczu zmniejszenia się pola decyzji spada odpowiedzialność za pracę, pojawia się frustracja i zniechęcenie. Dlatego w obecnych kryzysowych czasach tak ważne jest podejmowanie przez nauczycieli oddolnych praktyk prowadzących do poprawy funkcjonowania szkół jako organizacji (nurt „lewinowski”) oraz uświadamiania aktorów szkolnej sceny o ich prawach i możliwościach (nurt „freireowski”).

Maria Mendel i Bohdan Skrzypczak (2013) w zbiorze artykułów poświęconych pracy socjalnej i zmienianiu rzeczywistości przez edukację konstatują, że dążenie nauczycieli do zmiany w szkole czyni z nich edukatorów i polityków poszukujących rozwiązań systemowych. Działanie polityczne jest osiąganiem strukturalnych zmian rzeczywistości (tamże, s. 8). Edukatorzy uczą, jak mówić o swoich potrzebach i przyczyniają się do dobra wspólnego, stając się aktywnym uczestnikiem demokratycznej wspólnoty. Takie działanie edukacyjne jest refleksją nad rzeczywistością i krytycznym jej obrazem. Prowadzi do konstruktywnej zmiany, ucząc się, wyciągając wnioski zmienia się edukator, jednostki i grupy. W tym sensie pedagogika społeczna stanowi metateorię dla edukacji ku zmianie.

Jak dotychczas starałam się uzasadnić, *action research* to zbiór różnych podejść badawczo-interwencyjnych, którego dwa główne nurty to pragmatyczny (tradycyjny, model „lewinowski”) oraz partycypacyjny (emancypacyjny, krytyczny, model „freireowski”). W ramach obu nurtów mogą wystąpić różne strategie poznawcze w zależności o celu

badawczego i punktu widzenia: indywidualne badanie w działaniu (*1st person action research*), kolektywne badanie w działaniu (*2nd person action research*), społeczne badania w działaniu (*3rd person action research*). Natomiast ze względu na typy badań, czyli przede wszystkim na rodzaj badanego środowiska i wiek albo pochodzenie uczestników-współbadaczy, autorzy podręcznika *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych* wyróżniają i charakteryzują: *action research*, *participatory action research*, *YPAR – participatory action research with youth* (partycypacyjne badanie w działaniu z młodzieżą), *CPAR – critical participatory action research* (krytyczne partycypacyjne badania w działaniu), *action science* (nauka w działaniu), *collaborative action research* (współpracujące badania w działaniu), *educational action research* (edukacyjne badania w działaniu), *appreciative inquiry* (podejście doceniające), *participatory rural appraisal* (partycypacyjne badania obszarów wiejskich), *feminist participatory action research* (feministyczne partycypacyjne badania w działaniu), *insider action research* (badanie w działaniu we własnej organizacji) (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 50-61).

W badaniach w działaniu stosuje się różne metody i narzędzia badawcze. Zazwyczaj korzysta się z jakościowych rozwiązań, ale niekiedy nie rezygnuje się także z ilościowych metod lub stosuje się obie perspektywy jednocześnie (metodologia mieszana). Nie ma ustalonego i narzuconego kanonu narzędzi i metod zbierania danych. W tej kwestii decydujący jest warsztat badacza oraz ustalone metody z uczestnikami procesu. Warto w tym miejscu wspomnieć o trudnościach z jakimi w trakcie prowadzenia AR musi mierzyć się badacze. Mając do czynienia z artykułowaniem różnych problemów i trudności społecznych musi być to osoba, która jest silna i stabilna emocjonalnie oraz niezwykle otwarta na nowe wyzwania oraz elastyczna i kreatywna w obliczu społecznych i komunikacyjnych ograniczeń. Prowadzenie badań w działaniu to zadanie niezwykle trudne, często niedoceniane, czasochłonne, ale jednocześnie jest to także doświadczenie rozwijające w sensie zawodowym, naukowym oraz osobistym.

Do najbardziej znanych metod zbierania danych w ramach AR można zaliczyć: wywiady pogłębione, obserwacje uczestniczące, ankiety, dyskusje grupowe, gry dydaktyczne, wizualizacje, warsztaty. Równie przydatne są takie narzędzia jak: dziennik badacza (dziennik refleksji, dziennik terenowy), kwestionariusze, notatki własne (terenowe), przeglądy dokumentów i literatury, analiza blogów, stron internetowych, mediów społecznościowych, rysunków, plakatów, zdjęć (*photovoice*).

W przypadku CPAR jak piszą Kemmis, McTaggart i Nixon (2014, s. 69) bardzo ważne jest dokumentowanie zachodzącej zmiany w postaci „dowodów” (ang. *evidence*). W ramach projektu badawczego należy przeprowadzić szczegółową refleksję i autorefleksję dotyczącą przeprowadzonych aktywności badawczych. Dlatego poddawane powinny być analizie i interpretacji takie wytwory wspólnego działania jak: dziennik badacza, blog, notatki, wywiady, nagrania audio i video, zdjęcia, dokumenty i ankiety (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019, s. 64).

Pedagogiczne badania w działaniu powinny respektować kwestie etyczne. Problemy natury moralnej w naukowym działaniu na terenie szkoły są przedmiotem opracowań metodologicznych (Ciechowska, Szymańska 2018; Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki 2019). Bardzo ważne jest zachowanie takich aspektów jak: anonimowość badanych, tajemnica zawodowa, jawność badań, uzyskanie zgody badanych i/lub opiekunów prawnych, dyskretne dotykane drażliwych tematów. Ciechowska zwraca uwagę na to, że pedagogika niestety nie doczekała się wypracowania zasad etyki badań z dziećmi (Ciechowska, Szymańska 2018, s. 68). Zachowanie kodeksu etycznego jest szczególnie ważne w badaniu, gdy relacja badacza z badanymi jest bliska i dotyczy spraw trudnych, intymnych albo wspólnych. Na szczególną uwagę w związku z prowadzeniem badań nad grupami wykluczonymi lub doświadczającymi nierówności społecznych zwracają także autorzy podręcznika *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Do tzw. *vulnerables* zaliczają: dzieci, seniorów, imigrantów, bezrobotnych, mniejszości religijne, etniczne i seksualne, osoby uzależnione i osoby z niepełnosprawnościami (tamże, s. 67). Dlatego w zetknięciu z przedstawicielami grup defaworyzowanych badacz musi wykazać się wysokim poziomem wrażliwości, taktu oraz musi dobrać odpowiednie metody i narzędzia badawcze. Mimo zazwyczaj bardzo dobrych intencji, badacz powinien też być świadomy, że może spotkać się z wrogością, agresją i niezrozumieniem. Autorzy korzystając z opracowania Liamputtong (2007) do pracy badawczej z grupami *vulnerable* zalecają stosowanie metod jakościowych jak np.: wywiady pogłębione, biograficzne, grupy focusowe, technikę fotograficzną, dzienniki, metody oparte na sztuce, autoetnografię i obserwację niejawną.

Ukazane w niniejszym rozdziale cechy badania w działaniu są kluczowe z punktu widzenia prezentowanego przeze mnie podejścia i projektu pedagogicznego. W ich wyniku, jak będę starała się pokazać za chwilę, dochodziło do oczyszczającej konfrontacji trzech perspektyw: nauczycieli, rodziców i uczniów. Podczas zastosowanej w praktyce metody

wychowawczej pozytywnej dyscypliny odbywały się zebrania klasowe, w których uczestniczyli uczniowie i nauczyciele. Mimo że nie zawsze były to spokojne rozmowy, podczas nich przywoływane i dyskutowane problemy szły w parze z refleksją nad ludzką naturą, motywami złego zachowania i potrzebami drugiego człowieka. Podobny efekt miały mediacje szkolne, które prowadziłam z rodzicami.

Autoetnografia i netnografia jako narzędzia badawcze

W analizie części materiału badawczego postanowiłam posłużyć się narzędziem autoetnografii. Jest to bazujący na procesie introspekcji akt autonarracji, w ramach którego narrator analizuje swoje własne przeżycia, poddaje refleksji osobiste doświadczenia życiowe, odnosząc je jednocześnie do kontekstu społecznego, w jakim się pojawiły (Kacperczyk 2014a). Praktyki badawcze mieszczące się pod pojęciem „autoetnografii” trudno uznać za jednolitą metodę. Wyróżnia się trzy poziomy, na których wykorzystywana jest autoetnografia: (1) poziom wytwarzania danych, technika otrzymywania informacji, (2) poziom rozwiązywania problemów badawczych, metoda lub strategia badawcza, (3) poziom epistemologiczny, nowy paradygmat badań społecznych. (Ciechowska, Szymańska 2018; Kacperczyk 2014a).

Rozwój AE w naukach społecznych w ciągu ostatnich czterech dekad przyniósł szeroką gamę podejść i zastosowań, a jego rosnącą popularność można śledzić w czasopiśmie i książkach poświęconych naukom społecznym, w tym w podręcznikach metodologicznych (Hayano 1979; Van Maanen 1988; Denzin 1989, 1997, 2018; Ellis 2004, 2009; Ellis, Bochner 2000; Reed-Danahay 1997; Holman Jones 2005; Doloriert, Sambrook 2009, 2011; Sambrook, Hermann 2018; Anderson 2014; Maréchal 2010; Richardson 2000, 2007; Sparkes 2000). Na temat autoetnografii pisze się w Polsce od ponad 10 lat (Bielecka-Prus 2014; Ciechowska, Szymańska 2018; Jakubowska 2017; Kacperczyk 2014a Kamińska 2014; Kępa 2012, 2014; Pilas 2020a, 2020b, 2020c; Polczyk 2012; Zawadzki 2015). Jedną z coraz bardziej popularnych wersji autoetnografii jest ta prowadzona przez badaczy organizacji (OAE). Autoetnografia pozwala na dogłębny wgląd w kontekst badanej organizacji i zrozumienie działań innych osób zaangażowanych w procesy organizacyjne. Przedmiotem badań są często nadużycia w miejscu pracy, takie jak mobbing, wykorzystywanie czy przemoc seksualna (Zawadzki 2015; Doloriert, Sambrook 2009, 2011; Sambrook, Hermann 2018). Autoetnografia odsłania ukryte wymiary

życia społecznego, umożliwiając zrozumienie zawiłych mechanizmów rządzących światem organizacji (Zawadzki 2015). Autoetnografia jako praktyka badawcza jest obecnie często wykorzystywana przez badaczy z zakresu socjologii sportu i socjologii ciała. Według Jacquelyn Allen-Collinson, która pisze o „zwrocie auto-etnograficznym” (zob. także Kafar 2010), jest to widoczne w obszarze aktywności fizycznej i sportu. Badacze wykorzystują autoetnografię do odtworzenia procesu zdrowienia po urazie, zmagania się z bólem, praktyka sportowej kontroli ciała, a także inne codzienne doświadczenia związane ze sportem (Jakubowska 2017; Allen-Collinson, Hockey 2001; Allena-Collinson 2011).

Autoetnografia jako jedna z praktyk badawczych w naukach społecznych silnie odwołuje się do perspektywy uczestnika życia społecznego. Wynika to z przedmiotu zainteresowań tych nauk – związanym ze zjawiskami ludzkiej świadomości. Pozwala badać zjawiska, które są trudno dostępne innymi metodami jakościowymi i ilościowymi. To ujęcie powstało z poczucia krzywdy i z potrzeby dokonania zmiany w miejscu, które uważa się za własne (Pryszmont-Ciesielska 2009).

Głównymi instrumentami autoetnografii są introspekcja, autorejestracja i autonarracja. Carolyn Ellis proponuje introspekcję jako metodę, która opierając się na materiałach interpretacyjnych wytworzonych przez samego badacza, jest niezwykle użyteczna dla zrozumienia żywego doświadczania emocji. (Ellis 2004). W tej metodzie, inaczej niż w etnografii, postać badacza pełni kluczową funkcję. Różnica polega na tym, że zamiast portretu Innych (osób, grup, kultur) badacz tworzy portret siebie, zwrotną relację na temat własnego doświadczenia usytuowanego w danej kulturze. Opowiadając o sobie, badacz stara się stosować krytyczne spojrzenie na własne doświadczenie i wyjaśniać je poprzez odniesienia do kontekstu kulturowego i społecznego. Autoetnografia to „specyficzny rodzaj aktywności na pograniczu nauki i sztuki, nauki i terapii, nauki i społecznej filozofii dialogu [*sic!*], nowej nauki powoływanej do życia przez *wounded storytellers* [...]” (Kafar 2010, s. 335). Przyznaje badaczom prawo do osobistego zaangażowania w proces badawczy, stwarza idealne warunki do zaistnienia, do odkrywania problemów i do wprowadzenia zmiany w imię sprawiedliwości społecznej. W tym sensie jest demokratyczną działalnością, która walczy o tworzenie przestrzeni dialogu i debaty, jest zacznem zmiany społecznej i pozwala wspierać tych, którzy są marginalizowani.

Leon Anderson, zwolennik autoetnografii analitycznej charakteryzuje jej pięć kluczowych cech: (1) badacz należy do badanego przez siebie środowiska, zajmując w nim

pozycję pełnego uczestnika (*complete member researcher*); (2) podejmuje refleksję analityczną w trakcie całego procesu zbierania i opracowywania danych; (3) ujawnia swoje Ja w tworzonych narracjach, jednakże na nim nie poprzestaje; (4) podejmuje także dialog z informatorami należącymi do badanego środowiska, dając szansę na wybrzmienie narracji innych niż własna; (5) kładzie duży nacisk na analizę teoretyczną, która wiąże wnioski badacza z szerszym polem rozstrzygnięć teoretycznych w danej dziedzinie problemowej, co ostatecznie pozwala na włączenie wniosków z badania do obiegu wiedzy naukowej. W projekcie autoetnografii analitycznej ważne jest dążenie do budowania objaśnień teoretycznych oraz wyjścia poza zebrane dane w stronę pewnych uogólnień i generalizacji. (Anderson 2014; Zawadzki 2015).

Carolyn Ellis i Arthur Bochner reprezentują autoetnografię ewokatywną (emocjonalną). Zasadniczą cechą opartej na narracji autoetnografii pozostaje nacisk na ewokację, czyli chęć wywoływania efektu w odbiorcach. Autoetnografia ewokatywna ma służyć ludziom w lepszym zrozumieniu siebie i świata, w przeciwieństwie do tradycyjnych tekstów naukowych, które zazwyczaj adresowane są do wąskiego grona specjalistów, przedstawicieli środowiska naukowego, i recenzowane zgodnie z przyjętymi kanonami naukowości. Pojawia się tu wyraźny ruch w stronę etnografii zaangażowanej, która jest zajęciem o charakterze moralnym: w autoetnografii ewokatywnej akcentowana jest potrzeba działania oraz przyjmowania odpowiedzialności za akt wytwarzania oraz przekazywania wiedzy.

Mark Neumann główną funkcję autoetnografii dostrzega w tym, że „autoetnograficzne teksty demokratyzują reprezentacyjną sferę kultury poprzez umieszczanie doświadczeń jednostki w napięciu wobec dominujących ekspresji władzy dyskursywnej” (Kacperczyk 2014a, s. 52). Cechą charakterystyczną jest jej emancypacyjny, empatyczny i terapeutyczny wymiar (Neumann 1996; Holman, Jones 2009; Kacperczyk 2014a; Zawadzki 2015). W tym sensie autoetnografia staje się praktyką polityczną, która walczy o wytworzenie przestrzeni dialogu i debaty, umożliwia oddanie głosu tym, którzy są na marginesie życia społecznego.

W swoim projekcie badawczym w pierwszej fazie, to jest podczas rekonesansu i „rozmrzania” zdecydowałam się połączyć te dwa podejścia: autoetnografię ewokatywną w narracjach i arkuszach obserwacji oraz autoetnografię analityczną w arkuszach obserwacji konfliktów szkolnych.

Netnografia

Drugim ważnym instrumentem potrzebnym do zbierania danych w moim projekcie badawczym jest netnografia, która stanowi jedną z mocniej rozwijających się obecnie dziedzin badań (Kijak 2022) w paradygmacie jakościowym. Technika ta powstała w odpowiedzi na cyfryzację sfer codziennego życia, za którą tradycyjne analizy etnograficzne często nie nadążają. W czasach współczesnych istotna część życia społecznego i interakcji międzyludzkich przeniosły się do Internetu.

Netnografia to połączenie dwóch słów: etnografia i Internet. W 1995 r. jako pierwszy o niej zaczął pisać kanadyjski profesor dziennikarstwa i marketingu, Robert V. Kozinets, który zaczerpnął ją z obszaru badań konsumenckich i marketingowych (Kozinets, 2012, s. 20). Niektórzy teoretycy sądzą, że pragmatyczne podejście antropologów korporacyjnych do etnografii różni się od perspektywy antropologów akademickich. Christine Hine (2000) studium społeczności internetowej określa mianem etnografii wirtualnej. Tego określenia używa także Dariusz Jemielniak (2013). W mojej pracy stosuję te terminy zamiennie.

Technika netnograficzna pozwala pozyskać informacje o społecznych zachowaniach ludzi w Internecie. Polega na adaptacji badań etnograficznych w świecie cyfrowym i pozwala na zebranie w naturalnym kontekście danych na temat zachowań interesujących nas grup docelowych, zjawisk, praktyk. Ludzie za pośrednictwem komputera lub smartfonu prowadzą obecnie bardzo bogate życie społeczne: dyskutują, porównują produkty, tworzą recenzje, oceniają i wymieniają się informacjami, „(w)ymieniają się między sobą uprzejmością, spierają się ze sobą, angażują w intelektualne debaty, prowadzą interesy, przekazują sobie wiedzę, dają sobie emocjonalne wsparcie, robią plany, dzielą się pomysłami w burzy mózgów, plotkują, waśnią się, zakochują, znajdują przyjaciół i ich tracą, grają w gry, flirtują, tworzą trochę wysokiej sztuki i generują mnóstwo rozmów o niczym.” (Rheingold 1993, s. 3).

Ze względu na odmienny niż w etnografii kontekst badawczy (zapośredniczony w technologii) mówimy o innym typie poznania. Etnografię wirtualną charakteryzują takie kategorie jak modyfikacja, anonimowość, dostępność, archiwizacja. Wykorzystanie niektórych narzędzi, a w szczególności obserwacji, ma też inny charakter niż w przypadku tradycyjnych badań terenowych, ponieważ obserwacja może mieć charakter dwustopniowy. Można obserwować ludzi siedzących przed komputerem podczas ich uczestnictwa w społeczności

wirtualnej lub można śledzić zachowania awatarów, postaci kreowanych w świecie wirtualnym (Jemielniak, 2013, s. 105).

Netnograficzne wyjaśnianie świata społecznego polega na przywoływaniu i poddaniu analizie kwestii posiadania i korzystania z komputerów, telefonów komórkowych, wysyłania SMS-ów, e-maili i obecności w serwisach społecznościowych (Kozinets, 2012, s. 15). Natomiast research netnograficzny przebiega na wyborze, zbieraniu i analizowaniu materiałów tekstowych (artykuły, posty, dyskusje, komentarze, czaty, opinie), wizualnych (zdjęcia, grafiki, memy) i materiały video (nagrania, transmisje, reakcje, vlogi). Kozinets charakteryzuje różne rodzaje badań w sieci: ankiety, wywiady, dzienniki, badania focusowe, strukturalna analiza sieci, netnograficzne badania terenowe, badania archiwalne.

Netnografowie nadają duże znaczenie faktowi, że ludzie wykorzystują Internet do uczestniczenia w kulturze i budowaniu wspólnot (społeczności wirtualnych). Kanadyjski teoretyk podaje definicję „społeczności wirtualnych” za Howardem Rheingoldem. Są to „skupiska społeczne, które formują się w przestrzeni wirtualnej, kiedy wystraczająco duża liczba osób prowadzi publiczne dyskusje na tyle długo i z dostateczną dozą ludzkich uczuć, by mogły wytworzyć się między nimi relacje” (Rheingold 1993, Kozinets 2012).

Drugim kluczowym zagadnieniem dla netnografii jest rozumienie kultury i cyberkultury. Kozinets posługuje się między innymi semiotycznym znaczeniem Clifforda Geertza (*Interpretacja kultur* 2005). Za antropologiem autor terminu „netnografii” cytuje: „człowiek jest zwierzęciem zawieszonym w sieciach znaczenia, które sam utkał, kulturę postrzegam właśnie jako owe sieci, jej analizę traktuję zaś nie jako eksperymentalną naukę, której celem jest odkrywanie praw, lecz jako naukę interpretatywną, która za cel stawia sobie odkrycie znaczenia” (Geertz, 2005:19, Kozinets 2012: 28) Pojęcie cyberkultury zatem oznacza wyuczony, składający się z systemu znaczeń, symboli i języka, świat zależności społecznych, umiejscowiony w kontekstach technologicznych jak społeczności online i zapośredniczony przez komunikację komputerową. Jakub Macek dokonał typologii ujęć cyberkultury. Wymienia typy utopijne, informacyjne, antropologiczne i epistemologiczne (Macek 2005).

W przypadku badań w Internecie bardzo ważnym i trudnym zagadnieniem jest etyka. Dariusz Jemielniak na przykład pisze, że niektóre pseudonimy i awatary internetowe powinny podlegać w zasadzie takiej samej ochronie, jak nazwiska (Langer i Beckman 2005, Jemielniak 2012, s.109). Z praktycznego punktu widzenia, co jest standardową procedurą przy badaniach jakościowych, bardzo rzadko wystarcza wymyślenie fikcyjnego pseudonimu dla zamaskowania

tożsamości internetowej członka społeczności, którego wypowiedzi ze społeczności są cytowane. Jest tak ze względu na charakterystyczne cechy Internetu tj. archiwizację i stałą dostępność materiału badawczego. Dlatego ustalenie prawdziwego autora wypowiedzi może być bardzo łatwe.

Starałam się udowodnić w tym rozdziale zarówno autoetnografia, jak i etnografia wirtualna mogą mieć uzasadnienie dla projektu badań w działaniu. Pierwsza technika zbierania silnie odwołuje się do perspektywy uczestnika życia społecznego, jego świadomości, emocji oraz pracy nad sobą. To ujęcie czerpie z poczucia krzywdy i z potrzeby zmiany w miejscu, w którym badacz żyje bądź pracuje. Jak dowodzą teoretycy, najważniejszymi autoetnograficznymi funkcjami są emancypacja, empatia i terapia (Neumann 1996; Holman, Jones 2009; Kacperczyk 2014a; Zawadzki 2015). Autoetnografia jest zatem praktyką polityczną, walczy o wytworzenie przestrzeni dialogu, wspomaga upodmiotowienie i kształtowanie demokratycznej wspólnoty.

Z kolei drugie narzędzie badawcze – netnografia - to odpowiedź na wielogłosowość współczesnej rzeczywistości, której wyrazem może być każda ludzka aktywność zawarta w świecie wirtualnym. Na potrzeby projektu badawczego śledziłam, gromadziłam i analizowałam artykuły, wpisy na blogach oraz komentarze internetowe. Ich bogactwo, spontaniczność i naturalność to doskonale źródło wiedzy dotyczącej społecznych zjawisk oraz relacji w ramach badanych społeczności. W mojej perspektywie, jako badaczki kondycji relacji na linii szkoła-dom w momentach kryzysów społecznych i edukacyjnych jak strajki oraz ograniczenie funkcjonowania szkół ze względu na epidemię, to ujęcie jest obowiązkowe.

Rozdział V

Konflikt szkolny w świetle badań własnych

Jak zaprezentowałam w tabeli pt.: *Schemat przebiegu badania w działaniu* na s. 77, pierwsza faza badania była najdłuższa. Rekonesans, tzw. „wżywanie się” trwało od września 2018 r. do kwietnia 2020 r. Obejmowało sześć działań skupionych wokół identyfikowania przejawów, rodzajów, stron oraz przebiegu konfliktów szkolnych doświadczonych lub zaobserwowanych w moim polu badawczym.

Pierwszy materiał (*Spotkania klasowe*) został zgromadzony w okresie wrzesień 2018 – styczeń 2019 i dotyczył organizowanych przeze mnie spotkań z uczniami w wieku nastoletnim z siedmiu różnych klas. Kolejne dane dotyczą konfliktów, które wyodrębniłam w tym samym czasie (*Konflikt szkolny – arkusze obserwacji, Konflikt szkolny – autonarracje*). Wobec nich zastosowałam dwa narzędzia: studium przypadku i autoetnografię, dzięki którym zostały stworzone arkusze obserwacji oraz autonarracje. Następnie w czasie strajku nauczycieli (kwiecień-czerwiec 2019) prowadziłam arkusze samoobserwacji (*Strajk 2019 – arkusz samoobserwacji*), a także umieszczałam i szczegółowo analizowałam dane dotyczące strajku w mediach społecznościowych, prowadziłam korespondencję za pomocą emaila i SMS z rodzicami oraz przyglądałam się dokumentom wytworzonym podczas protestu, np. plakatom (*Strajk 2019 – analiza netnograficzna*). Na zakończenie pierwszej części badania w działaniu, czyli rozmrażania, podjęłam się zbierania internetowych przejawów konfliktu na linii szkoła-dom w czasie początków zdalnego nauczania w Polsce (*Zdalne nauczanie – analiza netnograficzna*).

Druga faza badawcza obejmuje proces zmiany, którą zaprojektowałam i wdrożyłam w środowisku szkolnym w okresie styczeń 2021 – sierpień 2022. Przez ten czas przygotowałam projekt innowacji pedagogicznej („eksperymentu pedagogicznego”) oraz uzyskałam legitymizację dla tego działania w społeczności szkolnej (nauczycieli i rodziców), a także w środowisku akademickim - Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego i instytucjonalnym - Kuratorium Oświaty w Gdańsku (Przygotowanie innowacji pedagogicznej). Następnie, mimo braku akceptacji projektu przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, innowacja została

zaimplementowana w postaci cyklu połączonych nauczycielsko-rodzicielskich szkoleń oraz warsztatów rodzicielsko-uczniowskich (*Cykl połączonych szkoleń dla nauczycieli i rodziców, Warsztaty dla uczniów i rodziców*). Dzięki zastosowaniu mediacji szkolnych jako sposobu praktykowania dialogu także dokonywałam zmiany i uzyskałam interesujące dane (*Mediacje szkolne*).

Po osiemnastu miesiącach od wprowadzenia zmiany, w kwietniu 2023 roku przystąpiłam do ewaluacji i ustalenia wniosków oraz rekomendacji wynikających z przeprowadzonego badania w działaniu. Powróciłam do pytania, które zadawałam sobie na początku: Co udało się zmienić? W jaki sposób zmieniło się moje rozumienie konfliktu szkolnego? Co na temat spotkań klasowych i mediacji szkolnej mówią uczestnicy życia badanej szkoły: uczniowie, nauczyciele, rodzice? (*Po zmianie. Rekomendacje*).

Faza rozmrażania

Spotkania klasowe

Niniejszy podrozdział stanowi podsumowanie pierwszej części fazy badania w działaniu – rozmrażania. Ten etap miał za zadanie ustalenie pytań badawczych i przygotowanie gruntu dla zmiany.

Jako anglistka i wychowawca klasy czwartej postanowiłam z początkiem nowego roku szkolnego 2018/2019 w innowacyjny sposób podejść do problemów z komunikacją, relacjami oraz z brakiem koncentracji oraz motywacji na moich lekcjach. Z tych powodów między mną, a uczniami dochodziło często do konfliktów. Wiązało się to dla mnie z przeżywaniem frustracji i poczuciem porażki. Stwierdziłam, że jeśli mam być nadal nauczycielem, muszę znaleźć jakiś sposób, aby zapobiegać takim sytuacjom. Chciałam znaleźć narzędzie, które pomoże mi ograniczyć liczbę konfliktów. Pragnęłam także nauczyć się je sprawnie i szybko rozwiązywać, nie doprowadzać do ich eskalacji lub utajenia.

Do wprowadzenia nowego narzędzia w moim warsztacie pracy wychowawczej i dydaktycznej zainspirowałam się po lekturze książek: *Pozytywna Dyscyplina* (Nelsen, 2015) oraz *Pozytywna Dyscyplina w klasie* (Nelsen, Lott, Glenn, 2017). Według amerykańskiej psycholog dziecięcej, Jane Nelsen uczniowie wykazują zachowania niepożądane w szkole nie z powodu swojej złośliwości i braku sympatii do nauczyciela (2017, s. 61). Jest to, jej zdaniem,

naturalna reakcja psychologiczna każdego człowieka spowodowana zaburzeniem jego poczucia przynależności grupowej i akceptacji. Nelsen sądzi, że większość dzieci, które czują się źle i uważają się za nielubiane – w rezultacie zachowują się w nieakceptowalny sposób. Jeśli odkryjemy przyczyny ich złego samopoczucia, odczekamy, aż emocje opadną, to pomożemy im odnaleźć rozwiązanie dla przeżywanej trudności. W ten sposób nie tylko nawiążemy korzystną relację z dzieckiem, ale także sami jako nauczyciele osiągniemy większą skuteczność zawodową i przyczynimy się do budowania trwalszych więzi w ramach klasy jako grupy społecznej. Autorka PD argumentuje, że kara nie może zmienić nieakceptowanego społecznie zachowania ucznia, bo nie rozwiązuje problemu. W rzeczywistości przyczyna się do odwrotnej sytuacji. Dziecko czuje się rozgoryczone, upokorzone, chce rewanżu i myśli o tym, jak nie dać się złapać następnym razem (2015, s. 107). Według Nelsen, pedagog, wykorzystując odpowiednie narzędzia, jest w stanie w demokratyczny sposób spożytkować przebieg sytuacji konfliktowych, aby wpływać na zachowania i postawy wychowanków, przy jednoczesnym zachowaniu ich odrębności, samodzielności, kreatywności, odpowiedzialności i pewności siebie.

W okresie od września 2018 do stycznia 2019 przeprowadziłam 45 protokołowanych spotkań klasowych z uczniami siedmiu klas szkoły podstawowej w wieku 10-14 lat na lekcjach języka angielskiego oraz na lekcji z wychowawcą. Podczas realizacji działania prowadzony był dziennik badacza, w którym opisywałam przebieg spotkania, umieszczałam wnioski z obserwacji zachowania uczniów, własnych odczuć i reakcji, notatki z rozmów z rodzicami, opinie nauczycieli.

Podstawowymi narzędziami PD w szkole są regularne spotkania klasowe, rozpoczynające się rundą komplementów i kończące omawianiem problemów, dobrowolny podział zadań do wykonania klasie, działania bez słów, pytania pełne ciekawości, pytania przekierowania, naturalne konsekwencje zamiast kar, stosowanie zachęt zamiast nagród, pozytywna przerwa i odmawianie z szacunkiem (2017, s. 117-131). Zdecydowałam, że w ramach badania w działaniu zastosuję tylko jedną praktykę PD, gdyż jej efekty w mojej ocenie były możliwe do zmierzenia (każde spotkanie było protokołowane) oraz była to ciekawa alternatywa dla wychowawczych rozmów indywidualnych, które w mojej ocenie nie zawsze są skuteczne.

Organizacja spotkań klasowych jest szczegółowo opisana w przewodniku metodycznym (2018, s. 41-45). Jednak stosowałam jego zmodyfikowaną wersję. Zazwyczaj

odbywałam je na początku lub na końcu lekcji i starałam się organizować je przynajmniej raz w tygodniu. Były to krótkie rozmowy z uczniami, np. 10-minutowe (w przypadku lekcji języka angielskiego) lub dłuższe (godziny wychowawcze). Z biegiem czasu uczestnicy spotkania nabywali konkretne umiejętności m.in.:

1. Tworzenie kręgu.
2. Docenianie siebie i innych
3. Szanowanie różnic
4. Komunikowanie z szacunkiem
5. Skupianie się na rozwiązaniach

Mimo że nie zawsze wszystko wychodziło jak w instrukcji (2017, s. 162), szybko zorientowałam się, że formuła spotkań klasowych PD jest atrakcyjnym i skutecznym narzędziem umożliwiającym budowanie poczucia własnej wartości, otwartości na różnice i tworzenia stabilnych relacji międzyludzkich w klasie. Takie sygnały docierały do mnie także od uczestników spotkań.

Postaram się teraz pokrótce opisać przebieg jednego ze spotkań na przykładzie zapisów w dzienniku badacza z 4 września 2018. Zebranie odbyło się w klasie siódmej:

„Na początku lekcji języka angielskiego poprosiłam uczniów, żeby przesunęli stoły i z krzesel utworzyli krąg. Byłam pod wrażeniem, jak sprawnie im poszło. Gdy usiedliśmy w kręgu, powiedziałam, że dzisiaj zagramy w nową grę. Dzieci zaciekały się. Wytłumaczyłam, że zabawa będzie po polsku i nazywa się <<docenianie>> i przy pomocy piłki, którą będziemy podawać do siebie po kolei, będziemy sobie mówić miłe rzeczy. Rozpoczęłam od siebie i wytłumaczyłam, że mam do wyboru cztery opcje:

1. Doceniam siebie
2. Doceniam kogoś
3. Chcę być doceniony
4. Mówię pass

Zapytałam się uczniów, czy gra jest trudna. Odpowiedzieli, że nie, jednak po chwili, gdy zaczęliśmy, wiele osób czuło się zakłopotanych, nie potrafili docenić siebie ani nikogo innego, większość osób wybrała opcję nr 4 – pass. Powtórzyłam rundę doceniania, ale tylko z opcją do wyboru nr 2 oraz 4. Tym razem więcej osób zostało docenionych. Po każdym komplemencie przypominałam o dziękowaniu. Następnie wytłumaczyłam, że kolejnym krokiem podczas

naszego spotkania jest omówienie problemów, trudności, rzeczy, które się nie podobają dzieciom na moich lekcjach. Po chwili zastanowienia jedna z uczennic, Agnieszka⁴² powiedziała, że nie lubi jak Marcin nieuprzejmie komentuje, gdy ktoś inny się pomyli lub nieprawidłowo wymówi jakieś słowo. Po twarzach innych osób widziałam, że się z dziewczynką zgadzają. Powiedziałam, że za chwilę wrócimy do tego problemu i poprosiłam o inny, ale nikt nie miał pomysłu. Więc przeszliśmy do omówienia problemu nr 1. Zapytałam się chłopca, czy chciałby porozmawiać na temat problemu i czy wie, o jaką sytuację chodzi. Zgodził się. Wywiązała się dyskusja między uczniami, podczas której ustaliłam, że Marcin komentuje błędy innych osób podczas lekcji, gdyż ma większą wiedzę niż inne dzieci, czuje się mniej lubiany (szczególnie przez grupę dziewcząt, w której jest Agnieszka) i nie ma z kim rozmawiać na przerwach. Zapytałam się następnie Marcina, czy chciałby, abyśmy wspólnie poszukali jakiegoś rozwiązania dla tej sytuacji. Ponownie się zgodził. Poprosiłam inne osoby, aby zaproponowały chłopcu swoje pomysły. Jednym z nich (autorstwa Patryka) było zwyczajne podejście na przerwie do koleżanek, z którymi Marcin chciałby się kolegować i pogadać. Chłopiec zgodził się na takie rozwiązanie. Podsumowując, zaproponowałam, żeby na następnym spotkaniu za tydzień wrócić do tego problemu i ustalić, czy coś się zmieniło. Poprosiłam także o to, aby dzieci na moich lekcjach przyglądały się innym problemom, np. brak zastanowienia przy mówieniu, dawanie zbyt wielu pytań i niestłuchanie uważnie poleceń i wyjaśnień nauczyciela. Tak, abyśmy powrócili do nich za tydzień. Podziękowałam uczniom za spotkanie. Jedna dziewczynka skomentowała, że <<fajne to było>>.” (Dziennik badacza, 4.09.18, kl. 7)

Z biegiem czasu uczniowie nawykli do formuły spotkań klasowych. Szybciej i sprawniej potrafili zorganizować klasę tak, aby na środku stały krzesła w kręgu. Bardzo chętnie korzystali z opcji „Chcę być doceniony/a” oraz lubili mówić o swoich problemach, które, mimo że chciałam, żeby dotyczyły tylko moich lekcji, wykraczały dalej niż mój przedmiot. Dzieci mówiły o konfliktach z uczniami innych klas, z innymi nauczycielami itp. Często na lekcjach, na których nie planowałam spotkania, dzieci pytały, czy takie zrobię.

Podczas spotkań obserwowałam, że do doceniania uczniowie wybierali osoby, które lubią, z którymi spędzają dużo czasu, także online. Dzieci chętnie doceniały także mnie jako nauczyciela. Dziękowały, że „z nimi wytrzymuję”, mam ciekawe pomysły na lekcjach, że „robię

⁴² imiona zostały zmienione

z nimi takie rzeczy jak spotkania klasowe” (Dziennik badacza, 20.11.2018). Czułam się dowartościowana i miałam wtedy większą motywację do pracy.

Po kilku tygodniach i odbyciu pierwszych 25 spotkań w różnych klasach doszłam do wniosku, że spotkania klasowe nie są w stanie rozwiązać każdego problemu. Niekiedy w wyniku takiej rozmowy niektóre spory i animozje między uczniami narastały (Dziennik badacza, 18.09.2018). Dowodem jest inne spotkanie, które przeprowadziłam w klasie 7. Po dwóch tygodniach od rozmowy na temat problemu z brakiem akceptacji Marcina i jego uszczypliwością, temat powrócił z większą siłą. Uczeń zgłosił, że nie jest w stanie pracować z koleżankami w grupie. Dziewczynki skomentowały, że chłopiec nadal jest nieuprzejmy i zachowuje się wobec nich z pogardą. Jak widać, w tym przypadku, górę wzięły cechy charakterologiczne. Uświadomiło mi to, że niektórych relacji nie można naprawić na siłę. Jednak, sama sytuacja rozmowy i wspólnego artykułowania roszczeń, była dla każdej osoby uczestniczącej w konflikcie szansą na wypowiedź i ustalenie swojego miejsca we wspólnej przestrzeni.

Ten sposób wyjaśniania spraw stał się stałą praktyką w mojej pracy jako nauczyciela i wychowawcy. Szczególnie przydatny był wobec takich kwestii jak: wykluczenie ucznia przez klasę, niesprawiedliwe traktowanie przez nauczyciela, agresja między uczniami, nieodpowiednia komunikacja w mediach społecznościowych i in. W niektórych spotkaniach uczestniczyli także inni nauczyciele, których starałam się przekonać do korzystania z tego narzędzia także na swoich lekcjach.

Najważniejszą zaletą tego rozwiązania jakim są spotkania klasowe był fakt, że każdy jego uczestnik miał szansę wypowiedzieć się, miał równe szanse w dialogowaniu. Gwarantem tego była organizacja krzesel w kręgu, używanie piłki jako przekazywanego sygnału do zabrania głosu, uczestnictwo nauczyciela/li na tych samych prawach, co uczniowie. Zadaniem tego działania nie było rozwiązywanie konfliktów, jak na początku myślałam. Większość problemów takich jak napięte relacje między niektórymi uczniami, agresja słowna i fizyczna, hałaśliwe zachowanie rozwijały się nadal. Niemniej, spotkania klasowe uświadomiły mi, że można w warunkach szkolnych usiąść wspólnie i omówić odczuwane przez różnych członków szkolnej społeczności trudności. Dzięki tej praktyce odniosłam wrażenie, że uczniowie czują się w szkole bardziej jak u siebie. Dodatkowo, jak często artykułowali, cieszyli się, że kogoś z nauczycieli interesują ich problemy. Jako wychowawca, dzięki takim sterowanym rozmowom,

mogłam bliżej poznać swoich wychowanków i mieć świadomość wewnętrznych procesów, jakie w mojej klasie zachodzą.

Konflikty szkolne – arkusze obserwacji⁴³

Do badania charakteru i specyfiki konfliktów szkolnych ze względu na moje głębokie zaangażowanie i uwikłanie w badane środowisko wykorzystałam instrumenty etnograficzne i autoetnograficzne. Prowadziłam arkusze obserwacji konfliktu i dziennik badacza.

Na potrzeby prowadzonego opisu badawczego 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.

Przygotowując arkusz obserwacji, wybrałam kryteria:

- 1) czas trwania,
- 2) strony,
- 3) faza konfliktu (Olubiński 2015),
- 4) źródło (Wajszczyk 2015),
- 5) forma ujawnienia się,
- 6) redukcja lub rozwiązanie,
- 7) sytuacje pokonfliktowe
- 8) skutki,
- 8) towarzyszące mi emocje.

Na podstawie obserwacji opracowałam analizę konfliktów zróżnicowanych pod względem charakterystyki uczestniczących stron, w tym także mediatora. 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. Informacje zgromadzone na temat siedmiu konfliktów przedstawiają Arkusze obserwacji konfliktu nr 1-7 zawarte w tabelach nr 4-10:

⁴³ Ta część mojej rozprawy pochodzi z M. Pilas, *Wyobrażenie szkoły w sytuacji konfliktu jako przestrzeni demokratycznej wspólności. Perspektywa demokracji niekonsensualnej*, [w:] *Utopia a edukacja*. Tom IV, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 275-286.

ARKUSZ OBSERWACJI KONFLIKTU NR 1

Data Czas trwania konfliktu	Strony konfliktu	Wielkość, natężenie, faza konfliktu	Źródło, przyczyny, przedmiot	Forma ujawnienia się	Redukcja lub rozwiązanie	Sytuacje pokonfliktowe	Skutki	Towarzyszące emocje, doznania, uczucia, wnioski
rozwój konfliktu wrzesień- październik 2018 1.10.2018 (konfrontacja z rodzicami)	nauczyciel- wychowawca bezpośrednio: rodzice: matka chłopca 1 ojciec chłopca 2 pośrednio: chłopiec 1 chłopiec 2	1. Kolidacja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności, 4. Agresywno- burzliwe starcia o dużym nasileniu, 5. Bezpośrednia konfrontacja	konfrontacja indywidualnych ocen i opinii wstawienie chłopcom uwag negatywnych na temat stosowania przemocy fizycznej wobec siebie na przerwach (bójki, zaczepki, przezwiśka) poziom przekonań	początek: długie rozmowy telefoniczne nauczyciela i matki chłopca 1 (kobiety znają się prywatnie) nagle, niezapowiedziane spotkanie z rodzicami, matka chłopca 1 namówiła ojca chłopca 2 na nagle pojawienie się w szkole i rozmowę z nauczycielem- wychowawcą i natychmiastowe wy tłumaczenie sprawy, oczekiwanie na nauczyciela (czyhanie)	- rozmowa z rodzicami - nauczyciel dowiedział się, że dzieci podobnie traktują się w domu przy przyzwoleniu rodziców - ojciec tłumaczył, że tak chłopcy nabierają męstwa, - matka chłopca 1 widzi syna w głównie w jasnych barwach - nauczyciel zgodził się złagodzić treść uwagi - odbyło się spotkanie nauczyciela, chłopca 1 i matki – matka i nauczycielka utworzyły wspólny front	- matka chłopca 1 bardziej angażuje się w budowanie pozytywnego wizerunku chłopca (przywozi ciastka, biorą udział w konkursach szkolnych) - relacje koleżeńskie nauczyciela- wychowawcy i matki uległy lekkiemu ochłodzeniu i sformalizowaniu, zdystansowaniu - na wyjeździe integracyjnym chłopiec nr 2 dziwnie się zachowywał, tracił kontrolę nad sobą, płakał, narzekał na zaczepki chłopca nr 1 - po wyjeździe integracyjnym zgłosiłam to matce chłopca 2 i psycholog szkolnej, stworzyłam notatkę służbową - od matki chłopca nr 2 dowiedziałam się, że jest wcześniakiem i ma zaburzoną równowagę mięśniową	- chłopcy nadal w wulgarny sposób okazują sobie przyjaźń (wyzywają się, popychają, szczególnie często wychodzi to ze strony chłopca nr 1) - chłopiec nr 2 nadal ma problemy z wyrażaniem uczuć, ucieka od tego, rozluźnia się tańcem na przerwach	nauczyciel- wychowawca: - zaskoczenie, zakłopotanie, stres, nie dowierzanie, uczucie wrogości ze strony rodziców i niespodziewanego ataku - udało się złagodzić sytuację - nauczycielka uświadomiła sobie, że należy zachować profesjonalny dystans wobec matki chłopca 1 - zostały zminimalizowane bójki chłopców konflikt na etapie uśpienia, zawieszenia, wzajemnego obserwowania się Poczucie zrozumienia: słabe

Tabela nr 4. Arkusz obserwacji konfliktu nr 1.

Źródło: opracowanie własne

ARKUSZ OBSERWACJI KONFLIKTU NR 2

Data	Strony konfliktu	Wielkość, natężenie, faza konfliktu	Źródło, przyczyny, przedmiot	Forma ujawnienia się	Redukcja lub rozwiązanie	Sytuacje pokonfliktowe	Skutki	Towarzyszące emocje, doznania, uczucia, wnioski
28.09.2018 konfrontacja z rodzicem rozwój konfliktu 27- 28.09.2018	nauczyciel (w tym wypadku organizator uroczystości szkolnej i jednocześnie rodzic uczennicy z tej samej klasy, co chłopiec 3) bezpośrednio: ojciec chłopca 3 pośrednio: chłopiec 3	1. Kolizja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności, 4. Agresywno-burzliwe starcia o dużym nasileniu,	poczucie niesprawiedliwości chłopca 3, nierówne traktowanie podczas konkursu szkolnego brak odwagi chłopca, do wyartykułowania swoich potrzeb pośpiech, hałas, natłok zdarzeń podczas uroczystości, brak wiedzy na temat działania chłopca 3 brak wychowawcy klasy nierównomierny podział przywilejów, pozycji, trudności w komunikacji, niezaspokojenie potrzeby i interesów	- ostra konfrontacja zdenerwowanego ojca chłopca nr 3 - krótka gwałtowna wymiana zdań przed wejściem do szkoły - nauczycielka została oskarżona o niesprawiedliwe traktowanie chłopca 3 i faworyzowanie innych dzieci (tu być może własnego dziecka)	- uspokojenie rozmowy, - wymiana informacji - wyrażenie zrozumienia dla zaistniałej sytuacji - przeprosiny ze strony nauczyciela i prośba o w miarę możliwości lepsze komunikowanie potrzeb przez chłopca 3 - ojciec się uspokoił i przyjął przeprosiny, zrozumiał przypadkowość sytuacji i brak złych intencji - nauczyciel odbył też rozmowę z chłopcem i przeprosił	- stworzył się dystans między nauczycielem i rodzicami chłopca 3 - rodzice są życzliwi wobec nauczyciela, wydaje się, że nie żywią urazy	- nauczyciel stara się być bardziej wyculony na podobne sytuacje	nauczyciel-wychowawca: - zaskoczenie, zakłopotanie, stres, niedowierzenie, uczucie wrogości ze strony ojca i niespodziewanego ataku, próba obrony ojciec: - agresja słowna, oskarżenie, zdenerwowanie, niechęć, Wyjaśnienie sprawy z ojcem i chłopcem oraz przeprosiny zakończyły konflikt Poczucie zaopiekowania: tak Poczucie zrozumienia: tak

Tabela nr 5. Arkusz obserwacji konfliktu nr 2.

Źródło: opracowanie własne

ARKUSZ OBSERWACJI KONFLIKTU NR 3

Data	Strony konfliktu	Wielkość, natężenie, faza konfliktu	Źródło, przyczyny, przedmiot	Forma ujawnienia się	Redukcja lub rozwiązanie	Sytuacje pokonfliktowe	Skutki	Towarzyszące emocje, doznania, uczucia, wnioski
wrzesień 2018 kulminacja 18-21.09.18	rodzice chłopca 4 rodzice chłopca 5 chłopiec 4 chłopiec 5 nauczyciel-wychowawca w roli mediatora	1. Kolizja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności, 4. Agresywno-burzliwe starcia o dużym nasileniu, 5. Bezpośrednia konfrontacja	- zmuszenie do działania grupy nadrzędnej, odpowiedzialności - nieodpowiednie zachowanie w Internecie, - w mediach społecznościowych - chłopiec 4 obraził mamę chłopca 5 - poziom przekonań,	- wychowawca otrzymał zrzuty ekranu z rozmowy dzieci w mediach społecznościowych - mama chłopca 5 chciała zgłosić sprawę na policję - rodzice poprosili wychowawcę o pomoc, mimo że sprawa dotyczyła sytuacji pozaszkolnej	- rozmowa rodziców obu chłopców w obecności mediatora - rozmowa chłopców w obecności rodziców i mediatora	- chłopcy dowiedzieli się, że ich wypowiedzi w mediach społecznościowych są bardziej publiczne niż sądzili - rodzice dowiedzieli się, że ich dzieci potrzebują więcej uwagi, szczególnie w związku z ich aktywnością w Internecie	- wychowawczyni odczuła, że rodzice potrzebują wsparcie w nietypowych sytuacjach wychowawczych - rodzice zwiększyli swoją czujność, jeśli chodzi o udział ich dzieci w Internecie (założyli aplikację rodzicielskie dzieciom)	- miałam poczucie, że chłopcy potrzebują odrębnej przestrzeni do wyrażania swoich pretensji do siebie - satysfakcja z umożliwienia

Tabela nr 6. Arkusz obserwacji konfliktu nr 3.

Źródło: opracowanie własne

ARKUSZ OBSERWACJI KONFLIKTU NR 4

Data	Strony konfliktu	Wielkość, natężenie, faza konfliktu	Źródło, przyczyny, przedmiot	Forma ujawnienia się	Redukcja lub rozwiązanie	Sytuacje pokonfliktowe	Skutki	Towarzyszące emocje, doznania, uczucia, wnioski
10.10.18	nauczyciel-wychowawca dyrektor psycholog	1. Kolizja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności, 4. Agresywno-burzliwe starcia o dużym nasileniu, 5. Bezpośrednia konfrontacja	przekonanie do zmiany działania grupy podrzędnej potrzeba wymiany informacji nagromadzenie sytuacji konfliktowych w klasie po wyjeździe integracyjnym 2 spotkania z rodzicami chłopca 1, 2 i 7 potrzeba wyjaśnienia niepokojących sytuacji dyrekcji i psychologowi komunikacja, zaspokojenie potrzeb, zmuszenie organu podrzędnego do działania lub zaprzestania działań skargi innych nauczycieli na temat prowadzonej z ich uczniami podejrzanej metody, wykraczającej poza kompetencje nauczyciela	wezwanie nauczyciela na nagłe spotkanie w gabinecie psychologa z dyrektorem i psychologiem konfrontacja rozmowa wytłumaczenie się relacja nadrzędno-podrzędna pracodawca-pracownik	Dyrektor i psycholog przywołali nauczyciela do porządku monolog odrzucanie argumentów nauczyciela niepewność nauczyciela, strach przed źle wybraną lub źle prowadzoną metodą wychowawczą (PD) Przemoc symboliczna	ochłodzenie relacji zdystansowanie wobec siebie stron konfliktu na około miesiąc zaprzestanie stosowania metody PD na rzecz konwencjonalnego (monologowego) podejścia nauczyciela wobec uczniów do stycznia 2019 Analiza zgromadzonego materiału badawczego, przemyślenie planu działań, poczucie rezygnacji	- zaprzestanie stosowania metody PD - od stycznia 2019 rozpoczęłam tylko z moją klasą	- rezygnacja, żal, bezsilność

Tabela nr 7. Arkusz obserwacji konfliktu nr 4.

Źródło: opracowanie własne

ARKUSZ OBSERWACJI KONFLIKTU NR 5

Data	Strony konfliktu	Wielkość, natężenie, faza konfliktu	Źródło, przyczyny, przedmiot	Forma ujawnienia się	Redukcja lub rozwiązanie	Sytuacje pokonfliktowe	Skutki	Towarzyszące emocje, doznania, uczucia, wnioski
24.01.2019	nauczyciel rodzice dziewczyny 1 rodzice chłopca 6 pedagog w roli mediatora (udane) nauczyciel wychowawca w roli mediatora (nieudane) dyrektor w roli świadka	1. Kolidacja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności, 4. Agresywno-burzliwe starcia o dużym nasileniu, 5. Bezpośrednia konfrontacja	konfrontacja indywidualnych ocen i opinii różne poglądy na temat wartości uznanych za ważne negatywne doświadczenia z poprzednich konfliktów, generalizacja poziom przekonań	Odbyły się dwie burzliwe rozmowy nauczyciela z rodzicami. Po tym, jak na lekcji doszło do poważnej kłótni między nauczycielem a grupą uczniów. Nauczyciel został rzucony książką przez przypadek Agresja słowna	- rozmowa nauczyciela w rodzicach w obecności pedagoga - spotkanie pojednawcze	- nauczycielka do końca roku szkolnego zrezygnowała z rozmów z uczniami i rodzicami w klasie szóstej	- relacja między uczniami i nauczycielem pogorszyła się - relacja nauczyciela z rodzicami także uległa pogorszeniu	- wzburzenie, zdenerwowanie, rozpacz, furia, - poczucie niezrozumienia, krzywdy, - uczucie wdzięczności i satysfakcji w związku z pomocą mediatora (pedagog) podczas rozmowy z rodzicami

Tabela nr 8. Arkusz obserwacji konfliktu nr 5.

Źródło: opracowanie własne

ARKUSZ OBSERWACJI KONFLIKTU NR 6

Data	Strony konfliktu	Wielkość, natężenie, faza konfliktu	Źródło, przyczyny, przedmiot	Forma ujawnienia się	Redukcja lub rozwiązanie	Sytuacje pokonfliktowe	Skutki	Towarzyszące emocje, doznania, uczucia, wnioski
23.01.2019	nauczyciel dziewczyna 1 chłopiec 6 nauczyciel wychowawca w roli mediatora dyrektor w roli świadka początku konfliktu klasa szósta	1. Kolidacja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności, 4. Agresywno-burzliwe starcia o dużym nasileniu, 5. Bezpośrednia konfrontacja	konfrontacja indywidualnych ocen i opinii różne poglądy na temat wartości uznanych za ważne poziom przekonañ	W czasie lekcji doszło przez przypadek do rzucenia książką nauczycielki, która bardzo się zdenerwowała, oczekiwała przeprosin, doszło do kłótni Doszło do bojkotu lekcji, do momentu przyjscia wychowawcy Agresja fizyczna i słowna	- burzliwa rozmowa nauczyciela w uczniami - rozmowa nauczyciela w uczniami w obecności wychowawcy – próba załagodzenia sytuacji - spotkanie pojednawcze	- nauczycielka do końca roku szkolnego zrezygnowała z rozmów z uczniami i rodzicami w klasie szóstej - uczniowie zostali ukarani uwagami negatywnymi - wezwani zostali rodzice - odbyło się spotkanie nauczycielki z rodzicami - doszło do przeproszenia nauczycielki przez uczniów w obecności wychowawcy i reszty klasy	- relacja między uczniami i nauczycielem pogorszyła się	- wzburzenie, zdenerwowanie, rozpacz, furia, - poczucie niezrozumienia, krzywdy,

Tabela nr 9. Arkusz obserwacji konfliktu nr 6.

Źródło: opracowanie własne

ARKUSZ OBSERWACJI KONFLIKTU NR 7

Data	Strony konfliktu	Wielkość, natężenie, faza konfliktu	Źródło, przyczyny, przedmiot	Forma ujawnienia się	Redukcja lub rozwiązanie	Sytuacje pokonfliktowe	Skutki	Towarzyszące emocje, doznania, uczucia, wnioski
21.03.2019	nauczycielka chłopiec 7	1. Kolidacja potrzeb, interesów lub punktów widzenia, 2. Konflikt nabiera jawności i trwałości, 3. Napięcia jako widoczne i pozostawiające trwałe skutki rozbieżności,	nierównomierny podział przywilejów i pozycji konfrontacja indywidualnych ocen i opinii trudności w komunikacji negatywne doświadczenia z nieprawidłowo rozwiązanych konfliktów z przeszłości, generalizowanie („wszyscy nauczyciele są tacy sami”)	- nieodpowiednie zachowanie chłopca 7 w czasie uroczystości szkolnej - bojkot - spokojna indywidualna rozmowa z uczniem na prośbę nauczyciela	- spokojna rozmowa - ustalenie źródeł nieodpowiedniego zachowania - nauczycielka dostrzegła problemy ucznia - uczeń docenił zainteresowanie dorosłej osoby	- uczeń zwrócił się o pomoc w rozwiązaniu problemu (konflikt z innym nauczycielem) do wychowawcy	- uczeń wrócił na uroczystość i poprawił zachowanie	- udało się załagodzić sytuację - nauczycielka uświadomiła sobie, że szczerza rozmowa z dzieckiem działa lepiej niż kara - poczucie satysfakcji, ulgi - poczucie niesprawiedliwości, że wszystkich nauczycieli tak samo się postrzega

Tabela nr 10. Arkusz obserwacji konfliktu nr 7.
Źródło: opracowanie własne

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, 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 (Wajszczyk 2015, s. 131). 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 surowego potraktowania uczniów przez wychowawcę,

nr 2 atak, gwałtowna kłótnia między rodzicem i nauczycielem dotycząca niesprawiedliwego, lecz nieświadomego traktowania ucznia przez nauczyciela,

nr 3 pisemne zgłoszenie mailowe problemu wychowawcy ze stanowczym wyrażeniem oburzenia i potrzeby działania, nakłonienie innego rodzica do poniesienia odpowiedzialności za stosowanie przemocy w Internecie przez dziecko,

nr 4 monolog dyscyplinujący dyrektora wobec nauczyciela,

nr 5 burzliwa dyskusja między nauczycielem i grupą rodziców, oskarżanie nauczyciela o nieodpowiednie wykonywanie swoich obowiązków pedagogicznych i edukacyjnych oraz znęcanie się nad uczniami,

nr 6 przepychanki słowne między nauczycielem i 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 natężenia 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. Konfliktem 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 przypadku 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

pokoju sposób, doszło do uspokojenia sytuacji lub pojednania, padły przeprosiny z ust nauczyciela, rodziców lub uczniów.

Podstawą prezentowanego w tej rozprawie podejścia pedagogicznego powinien być 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 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 są 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.

Konflikty szkolne – autonarracje⁴⁴

Od września 2018 roku rozpoczęłam przyglądanie się konfliktom szkolnym, w których brałam udział. Prowadziłam dziennik, w którym umieszczałam opisy sytuacji trudnych, starałam się pisać o swoich spostrzeżeniach, ale przede wszystkim o tym, jak się czułam, jako nauczyciel oraz niekiedy także jako rodzic. Zebrałam 17 autonarracji dotyczących sytuacji, które uznałam za przejawy konfliktów szkolnych: kłótnie, spory, dyskusje, nieprzyjemne momenty. Autonarracje rozumiem jako rodzaj opowieści o własnym życiu, w którym autor jest zarówno bohaterem. Może być traktowana jako nadrzędna kategoria porządkująca doświadczenia każdego człowieka (Uszyńska-Jarmoc 2009, s. 126). Ten akt mówienia o sobie pełni funkcję porządkującą oraz performatywno-regulującą. Badania potwierdzają, że techniki tzw. pisania emocjonalnego mają charakter terapeutyczny. Pozytywne efekty autonarracji zaowocowały wyodrębnieniem się nurtu terapii narracyjnej (Grzesiuk, Suszek 2013, s. 438-443).

⁴⁴ W tym podrozdziale korzystam z własnej publikacji: M. Pilas, *Tripartite school conflicts and non-consensual democracy. An attempt of autoethnographic analysis*, "Ars Educandi" 17/2020, s. 117-128.

Poniżej prezentuję cztery fragmenty dziennika. Są to własne narracje: pierwsza dotyczy momentu, kiedy zdecydowałam o rozpoczęciu przyglądania się konfliktom szkolnym, trzy kolejne to opisy sporów, które zrobiły na mnie wtedy największe wrażenie i związane są z różnymi relacjami. Pierwszy to sytuacja, która miała miejsce po jednej z imprez szkolnych na linii nauczyciel-rodzic (Arkusze obserwacji konfliktu nr 2). Drugi konflikt dotyczy nieodpowiedniego zachowania jednego z uczniów i mojej z nim rozmowy (Arkusze obserwacji konfliktu nr 7). Ostatni dotyczy kłótni, którą miałam z grupą uczniów i z ich rodzicami (Arkusze obserwacji konfliktu nr 6).

Narracja 1 (20 września 2018 roku)

„Každy koniec roku szkolnego to oczywisty moment na podsumowanie pracy zawodowej nauczyciela. Sukcesy inspirują i motywują mnie, niepowodzenia powodują frustrację, co z kolei prowadzi do poczucia bezsilności, rezygnacji. Nie inaczej było pod koniec ubiegłego roku szkolnego. Uważałam się za bezradną wobec narastającej agresji i przemocy w zachowaniu uczniów. Jednak najbardziej frustrująca była dla mnie liczba konfliktów, ich nierozwiązywanie, pomijanie lub po prostu nieświadomość. Obserwowałam, że doprowadzały do tego, że wielu uczniów zmieniało szkołę, nawet w ostatnim roku nauki (klasa ósma). Rodzice z jakiegoś powodu podejmowali decyzję o przeniesieniu dziecka do innej placówki. Uznałam to za swoją porażkę zawodową i postanowiłam, że poznanie przyczyn tego zjawiska będzie moim głównym zadaniem na kolejny rok szkolny. Podczas szukania rozwiązania i analizowania własnych obserwacji i doświadczeń, natknęłam się na teorię, według której główną przyczyną frustracji dziecka jest brak przynależności i znaczenia w danej społeczności szkolnej. Na podstawie teorii wzajemnego szacunku psychologii indywidualnej austriackich psychiatrów, Alfreda Adlera i Rudolfa Dreikursa, amerykańska psycholog Jane Nelsen opracowała metodę edukacyjną, którą nazwała pozytywną dyscypliną. Pracuję jako nauczyciel od 10 lat i dopiero ta teoria otworzyła mi oczy.” (Dziennik badacza, 20.09.18)

Narracja 2 (28 września 2018 roku)

„Co roku organizujemy Europejski Dzień Języków Obcych. Każda klasa przygotowuje kostiumy, jedzenie i plakaty związane z wybranym krajem. Podczas prezentacji, gdy uczniowie ustawiają się w kolejce do swoich stolików na holu, zawsze jest dużo hałasu, jest ciasno i intensywnie. W tym roku sama koordynowałam to wydarzenie, ponieważ zachorowała moja

koleżanka Maria. Ze względu na ograniczoną ilość miejsca na szkolnym hol, zdecydowałam, że do prezentacji przyjdzie po trzech przedstawicieli z każdej klasy, a nie wszystkie dzieci. Tak było również w klasie 4, która przygotowała stoisko o Francji. Impreza przebiegła bez problemów i zakończyła się sukcesem.

Następnego dnia, tuż przed ósmą rano, kiedy weszłam do szkoły, zaczepił mnie ojciec Wojtka z klasy 4. Był bardzo zdenerwowany. Jego oczy płonęły gniewem. Chciał ze mną porozmawiać. Poprosiłam, żebyśmy zrobili to przed wejściem do szkoły. Tata Wojtka nerwowo powiedział:

– Mój syn został wczoraj bardzo źle i niesprawiedliwie potraktowany. Dlaczego Pani nie pozwoliła mu wziąć udziału w prezentacji kraju? W końcu sam zrobił te naleśniki. Wojtek był bardzo smutny. Już nigdy więcej nie chce uczestniczyć w żadnej imprezie, jeśli jest tak traktowany. Czuje, że inne dzieci z klasy 4 są faworyzowane.

To mnie oszołomiło. Zupełnie nie wiedziałam, że Wojtek zrobił naleśniki. Ogłosiłem to oburzonemu mężczyźnie. Przeprosiłem. Przypomniałam sobie, że Magda, wychowawczyni klasy 4, nie była wczoraj w pracy. Może dlatego w całym zamieszaniu nie zauważyłem, że Wojtek także chciał uczestniczyć w prezentacji.

Czułam się okropnie zaatakowana i szokowana. Z jednej strony było mi głupio i przykro, że Wojtek został źle potraktowany. Byłam nie tylko główną organizatorką imprezy, ale i mamą jednej z uczennic tej klasy. Czułam się odpowiedzialna za tę sytuację. Z drugiej strony zostałam zraniona, ponieważ bardzo się starałam i nie otrzymałam wsparcia w organizacji uroczystości od innych nauczycieli. Jako nauczyciel straciłam na chwilę motywację, a jako rodzic odebrałam zarzuty ojca Wojtka jako atak.” (Dziennik badacza, 28.09.18)

Narracja 3 (23 stycznia 2019 roku)

„Zadzwonił dzwonek na lekcję. Wyszłam z pokoju nauczycielskiego i skierowałam się do biblioteki, gdzie czekała na mnie klasa szósta. Jak zwykle byli głośni. Dyrektorka szła tuż za mną. Gdy podeszłam do sali, jej drzwi były otwarte. Wchodząc nagle zauważyłam, że jakiś przedmiot leci w moją stronę. Prawie dostałam nim w twarz. Okazało się, że była to duża książka. Byłam szokowana i przestraszona. Uczniowie zaczęli się głośno śmiać, co jeszcze bardziej mnie zdenerwowało. Dyrektorka weszła do biblioteki za mną i po dowiedzeniu się, kto rzucił przedmiotem i ustaleniu, że była to forma zabawy, która wymknęła się spod kontroli, wyszła z pomieszczenia. Nie stanęła w mojej obronie. Byłam tak wzburzona, że nie potrafiłam

się uspokoić. Szybko zdecydowałam, że w tym stanie nie dam rady rozpocząć zajęć. Chciałam najpierw ustalić, dlaczego doświadczyłam takiej sytuacji. Nigdy zbyt dobrze nie dogadywałam się z tą klasą. Miałam zawsze wrażenie, że większość szóstoklasistów jest arogancka i źle wychowana. Ale tym razem miarka się przebrała. Spodziewałam się przeprosin.

Rozpoczęła się kłótnia z kilkoma uczniami. Wśród nich najbardziej agresywna była Kasia. Do kłótni włączyli się Emilia i Krzys, chłopiec, z którego ręk, podobno poleciała książka w moją stronę. Razem z Kasią rzucali nią do siebie i w pewnym momencie przedmiot trafił w stronę drzwi. Akurat, kiedy wchodziłam do środka. Poziom mojego zdenerwowania był tak wysoki, że zaczęłam krzyczeć. Po chwili do sali weszła wychowawczynie tej klasy, Małgosia. Przysłuchiwała się przez chwilę naszej kłótni, następnie na moją prośbę włączyła się do rozmowy, którą starała się załagodzić. W ten sposób minęło całe 45 minut, ale nie moje emocje. W rezultacie wstawiłam negatywne uwagi do eDziennika i skontaktowałam się z rodzicami Kasi i Krzysia.

Następnego ranka o godzinie 7.30 odbyło się spotkanie z rodzicami. Przyszli zarówno rodzice chłopca jak i dziewczynki. Spokojnie przedstawiłam to, co wydarzyło się na wczorajszej lekcji angielskiego. Opowiedziałam zdarzenie z mojego punktu widzenia. Potem poprosiłam o przedstawienie incydentu z punktu widzenia rodziców na podstawie tego, co usłyszeli od swoich dzieci. Tata Kasi podniesionym tonem powiedział, że dzieci zostały przeze mnie niesprawiedliwie potraktowane i, że to wszystko moja wina. Poczułam się jakby ktoś uderzył mnie w twarz. Pozostali rodzice przyłączyli się do tego stanowiska, atakując mnie i mój punkt widzenia. Powiedzieli, że nie byłam zaatakowana przez uczniów i że nie mam prawa domagać się przeprosin. Naszą nerwową rozmowę przerwał dzwonek na lekcję, a zebranie przeniosło się do gabinetu pedagoga, która włączyła się do rozmowy. Jej obecność i poczucie humoru nieco złagodziły atmosferę. Mimo to nadal czułam się okropnie. Kulminacyjny moment nastąpił, gdy ojciec Kasi powiedział, że to ja jestem nauczycielem („pedagogiem”) i że powinnam wiedzieć lepiej od niego, jak wychować jego córkę. Argumentował, że jego córka jest nie do zniesienia i to jest wina nauczyciela, powiedział: „Wszyscy nauczyciele jesteście tacy sami!”. Po tych słowach rozplakałam się. Było mi tego wstyd, ale nie mogłam się opanować. Czułam się bezradna, winna i zraniona. Mimo niesprzyjającej atmosfery rodzice jednak zgodzili się ponownie porozmawiać z dziećmi, a ja obiecałam, że trochę złagodzę treść negatywnych uwag w eDzienniku. Następnego dnia zostałam poproszona przez wychowawczynię klasy szóstej na jej lekcję. Jej wychowankowie przeprosili mnie. Ja również powiedziałam, że emocje

mnie trochę poniosły. Po tej sytuacji moje relacje z tymi uczniami i ich rodzicami nigdy nie były serdeczne, zauważyłam, że w sytuacji konfliktu bardzo pomocna jest trzecia strona, inny nauczyciel, pedagog jako mediator.” (Dziennik badacza, 23.01.19)

Narracja 4 (21 marca 2019 roku)

„Michał, jeden z uczniów klasy V, nie chciał słuchać przygotowanej przez młodsze dzieci wiosennej uroczystości. Narzekał, przerywał, zachowywał się niegrzecznie. Powiedział: „Nie dbam o zasady panujące w tej szkole”. Poprosiłam go, aby wyszedł ze mną z sali gimnastycznej i porozmawiał. Zaintrygowała mnie jego postawa. Usiedliśmy na krzesłach w pomieszczeniu obok szatni, gdzie powiedziałam chłopcu, że nie podoba mi się jego aroganckie zachowanie. Zapytałam, dlaczego tak jest. Uczeń był bardzo zirytowany, nie patrzył mi w oczy i odpowiedział z wyrzutem:

– Wszyscy nauczyciele jesteście tacy sami! Nie słuchacie nas, tylko krzyczycie!

– Teraz rozmawiam z tobą, nie krzyczę. Czy jestem taka sama jak „wszyscy nauczyciele”? – zapytałam.

– Nie. Pani jest w porządku – odpowiedział Michał.

– To dlaczego uważasz, że wszyscy nauczyciele są źli?

– Bo pani od WF-u tak nas traktuje. Nie mamy nic do powiedzenia. Zawsze musimy przestrzegać jej zasad. Nie ma z nią dyskusji. Nie chcę chodzić do tej szkoły – wyraził się chłopiec.

- Rozumiem. Gdybym była tobą, też nie chciałabym chodzić do szkoły. Nie dziwię ci się, że się denerwujesz. W końcu to twoja szkoła i masz prawo wyrazić o niej swoją opinię.

– Problem jest w tym, że moi rodzice tak nie myślą. Mówią, żebym był cicho, bo inaczej nauczyciele się na mnie i moją siostrę „uweznią”!

– To nie brzmi zachęcająco. Mimo wszystko jestem bardzo zadowolona z twojej odwagi i mądrości. Jednak zakłócanie uroczystości szkolnej nie jest najlepszym sposobem na wyrażenie swojej opinii na temat niesprawiedliwego traktowania przez nauczycieli.

– Wydaje się, że wynika to po prostu z mojej bezradności – odpowiedział.

– Jak inaczej można wskazać na niesprawiedliwe traktowanie? – zapytałam - Pomyśl o rozwiązaniu.

– Może porozmawiam z innymi uczniami, a potem z wychowawcą klasy. Możemy napisać list do dyrektora.

Michał szybko znalazł sposób na inne rozstrzygnięcie problemu. Pochwaliłam go i podziękowałam za rozmowę. zaproponowałam, żebyśmy wrócili na salę gimnastyczną.

Nasza rozmowa trwała 10 minut. Wróciliśmy do hali sportowej, gdzie Michał spokojnie usiadł obok swoich kolegów. Jego nastawienie zmieniło się. Poczułam ogromną ulgę i satysfakcję z tego, że chłopiec się przede mną otworzył.” (Dziennik badacza, 21.03.19)

Prowadzenie dziennika, w którym umieszczałam opisy trudnych sytuacji w mojej pracy nauczyciela w okresie wrzesień 2018-marzec 2019 było dla mnie zadaniem, które wymagało zdystansowania się, zatrzymania się na chwilę i stanięcia „obok”. Nie było to zadanie łatwe. Zazwyczaj w codziennej pracy nauczycielskiej brakuje czasu na refleksję, często trzeba szybko reagować, niektóre sytuacje i spostrzeżenia umykają w zabieganiu i natłoku obowiązków.

Jednak jak szybko zauważyłam, moje liczne notatki i autonarracje pozwoliły mi na spokojne przeanalizowanie mojej postawy, reakcji oraz pozycji w strukturze szkolnych zależności. Wzbogaciłam mój warsztat pracy. Do niektórych informacji dotyczących uczniów i rodziców mogłam wrócić w dzienniku i wyciągnąć odpowiednie wnioski. Było to także bardzo terapeutyczne doświadczenie. Wszystkie sytuacje, które opisałam w zbiorze autonarracji były dla mnie bardzo trudne, wyczerpujące i demotywuujące. Często targaly mną skrajne emocje. Dzięki dziennikowi miałam szansę ustalić panujące w moim środowisku szkolnym schematy i mechanizmy społeczne. Mogłam też zaobserwować, że dotyczą także innych osób, nie tylko mnie. Ostatnim, najważniejszym wnioskiem wynikającym z tworzenia i analizy autonarracji było przekonanie, że do konfliktów w szkole należy nauczyć się podchodzić. Wtedy stwierdziłam, że należy je umieć inaczej rozwiązywać, inaczej rozgrywać. Opis trzeciego konfliktu pokazuje, że w przypadku trudnych sytuacji, w szczególności sporów na linii nauczyciel-grupa rodziców, niezbędną jest trzecia strona – mediator. Dodatkowo, jak pokazuje przypadek nr 2 i 3, konflikty na linii nauczyciel-uczeń bardzo ważną jest wiedza jaką na temat sytuacji posiadają rodzice oraz co na temat szkoły sądzą. Dowodzi to tego, że aby szkoła mogła stać się miejscem wspólnym, czyli takim, które uważamy za własne, potrzebne jest partnerstwo oparte na dialogu wszystkich zaangażowanych w nie stron: zarówno nauczycieli, uczniów, jak i rodziców.

Strajk 2019 – arkusz samoobserwacji⁴⁵

W tej części pragnę przeanalizować materiał dotyczący strajku nauczycieli zebrany w okresie od grudnia 2018 do czerwca 2019 roku. Zbiór danych zawiera własne refleksje umieszczane w mediach społecznościowych oraz arkuszach samoobserwacji, ankiety dotyczące strajku skierowane do znajomych na Facebooku, korespondencję z członkami rady rodziców oraz relację ze spotkania zorganizowanego po akcji protestacyjnej pomiędzy nauczycielami, rodzicami i organem prowadzącym.

Przygotowując się do przeprowadzenia analizy materiału badawczego wysłałam z założenia, że podstawową siłą napędową w demokratycznym społeczeństwie jest konflikt. Konflikt jest nieodzownym elementem społecznym i podstawą relacji o podmiotowym charakterze. W analizie materiału badawczego posłużyłam się autoetnografią i netnografią.

Arkusz samoobserwacji, który prowadziłam przed, w trakcie i po strajku zawiera Tabela nr 11. Podzieliłam ją na cztery kategorie: data, opis sytuacji, reakcja - komentarz oraz materiał badawczy.

Data	Opis sytuacji	Reakcja, komentarz	Materiał badawczy
5.12.2018	Wizyta u lekarza ze zbitą ręką	Miałam wrażenie, że młody lekarz dowiedział się, że jestem nauczycielką miał mniejsze chęci, aby dać mi dłuższe zwolnienie, dostałam tylko na 1 dzień – jakby podejrzewał mnie o symulację – głupio mi było, czułam się niezręcznie	Notatki, obserwacje
luty 2019	Pierwsze poważne doniesienia o strajku, aktywizacja ZNP, zapisanie do związku	Zapisałam się do ZNP w lutym 2019, podobnie jak większość moich koleżanek, w obawie przed konsekwencjami ewentualnego strajku, chodziła pogłoska, że związkowcy mają większe szanse na wynagrodzenie za strajk niż niezrzeszeni, rzeczywistość okazała się w maju zupełnie	notatki, obserwacje

⁴⁵ Z tym materiałem zgromadzonym podczas strajku nauczycieli wystąpiłam z referatem podczas 12 Biennial Conference of the European Research Network About Parents in Education, Parents Engagement as Power: Empowering Children, Schools and Societies, która odbyła się w Gdańsku w dniach 18-20 września 2019 roku.

		inna, to niezrzeszeni mieli dostać wsparcie finansowego z funduszu strajkowego.	
koniec marca 2019	Pytania od rodziców i uczniów na temat strajku, oczekiwanie	Dwa tygodnie przed planowanym strajkiem często otrzymywałam od uczniów i rodziców pytania, czy strajk się odbędzie, co będzie z egzaminem 8 klasy – odpowiadałam, że pewnie do strajku nie dojdzie a egzaminy na pewno się odbędą.	notatki, obserwacje
5.04.2019	Pomoc w udzieleniu informacji rodzicom na temat świetlicy	Poczucie chaosu organizacyjnego, opieka nad dziećmi powinna zostać zapewniona, brak informacji dla rodziców.	WIADOMOŚĆ SMS
1-7.04. 2019	Śledzenie doniesień medialnych na temat negocjacji	Byłam pewna, że do strajku nie dojdzie, że strona rządowa dogada się ze związkami do ostatniego momentu śledziłam doniesienia prasowe na temat efektów spotkań w Centrum Dialogu, gdy strajk ruszył byłam pewna, że potrwa najwyżej 2 dni, potem tydzień	notatki
8-9.04. 2019	Pierwsze 2 dni strajku, rekolekcje	Poczucie euforii, dobry nastrój, poczucie groteskowości sytuacji Świnia+, Krowa+, poznawanie siebie, śledzenie doniesień, rozmowy na temat łamistrajków, miałam potrzebę "coś" zrobić, jakoś dotrzeć do ludzi, rodziców, uzyskać wsparcie	ANKIETA NA FACEBOOKU
10-12.04. 2019	1. Egzamin gimnazjalny, 2. Wymiana maili z członkami rady rodziców	1. Pierwsze poczucie porażki, wśród nauczycieli niechęć wobec łamistrajków i dodatkowych członków komisji, według mnie dobrze, że egzaminy się odbyły, przychodzą emeryci do komisji, poczucie wstydu na wieść o działaniach strajkujących wobec tzw. łamistrajków, zamykanie w toalecie, szpalery wstydu, ubieranie się na czarno i białą, blokowanie wejść do szkoły i sal egzaminacyjnych, wyzwiska, obrażanie, obmawianie.	WPIS NA FACEBOOKU 10.04.19 KORESPONDECJA MAILOWA 10-18.04.19

		2. Poczucie niezrozumienia, brak wsparcia od większości rodziców, potrzeba organizacji spotkania, rodzice są sfrustrowani krzywdą dzieci i chaosem w organizacji strajku.	
15-17.04.2019	Egzamin ósmoklasisty	Zostaliśmy przeniesieni do przedszkola i odgradzeni kratą, poczucie wyobcowania, napisaliśmy do uczniów plakat i słowa wsparcia.	PLAKAT NAPIS
18.04.2019	Dotarcie do artykułu na temat nieudolności strajku	Miałam wrażenie nieudolności organizacji protestu przez ZNP, brak strategii, błędy wizerunkowe, potrzeba ostatniej wspólnej reakcji – udziału w manifestacji pod stadionem narodowym	WPISY NA FACEBOOKU ANKIETA 2 CZ.
19.04.2019	Przesłanie maila do pomorskiej centrali ZNP	Na prośbę szefa Naszego oddziału ZNP i profilu ZNP Wejherowo przesłałam maila ze swoimi propozycjami organizacji strajku. Mam wrażenie, że nie wiedzą, co robić. Nic nie odpisali.	EMAIL
24.04.2019	Spotkanie strajkujących z Gm. Kolbudy, pierwsze doniesienia o zawieszeniu strajku, zebranie oddziału ZNP	Przeszłam małe załamanie, długotrwały płacz, podjęcie decyzji o zmianie pracy, moja reakcja na komentarze "Jak Ci się nie podoba, to zmień pracę!" - niedowierzenie i wsparcie wśród znajomych i rodziny, - po powrocie do lekcji moja postawa i poczucie krzywdy przerodziły się w swoisty performance – tłumaczyłam go od nowa każdemu, większy pozytywny wpływ na ludzi niż strajk.	WPIS NA FACEBOOKU 24.04.19
8.05.2019	poinformowanie grupy wychowanków o swojej decyzji	Poczucie wstydu i porażki, prośba o wsparcie.	notatki
20.05.2019	Spotkanie rodziców z nauczycielami i organem prowadzącym	Nauczyciele informują rodziców, że nie włączą się w organizację festynu rodzinnego, na zebranie przychodzi około 20 rodziców – mało, wniosek jednej z członkiń rady rodziców: rodzice nie czują pełnoprawnymi uczestnikami życia szkolnego, wpływ poprzedniej epoki oraz brak zainteresowania ze strony nauczycieli współpracą - rodzice i	PLAKAT RADY RODZICÓW

		rada sołecka organizują się, aby festyn rodzinny jednak się odbył.	
21.05.2019	Akcja uczniów z koszulkami i banerami	Poczucie dumy, wiary, docenienia, wsparcia, wdzięczności.	WPIS NA FACEBOOKU 21.05.19
7.06.2019	Festyn rodzinny	Ilość atrakcji i sprawność organizacji przerosła oczekiwania, rodzice integrują się odnosząc sukces, dzieci oceniają festyn jako najlepszy w historii.	PLAKAT FESTYNU

Tabela nr 11. Arkusz samoobserwacji.

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, z jednej strony miałam wrażenie, że strajk ukazał, jak niedoceniony jest rodzic w rzeczywistości szkolnej. Rodzic ma potrzebę wysłuchania, wyrażenia opinii, która przez wielu nauczycieli odbierana jest jako postawa roszczeniowa, podważanie kompetencji i autorytetu, atak, wywoływanie konfliktu. Rodzice mogą obawiać się, że ich aktywność może negatywnie odbić się na uczniach – nauczyciel będzie się mścił. Podstawą mojego podejścia zgodnego z założeniami demokracji niekonsensualnej jest 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 mi się, że w społeczności lokalnej, z jakiej się wywodzę, można było taki stan uzyskać. Uważam, że tylko szczerość i rezygnacja z relacji opartych na strachu może sprawić, że kłamstwo i nadużycia nie będą się opłacać, nie będą prowadzić do zaspokojenia najważniejszych społecznych potrzeb, do jakich zaliczam poczucie ważności i przynależności oraz sprawiedliwego i równego traktowania. Niestety panuje nadal przekonanie, że rezygnacja z nadrzędno-podrzędnej relacji nauczyciel-uczeń wpłynie na negatywny odbiór tego pierwszego, utratę szacunku i autorytetu oraz kontroli. Przeciwnie, nauczyciel pokaże się z najbardziej profesjonalnej strony, gdy wykorzysta swoje kompetencje nie w narzucaniu własnych przekonań i dyscyplinowaniu, ale w umiejętności dostrzegania zalet w przemyślanym i kreatywnym podejściu do konfliktu.

Z drugiej strony, mam wrażenie krzywdy nauczycieli, którzy zostali wplątani w swoisty „zryw solidarnościowy” wbrew swej woli i bez wiedzy na temat tego, o co naprawdę się walczy. Do strajku skłoniły ich nie tylko frustracja spowodowana chaosem w edukacji i niskimi zarobkami, ale także perspektywa upadku wartości demokratycznych, kryzys inteligencji, hasła

jak nie teraz, to nigdy, jak nie my, to kto, my Wam teraz pokażemy, w ilości siła albo prowokację w stylu dofinansowania świnia+ i krowa+. Okazało się, że w sytuacji kryzysu szkolnictwa w Polsce, niedawnych przemian społecznych i ekonomicznych moc sprawcza nauczycieli osłabła. Przede wszystkim zabrakło komunikacji na linii szkoła-dom, większości rodzicom brakowało dostępu do informacji na temat podstawowych motywów buntu nauczycieli i pracowników szkół. Strajk pokazał, że bez szerszego poparcia rodziców, poszanowania ich potrzeb i zrozumienia z ich strony nie uda się zmienić polskiej szkoły. W obliczu pasywnej postawy nauczycieli rodzice przejęli z sukcesem inicjatywę, zorganizowali się wokół festynu rodzinnego, zintegrowali się.

Dla mnie jako rodzica i nauczyciela sytuacja strajku była podwójnie trudnym i bolesnym doświadczeniem, ale także cennym. Niniejsza próba autonarracyjnego ujęcia miała nie tylko na celu stworzenie analizy czy wywołanie zrozumienia wśród odbiorców, ale przede wszystkim charakter refleksyjny i terapeutyczny.

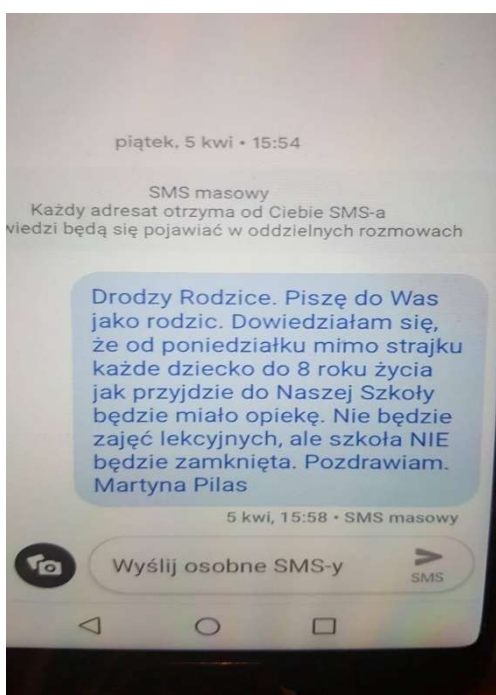
Strajk 2019 – analiza netnograficzna

W roku 2019 polskie szkoły i placówki oświatowe doświadczyły strajku nauczycieli, który uważany za największy w historii po 1993 roku i przez niektórych za ostatni w dziejach⁴⁶. Była to ogólnopolska akcja protestacyjna, która ruszyła w publicznych jednostkach systemu oświaty 8 kwietnia i zakończyła się 27 kwietnia (została zawieszona do września 2019). Celem protestujących nauczycieli i pracowników niepedagogicznych było przekonanie rządu Mateusza Morawieckiego do podniesienia wynagrodzeń. Bezpośrednią przyczyną akcji były reformy oświaty wprowadzone w 2015 roku przez minister Annę Zalewską. Na czele strajku stanął Sławomir Broniarz ze ZNP. Oprócz Związku Nauczycielstwa Polskiego w proteście wzięły udział Wolny Związek Zawodowy „Solidarność-Oświata”. Akcja była podyktowana wynikami referendum, w którym wzięło udział 78% placówek.

46 mw-g, EA, *Strajk nauczycieli 2019. Zamknięte szkoły i przedszkola. Zaczął się największy strajk nauczycieli w historii!*, 8 kwietnia 2019. Zob. <https://i.pl/strajk-nauczycieli-2019-zamkniete-szkoly-i-przedszkola-zaczal-sie-najwiekszy-strajk-nauczycieli-w-historii/ar/c1-14030051> (dostęp: 17.06.2023)

W okresie od kwietnia do czerwca 2019 roku zbierałam wszystkie materiały związane z moim przygotowaniem i uczestnictwem w proteście. Na dwa tygodnie przed planowanym strajkiem rodzice i uczniowie mieli wiele pytań. Ja również miałam sporo wątpliwości. Byłam pewna, że do strajku nie dojdzie, strony związkowe porozumieją się z rządem. Dodatkowo byłam rozdarta, ponieważ pełniłam w szkole dwie role: nauczyciela i rodzica. Z obiema stronami się identyfikowałam.

Na kilka dni przed 8 kwietnia wielu rodziców dopytywało, czy w szkole będzie zorganizowana jakaś świetlica. Piątego kwietnia wysłałam do nich SMS-a informującego o tym, że taka opieka będzie zapewniona dzieciom do 8 roku życia.



Zrzut ekranu nr 1. SMS z dnia 5.04.19

Źródło: zbiory własne

W poniedziałek 8 kwietnia ruszył strajk. W mojej szkole prawie wszyscy nauczyciele i pracownicy obsługi i administracji przyłączyli się do niego. Ja również. Pierwszego dnia czuliśmy się jak uczniowie na wagarach. Mieliśmy świetne humory, wspólnie śledziliśmy doniesienia medialne na temat protestu. Czytaliśmy niepocholebne komentarze zawiedzionych i bezradnych rodziców w Internecie. Zrozumiałam, że muszę coś z tym zrobić. Jakoś do tych ludzi dotrzeć i porozmawiać. Skłonić ich do wsparcia, wysłuchania nas – strajkujących. Zdecydowałam, że najlepszym narzędziem będzie Facebook. Następnego dnia opublikowałam pięć postów, które zawierały krótką anonimową ankietę. Wzięło w niej udział ponad 50 moich znajomych. Jej treść i wyniki prezentują zrzuty ekranu nr 2-6:



Martyna Pilas utworzyła ankietę.

9 kwietnia · 👤

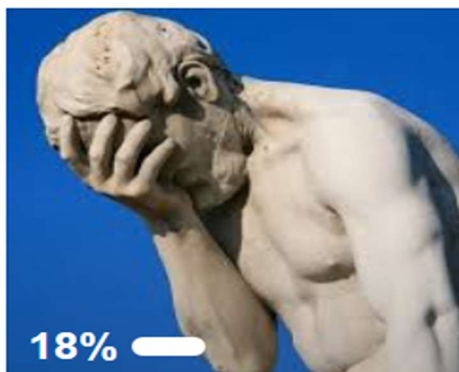
😊 DRODZY ZNAJOMI! 😊

Z powodu Naszego strajku internet aż wrze. Chętnie poznam Wasze szczere zdanie na jego temat. Dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji🙏. A może to tylko strata czasu, krzywda dla dzieci i obciążenie dla rodziców?🙏

Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 5. Na odpowiedź jest tylko 1 dzień!



Należy strajkować! ☑️



Strajk nic nie zmieni!

Ta ankieta zakończyła się.

Liczba głosów: 51

Zrzut ekranu nr 2. Ankieta 1 – pytanie nr 1.

Źródło: zbiory własne



Martyna Pilas utworzyła ankietę.

9 kwietnia · 👤

Pytanie 2.

😊 DRODZY ZNAJOMI! 😊

Z powodu Naszego strajku internet aż wrze. Chętnie poznam Wasze szczere zdanie na jego temat. Dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji🙏. A może to tylko strata czasu, krzywda dla dzieci i obciążenie dla rodziców?🙏

Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 5. Na odpowiedź jest tylko 1 dzień!



Kiedyś szkoła była lepsza



Dziś szkoła jest lepsza. ☑️

Ta ankieta zakończyła się.

Liczba głosów: 53

👍 Lubię to!

💬 Komentarz

➦ Udostępnij

Zrzut ekranu nr 3. Ankieta 1 – pytanie nr 2.

Źródło: zbiory własne

Martyna Pilas utworzyła ankietę.
9 kwietnia · 👤

Pytanie 3.
😄 DRODZY ZNAJOMI! 😄
Z powodu Naszego strajku internet aż wrze. Chętnie poznam Wasze szczere zdanie na jego temat. Dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji👁️. A może to tylko strata czasu, krzywda dla dzieci i obciążenie dla rodziców? 😞
Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 5. Na odpowiedź jest tylko 1 dzień!

Opcja	Procent
Szkoła uczy.	20%
Szkoła uczy i wychowuje.	80%

Ta ankieta zakończyła się. Liczba głosów: 60

Lubię to! Komentarz Udostępnij

Zrzut ekranu nr 4. Ankieta 1 – pytanie nr 3.

Źródło: zbiory własne

Martyna Pilas utworzyła ankietę.
9 kwietnia · 👤

Pytanie 4.
😄 DRODZY ZNAJOMI! 😄
Z powodu Naszego strajku internet aż wrze. Chętnie poznam Wasze szczere zdanie na jego temat. Dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji👁️. A może to tylko strata czasu, krzywda dla dzieci i obciążenie dla rodziców? 😞
Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 5. Na odpowiedź jest tylko 1 dzień!

Opcja	Procent
Strajk po egzaminach.	44%
Strajk na egzaminach.	56%

Ta ankieta zakończyła się. Liczba głosów: 54

Lubię to! Komentarz Udostępnij

Zrzut ekranu nr 5. Ankieta 1 – pytanie nr 4.

Źródło: zbiory własne

Martyna Pilas utworzyła ankietę.
9 kwietnia · 👤

Pytanie 5.
😘 DRODZY ZNAJOMI! 😘
Z powodu Naszego strajku internet aż wrze. Chętnie poznam Wasze szczere zdanie na jego temat. Dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji🙏. A może to tylko strata czasu, krzywda dla dzieci i obciążenie dla rodziców?😘

Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 5. Na odpowiedź jest tylko 1 dzień!

Strajk jest polityczny...	Strajk jest apolityczny..
31%	69%

Ta ankieta zakończyła się. Liczba głosów: 77

Źrzut ekranu nr 6. Ankieta 1 – pytanie nr 5.
Źródło: zbiory własne

Drugim sposobem komunikowania się z rodzicami była korespondencja mailowa. Swego czasu należałam do rady rodziców. Nadal byłam na jej liście mailingowej. Postanowiłam napisać do jej pozostałych członków. W emailu z 10 kwietnia napisałam:

„Liczę na Wasze wsparcie jako rady rodziców, bo walczymy o lepsze warunki i zmiany w edukacji. Jeżeli się ugniemy już zawsze będziemy pomiatani.” (Email nr 1 z dnia 10.04.19)

Moja prośba wywołała dyskusję między mną i rodzicami. Otrzymałam kilka odpowiedzi, wśród których członkowie rady rodziców zarówno podzielali zdanie o słuszności strajku, jak i byli jego sceptykami. Poniżej fragmenty czterech z nich:

„Martyna wydaje mi się, że nie musimy Cię, Was nauczycieli utwierdzać w przekonaniu, że cała akcja jest słuszna.” (Email nr 2, 10.04.19)

„Ja niestety mam coraz mniej ciepłych uczuć. Początkowo popierałam strajk, ale biorąc pod uwagę sytuację dzieci z klasy 8 to powiem szczerze, że niestety zaczynają u mnie brać górę gorycz i żal.” (Email nr 3, 10.04.19)

„Uważam, że strajk nie będzie miał powodzenia dopóki nie wyłoni się swój idealny <<Wałęsa>>, którego nauczyciele nie mają i właśnie dlatego rząd ma wszystko w d... . Sama jestem nauczycielem i wiem jaka to jest ciężka praca, ale ma być przebudowany cały system edukacyjny, a nie tylko walka o podwyżkę.” (Email nr 4, 10.04.19)

„Witajcie, jeśli pozwolicie przedstawię swój punkt widzenia. Każdy ma prawo do strajku, ale na miłość boską, nie uważacie że pewne warunki postawione przez ZNP są nieco przesadzone. Istotą każdego sporu jest wypracowanie kompromisu. Z przebiegu wydarzeń widać, iż ZNP w osobie Pana przewodniczącego przyjęło strategię ani kroku wstecz. (...) Każdy dzień strajku to strata dla dzieci ale też i rodziców. Z każdym kolejnym dniem pozycja ZNP będzie coraz słabsza. Pojawi się presja czasu przed końcem roku.” (Email nr 5, 11.04.19)

Ta debata niestety nie była dla mnie pocieszająca. W jej rezultacie zdecydowałam wtedy o opuszczeniu grupy mailowej rady rodziców. Niemniej teraz z perspektywy czasu widzę, że była to korzystna forma wymiany punktów widzenia. Dodatkowo spostrzeżenia niektórych z rodziców okazały się z biegiem czasu trafne i prognostyczne.

To, czego najbardziej obawiali się rodzice, był egzamin gimnazjalny i ósmoklasisty. Nauczycielom nie udało się zbojkotować tego wydarzenia. Uczniowie przystąpili do testów, a w komisjach egzaminacyjnych zasiedli emeryci oraz przedstawiciele kościoła katolickiego. Kilka moich koleżanek – matek dzieci kończących szkołę również na ten moment zakończyło lub zawiesiło swój udział w strajku, aby wspomóc organizację egzaminów. Obserwując co się dzieje umieściłam post na Facebooku (Zrzut ekranu nr 10). Jako strajkujący mieliśmy także potrzebę kontaktu z naszymi uczniami. Mimo że nie mogliśmy im tego dnia towarzyszyć, zdecydowaliśmy się zrobić dla nich plakat z życzeniami. (Zrzut ekranu nr 11.)



Martyna Pilas

10 kwietnia · WP 24 · 👤



Uważam, że dobrze, że egzaminy się odbywają. To zmniejszyło odrobinę straty jakie z powodu konfliktu szkoła - rząd ponoszą uczniowie i rodzice. Nie zmienia to faktu, że dalej strajkuję.

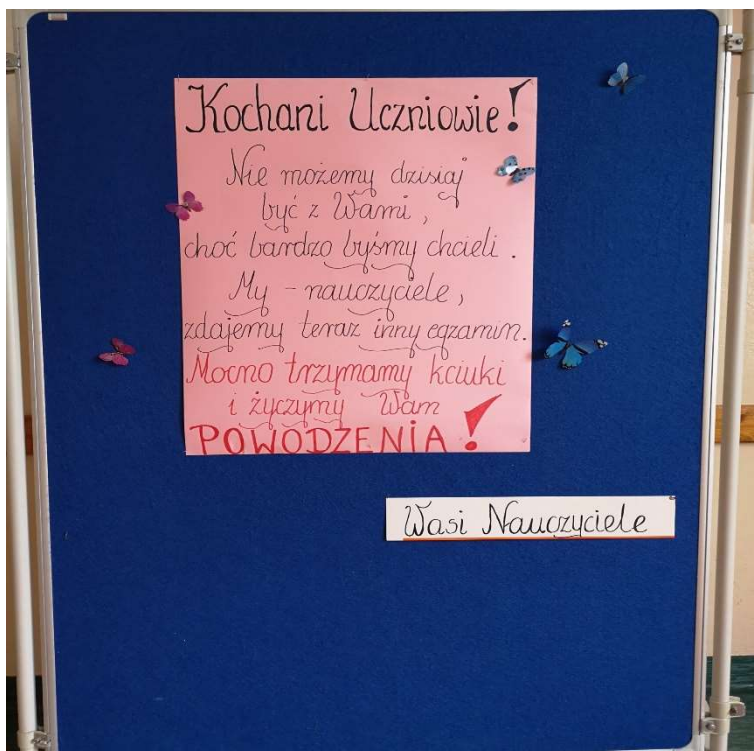


OPINIE.WP.PL

Gostkiewicz: Nauczyciele wygrali czy przegrali? Strajk trwa, ale egzaminy się odbyły [OPINIA]

Zrzut ekranu nr 7. Post na Facebooku nr 1.

Źródło: zbiory własne



Zrzut ekranu nr 8. Post na Facebooku nr 1.

Źródło: zbiory własne

Po dziesięciu dniach protestu wszyscy strajkujący w mojej szkole czuliśmy, że poniesiemy porażkę. Za głównego winowajcę uważałam szefa ZNP, Sławomira Broniarza oraz brak zrozumienia i wsparcia dla strajku ze strony rodziców. 18 kwietnia napisałam:



Zrzut ekranu nr 9. Post na Facebooku nr 2.

Źródło: zbiory własne



Zrzut ekranu nr 10. Post na Facebooku nr 2.

Źródło: zbiory własne

Tego dnia napisałam także email do rodziców:

„Drodzy Rodzice, strajk będzie mam nadzieję powoli się kończyć, trzeba ostudzić emocje i zacząć zbierać <<trupy>>. Wyszło na to, że bez Waszego między innymi poparcia, czyli Rodziców, nic nie zdziałamy”. (Email nr 5, 18.04.19)

W tym samym emailu zaproponowałam także rodzicom spotkanie, aby przedstawić im prawdziwy sens protestu w stworzonym przez naszą grupę strajkujących apelu. Inna niekorzystna dla nas, istota strajku była w tamtym okresie przedstawiana i komentowana w mediach.

Następnego dnia ponownie poprosiłam swoich znajomych na Facebooku o wyrażenie opinii w ankiecie. Tym razem odzew był mniejszy. Wzięło w niej udział ponad 20 osób. Wyniki wskazują, że wśród moich znajomych nadal tli się nadzieja i wola walki. Jednak zmartwił mnie wynik ostatniego pytania. Dla wielu osób, które odpowiedziały szkoła nie jest miejscem dla rodziców.

Martyna Pilas utworzyła ankietę.
19 kwietnia · 👤 · ▼

😊 DRODZY ZNAJOMI! 😊
BARDZO DZIĘKUJĘ ZA UDZIAŁ W MOJEJ ANKIECIE!
Nasz strajk trwa już 2 tygodnie. Nastroje są różne od bojowniczych 🤬 po zniechęcenie 😞.
Chętnie poznam Wasze kolejne szczere zdanie na 3 dodatkowe pytania.
Przypominam, że dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji 🧐. Warto to wykorzystać i wyciągnąć wnioski.
Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 3. Na odpowiedź jest tydzień.

Wybór	Procent
Strajk się nie udał. 😊	35%
Strajk to wspólny sukces.	65%

Ta ankieta zakończyła się. Liczba głosów: 23

Zrzut ekranu nr 11. Ankieta 2 – pytanie nr 1.

Źródło: zbiory własne

Martyna Pilas utworzyła ankietę.
19 kwietnia · 👤 ▼

Pytanie 2.

😊 DRODZY ZNAJOMI! 😊
BARDZO DZIĘKUJĘ ZA UDZIAŁ W MOJEJ ANKIECIE!

Nasz strajk trwa już 2 tygodnie. Nastroje są różne od bojowniczych 🙌 po zniechęcenie 😞.

Chętnie poznam Wasze kolejne szczere zdanie na 3 dodatkowe pytania.

Przypominam, że dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji 🙌. Warto to wykorzystać i wyciągnąć wnioski.

Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 3. Na odpowiedź jest tydzień.



26.04 - trzeba tam być! 🔄 26.04 - szkoda wysiłku!

Ta ankieta zakończyła się. Liczba głosów: 22

Zrzut ekranu nr 12. Ankieta 2 – pytanie nr 2.
Źródło: zbiory własne

Martyna Pilas utworzyła ankietę.
19 kwietnia · 👤 ▼

Pytanie 3.

😊 DRODZY ZNAJOMI! 😊
BARDZO DZIĘKUJĘ ZA UDZIAŁ W MOJEJ ANKIECIE!

Nasz strajk trwa już 2 tygodnie. Nastroje są różne od bojowniczych 🙌 po zniechęcenie 😞.

Chętnie poznam Wasze kolejne szczere zdanie na 3 dodatkowe pytania.

Przypominam, że dla mnie ten konflikt to szansa na wymianę opinii i zmianę w edukacji 🙌. Warto to wykorzystać i wyciągnąć wnioski.

Zapraszam Was do debaty. Będę wdzięczna za szczere i przemyślane odpowiedzi. Wystarczy 1 klik. Wyniki będą anonimowe. Pytań będzie 3. Na odpowiedź jest tydzień.



Więcej rodziców w szkole! 🔄 Szkoła bez rodziców!

Ta ankieta zakończyła się. Liczba głosów: 22

Zrzut ekranu nr 13. Post na Facebooku nr 2.
Źródło: zbiory własne

Kilka dni później, gdy poczucie porażki i wizja powrotu po niej do pracy, załamalam się. Nie mogłam przestać płakać. Miałam problemy z układem trawiennym. Wtedy podjęłam decyzję o zmianie zawodu. Wysłałam podania o pracę do firm z branży szkoleniowej. Była to moja reakcja na komentarze typu: "Jak Ci się nie podoba, to zmień pracę!"

Ogłosiłam swoją decyzję na Facebooku:



Zrzut ekranu nr 14. Post na Facebooku nr 3.

Źródło: zbiory własne

Moja informacja spotkała się z gwałtowną reakcją otoczenia: znajomych i rodziny. Wiele osób dzwoniło i pisało do mnie, żebym zmieniła zdanie. Po zakończeniu akcji protestacyjnej wróciłam do pracy z ulgą. Po kilku tygodniach powiedziałam o rezygnacji z pracy moim wychowankom z klasy 4. Okazało się, że był to dla nich ogromny szok. Bardzo byliśmy zżyci. Być może niepotrzebnie sprawiłam dzieciom przykrość, jednak poczucie krzywdy, które doświadczałam, były silniejsze niż rozsądek. Ku mojemu zaskoczeniu uczniowie klasy 4 wraz z rodzicami zorganizowali dla mnie niespodziankę. Wieczorem 21 maja odwiedziło mnie dziesięciu wychowanków, byli ubrani w koszulki z napisem „Zostań z nami”, mieli transparenty

i podarowali także koszulkę z hasłem „Super Teacher” oraz podpisami wszystkich dzieci z klasy. Poniżej mój wpis dotyczący tej niespodzianki:



Zrzut ekranu nr 15. Post na Facebooku nr 4.

Źródło: zbiory własne

Strajk nauczycieli w 2019 roku był dla mnie bolesnym doświadczeniem. Jednak sprawy dziejące się wokół protestu oraz moje dążenia do kontaktu z rodzicami w tym czasie były także przeżyciem w sensie pedagogicznym i oczyszczającym. Utwierdziło mnie w przekonaniu, że szkoła nie jest gotowa na silniejsze relacje na linii szkoła-dom. Niestety strajk i moje działania badawcze pokazały, że nie ma tej gotowości we współczesnej polskiej edukacji.

Zdalne nauczanie – analiza netnograficzna⁴⁷

Przez ostatnie lata kondycja polskiego systemu edukacji trzykrotnie została poddana próbie. Co ciekawe owe kryzysy rozpoczęły się w podobnym czasie, tj. na wiosnę i zbiegły się z organizacją zewnętrznych egzaminów: strajk nauczycieli w kwietniu 2019 roku, zdalne nauczanie od marca 2020 roku i wojna w Ukrainie, od końca lutego 2022 roku. Ogólnopolski strajk nauczycieli uwydatnił niekorzystny obraz systemu edukacji, przede wszystkim ukazał różnice między potrzebami rodziców i nauczycielami. Rok później trudności stworzyła sytuacja pandemiczna w szczególności ograniczenie funkcjonowania szkół związane z epidemią Covid-19 i zdalnym nauczaniem. Z kolei po 24 lutym 2022 r. do polskich szkół dołączyli uczniowie uciekający przed wojną, pojawiły się problemy organizacyjne, kadrowe, kulturowe i komunikacyjne.

W niniejszym podrozdziale chciałabym się skupić na drugim z kryzysów, tj. zdalnym nauczaniu w Polsce, a właściwie jego początku w okresie marzec-kwiecień 2020 r. W tym czasie Internet „huczał”, „buzował” od komentarzy dotyczących nie tylko organizacji nauczania zdalnego, ale przede wszystkim kondycji polskiej edukacji w ogóle. Jako nauczycielka, rodzic i „o zgrozo” świeżo wybrany dyrektor szkoły podstawowej (zostałam powołana na p.o. dyrektora w dniu 4 marca 2020 r.) śledziłam dyskusje internetowe z wypiekami na twarzy. Co na temat kondycji relacji podmiotów zaangażowanych w oświatę mówią komentarze użytkowników Internetu z tego czasu?

Początki zdalnego nauczania w Polsce zachwiały podstawami edukacji i podobnie jak strajk nauczycieli poddały go rewizji. Tym razem bardziej niż kiedykolwiek praca dyrektorów i nauczycieli była poddana modyfikacji przez zwiększone zaangażowanie uczniów, urzędników, media, ale przede wszystkim rodziców, przez ich gotowość do współpracy, kreatywność, elastyczność i umiejętność adaptowania się do nowych warunków kształcenia dzieci i młodzieży.

Pierwszy etap realizacji nauczania na odległość okazał się szansą na wyrażanie swobodnych i często bezpośrednich opinii zarówno po jednej, jak i drugiej stronie.

⁴⁷ Jest to treść referatu, który wygłosiłam podczas III Międzynarodowej Konferencji Polskiej Sieci Badawczej Rodzice w Edukacji (ERNAPRE-PL), Rodzice w kryzysowych czasach (Parents and teachers in crisis times), która odbyła się w Gdańsku w dniach 21-22 maja 2023 roku.

Doskonałym medium realizacji tych wypowiedzi stał się Internet, gdzie szybkość i anonimowość relacji zachęca do wyrażania się. Mirosława Marody nawiązując do teorii postspołecznej Touraina i mass self-communication Castellsa wspomina o wspólnocie, dla której najważniejsze jest wyrażanie siebie mocno osadzone w specyficznym rodzaju komunikacji społecznej, której zaistnienie stało się możliwe dzięki rozwojowi Internetu i która stanowi połączenie prywatnego komunikatu osobistego i publicznego komunikatu masowego. W tym sensie komentarze internetowe dot. zdalnego nauczania stanowią wiarygodny dokument rzeczywistości społecznej, które warto analizować pod różnym kątem.

Dla badacza zajmującego się kondycją zależności na linii szkoła-dom, jej społecznego, konfliktogenego i demokratycznego charakteru, ta sytuacja okazała się być wymarzoną. Zachętą do tego badawczego namysłu stała się myśl, że tylko dyskurs stabilizuje systemy społeczny, a konflikt jest nieodzownym elementem społecznym i podstawą relacji o podmiotowym charakterze. Sposób układania się społecznego i dialogowania, które jest w stanie, lecz nie musi prowadzić do porozumienia, czyli konsensusu, wrocławski politolog Leszek Koczanowicz (2015) określił mianem demokracji niekonsensualnej. Jest to polityka dialogu w działaniu społecznym. Koczanowicz stwierdził: „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 rozumienia” (Koczanowicz 2015, s.76)

Na początku zdalnego nauczania (marzec – kwiecień 2020) zebrałam 21 tekstów internetowych, z których wyłoniłam 5 najbardziej moim zdaniem reprezentacyjnych i zawierających najbardziej wymowne komentarze:

A) wpis na blogu „Wokół szkoły. Kwartalnik pedagogiczno-społeczny Jarosława Pytlaka” z 21 marca 2020 r. pt.: „O szkole w czasach zarazy, specjalnie dla rodziców” oraz 25 komentarzy anonimowych czytelników bloga i 4 odpowiedzi autora bloga.

B) artykuł na portalu Kobieta.wp.pl pt.: „Nauczanie zdalne. Rodzice chcą sami oceniać dzieci” Pauli Konieczny z 17 kwietnia 2020 r. oraz 34 anonimowych komentarzy czytelników artykułu.

C) post na blogu Zakreconybelfer.pl pt. „Mama nauczycielka, czyli całe życie z wariatami”, Asia Krzemińska z 22 kwietnia 2020 r. oraz 5 komentarzy i jedna odpowiedź autorki tekstu.

D) artykuł na lokalnym portalu łowicz24.eu, pt.: „Kuchnia jak klasa, klasówka na Messengerze. Zdalne nauczanie oczami rodziców” Martyna Czekalska z 22 kwietnia 2020 r. oraz 24 komentarze użytkowników portalu;

E) list czytelniczki do redakcji serwisu Mamadu.pl, pt.: "To przedszkole mnie wykończy! Dostaję zadania z podstawy programowej i nawet ich nie otwieram" z 26 kwietnia 2020 oraz 9 zanonimizowanych komentarzy (pozostawione tylko imiona).

Uzasadnieniem wyboru korpusu tekstów było umożliwienie analizy wypowiedzi, których wypowiedzi dotyczyły organizacji nauczania podczas początków pandemii. Komentarze zakwalifikowałam do dwóch stanowisk: nauczycieli i rodziców. Wypowiedzi pochodzą z różnych serwisów o ogólnopolskim, regionalnym lub lokalnym zasięgu: blogów prowadzonych przez nauczyciela (C) i dyrektora szkoły (A), portali rodzicielskich (B) i (E) oraz lokalnego serwisu informacyjno-opiniotwórczego(D). Korpus tekstów składał się z 5 internetowych tekstów autorskich i 97 anonimowych lub zanonimizowanych komentarzy użytkowników (wyłonionych z 21 źródeł internetowych i 987 komentarzy)

Po analizie tekstów wyznaczyłam 5 nadrzędnych kategorii:

1. obraz nauczyciela i szkoły, krytyczna wizja nauczyciela i szkoły (negatywny obraz nauczyciela, wyidealizowany obraz nauczyciela, wady systemu, szkoła usługodawca, nauczyciel jako wyrobnik, przeładowana podstawa programowa, szkoła jako wspólne dobro, potrzeba budowania zaufania, pozytywny obraz nauczyciela i rodzica – wzajemne oczekiwania
2. obraz rodzica i domu, krytyczna wizja rodzica i domu, (negatywny obraz rodzica, powierzchownie pojmowane rodzicielstwo, pozytywny obraz rodzica, współpraca ze szkołą)
3. alternatywne szkolnictwo (domowe nauczanie)
4. kryzys społeczeństwa (teorie spiskowe, brak zaufania)
5. demokratyzująca rola konfliktu społecznego (warto wykorzystać sytuację pozytywnie)

Z wypowiedzi wyłania się obraz dwóch skonfliktowanych grup społecznych. Strony konfliktu zgadzają się w tym punkcie co do jednej kwestii: edukacja nie działa prawidłowo, obie strony wykazują objawy silnej frustracji.

Zdalne nauczanie wywołało burzę w Internecie, co z demokratycznego punktu widzenia jest szansą na usłyszenie różnych osób i środowisk, ale także wykorzystanie tych komentarzy w naprawie systemu, który zdaniem wielu osób od lat nie działa prawidłowo lub działa niestabilnie. Dopóki relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami nie będą budowane na zasadzie równości z humanistycznego punktu widzenia, nie będzie mowy o edukacji jako wartości samej w sobie. Pedagogika dzięki swojej przyziemności posiada największe możliwości kreowania rzeczywistości, „przekładana na praktykę – na świat codziennej edukacji, na klimat w szkole, na stosunki między nauczycielami i uczniami,

rodzicami a ich dziećmi. (...) nawet najskromniejszy nauczyciel może swoją najmniej wyrafinowaną i banalną koncepcję przenieść w świat realnych stosunków międzyludzkich”.

Z wypowiedzi wyłania się obraz dwóch skonfliktowanych grup społecznych. Strony konfliktu zgadzają się w tym punkcie co do jednej kwestii: edukacja nie działa prawidłowo, obie strony wykazują objawy silnej frustracji.

Z grupy nauczycielskiej, której wypowiedzi zdecydowanie cechuje rozżalenie i bezsilność, padają następujące argumenty dot. m.in. zdalnego nauczania:

a) brak pomocy ze strony MEN dla dyrektorów i nauczycieli

- *Będąc sam człowiekiem, bądź co bądź, sukcesu postanowiłem wesprzeć ich, że nie są po prostu nieudacznikami. Od swojego ministra wsparcia nie dostają żadnego.* (A, 21, Jarosław Pytlak 2020-03-22).⁴⁸

b) polska edukacja to „festiwal głupoty” (A, 5, Paweł, 2020-03-21) i marazmu:

- *niestety szkoły mamy z betonu, ale dobrze, że są jeszcze (ale czy długo jeszcze?) osoby które mają chęć i siłę to zmieniać...* (A, 24, Kasia, 2020-03-22)

c) strach nauczycieli przed konsekwencjami naruszenia przepisów, np. dot. RODO

- *proszę mi wierzyć, że choćby w kwestii RODO oćwiczono nauczycieli w ciągu ostatnich dwóch lat tak, że niektórzy naprawdę się boją.* (A, 8, Jarosław Pytlak, 2020-03-22)

d) biurokratyzacja i instrumentalizacja procesu kształcenia

- *Ważne są kwity i papierki.* (A, Jan, 2020-03-22)
- *(...) Znów okaże się jak zwykle, że polska edukacja ma dwa strumienie rzeczywistości - ten, w którym funkcjonujemy i ten na papierach i elektronicznych dokumentach. A skargi na nauczycieli będą szły jeszcze większym strumieniem. Rodzice jeszcze bardziej obniżą i tak już marną wartość nauczyciela w oczach dziecka. Wielu ludzi odejdzie z zawodu, inni zostaną zwolnieni. Na ich miejsce przyjdą (albo i nie) ludzie z przypadku.* (A, 16, Jerzy, 2020-03-22)

e) bezsilność nauczycieli z powodu braku zaufania i współpracy ze strony rodziców i urzędników, nauczyciele tracą motywację do zawodu

- *zastanawiam się ile tabelek każe mi wypełnić Urząd Miasta, żeby odtrąbić pełen sukces. A potem w tak zwanym międzyczasie zastąpię główną dyrekcję, wzywaną na*

⁴⁸ We wszystkich wypowiedziach została zachowana oryginalna pisownia. Wypowiedzi oznaczone są symbolem tekstu źródłowego (A-E), imieniem i nazwiskiem lub pseudonimem autora oraz datą publikacji.

dywanik w trybie pilnym do urzędu, bo jeden sfrustrowany rodzic napisał anonim, że za dużo materiału, drugi, że za mało materiału, trzeci, że za wcześnie, bo dziecko ma prawo się wyspać do południa, czwarty, że to, tamto, owamto. (A, 14, Olka, 2020-03-22);

f) problem Karty Nauczyciela

- *Cenie wielu z nich (nauczycieli – komentarz MP) ale uważam że Karta nauczyciela powinna być zreformowana bo dla partaczy w tym zawodzie nie powinno być miejsca, a karta chroni tak samo być dobrych jak i kiepskich. (B, 4. Były nauczyciel, 19-04-2020)*

g) brak współpracy ze strony nauczycieli (rodzice są leniwi i niekompetentni, nie znają swoich dzieci i nie mają dla nich czasu, to beneficjenci 500+, są nadopiekuńczy i roszczeniowi):

- *Jak rodzicowi nie chce się tłumaczyć, to po co to robi. Paluszek na pilot tv i na kanapę. (B, 14, ??!!!, 19-04-2020)*
- *W tym kraju nigdy nie będzie dobrze jeśli rodzice nie mają czasu dla dzieci. Przyzwyczaili się do tego że nic nie muszą a za to mogą oceniać nauczycieli i wtrącać się w ich pracę. (B, 25, Matka, 19-04-2020)*
- *Rozwój przedszkolaków jest bardzo zróżnicowany. I trzeba było dopiero pandemii, żeby niektórzy rodzice zainteresowali się tym, jaki jest program wychowania przedszkolnego (E, 6, Katarzyna R., 26-04-2020)*
- *Rodzice ogarnijcie się, teraz dopiero co niektórzy z was zobaczyli że mają dzieci. Jak lekcje były w szkole, to nic ich nie interesowało. A dzieci się uczyły. Macie dzieci to dajcie im coś od siebie. Nauczyciele nie wybierali że będą musieli uczyć przez internet. Też chcą wrócić do szkoły. (C, 7. Gość, 23-04-2020)*
- *Laptopów brak? Nie ma oprogramowania ? Na co wydajesz 500+ ? Najwyższa pora kupić za te pieniądze dzieciom sprzęt , a nie 3 czy 4 nawala na jednym laptopie ... (C, 8, Gość, 23-04-2020)*
- *W szkole nie ma już "kukułczego gniazda" (...) (C, 11, gość, 23-04-2020)*

h) braki kadrowe i sprzętowe

- *nauczyciel anglista ma 10 klas (niestety z braku kadry nieraz bywa i tak) jak może być w stanie obsłużyć wszystkie dzieci online (C, 20, Gość, 24-04-2020)*
- *Rodzice, przynajmniej oficjalnie... Wyrozumieli... Jednak, gdy wpisałam brak zadania po miesiącu od terminu oddania pracy... Wyrozumiałość zakończyła się skargą złożoną*

do Kuratorium... A przy jednym stole mąż pracujący zdalnie, a w pokoju obok syn... zgłębiający podstawę programową z LO... I nikt mnie nie pytał czy mam sprzęt do prowadzenia takiego nauczania... (C, 2, Asia, 23-04-2020)

Z kolei strona rodzicielska, której komentarze charakteryzują się według mnie wyższym poziomem oburzenia, prezentują następujące wady polskiego szkolnictwa:

a) wizja nauczyciela jako osoby, najczęściej kobiety, która nie pracuje z powołania, jest głupia, leniwa, zadufana w sobie, niewykształcona, rozżalona, bezkrytyczna i brakuje jej dobrej woli, zarabia za dużo (nierówności społecznych):

- *Mam dosyć wiecznie niezadowolonych nauczycieli, którzy sami świetnie pomagają w upadku tego jakże szlachetnego niegdyś „zawodu„. Dzisiejsza oświata to rozkładający się trup! (...) (...). Już nie mówiąc o tym, że dzisiejszy nauczyciel w większości szkół państwowych to utyskująca Pańcia, a nie Mistrz-Autorytet! (...)” (A, 21, Kaska, 2020-03-22)*
- *szkoły faktycznie nie działają. (...) Niech w końcu przestaną narzekać na rodziców i sami się wezmą do roboty. Jeden taki zawód nie gotowy na żadną krytykę (B, 5. Kamil, 19-04-2020)*
- *kasta pedagogiczna się obudziła (B, 11, Dziadek I, 19-04-2020)*
- *Nauczyciele bo nie jeden uważają się że są lepsi. Spoglądali z góry na rodziców. To rodzic czeka przed pokojem nauczycielskim jak ten pies czeka aż nauczyciel dopije kawę i łaskawie wyjdzie do rodzica. Nauczycielu jesteś pedagogiem na papierze!!!!” (D, 6. Gość, 23-04-2020),*

b) brak pomocy w nauczaniu dzieci ze strony szkoły, problemy z pogodzeniem życia zawodowego i rodzinnego

- *Rodzice MUSZĄ pogodzić pracę zarobkową - nie każdy ma szczęście, aby skorzystać z opieki na dziecko - obowiązki w domu, pomóc starszym członkom rodziny, przyjaciołom, sąsiadom. MUSZĄ też - z oczywistych względów pomóc nauczycielom w wykonywaniu ich zadań. Co odłożyć na bok? Raport dla szefa na już? Dyżur w szpitalu? Czy może nie ugotować obiadu? Przed takimi wyborami stoi dzisiaj każdy z rodziców. (A, 25, Adrianna, 2020-03-23)*

c) obarczanie winą nauczycieli za obecny stan rzeczy:

- *Patrzę na to wszystko z boku i nadziwić się nie mogę. Można by to nazwać "Bezpieczna przeciętność" (...) Zwalić winę na system, na Ministerstwo, na zły los. I to dla mnie jest*

taka trochę samospelniająca się przepowiednia. Nauczycielom potrzebne są te ciosy ze strony wszystkich. Mogą spokojnie stać sobie w roli ofiary i nie pójść do przodu (...) Bo to co dzieje się na naszych oczach to rewolucja. Ale bezpieczniej jest zostać w starej rzeczywistości. (A, 27, tomakl, 2020-03-24)

d) marazm, stagnacja w edukacji

- *Nic się nie zmienia Cały czas tak było nauczyciele tylko zadają a nie uczą jest tak już od lat 80 tych polska edukacja nie rozwija się a ci co się starają się nie doceniani. (B, 1, :(, 19-04-2020);*
- *Czyli nic się nie zmieniło odkąd ja chodziłam do szkoły...smutne to jest że dalej jest komuna w szkole... (E, 4, Magda Magda, 26-04-2020)*
- *W dobie technologii 5G nauczycielka mówi rozzbrajająco szczerze: część z nauczycieli nie radzi sobie z nowymi technologiami (...) To ja się pytam: jak ci ludzie mają uczyć innych skoro sami nie potrafią opanować ELEMENTARNIE NIEZBĘDNYCH do życia w dzisiejszym świecie i w ich pracy (!!!!!) umiejętności? Kierowca żeby być kierowcą MUSI znać przepisy ruchu drogowego i maszynę którą obsługuje, krawcowa musi (...) a nauczyciel? hehehe W Polsce nauczyciel musi tylko zrobić magisterkę a potem przez znajomości złapać etat(...). Blogostawiony wirusie w koronie obnażaj dalej zepsucie świata w którym żyjemy... ku chwale Pana naszego w niebiesiach, a radości ciężko i uczciwie pracujących Polaków, którzy płacą podatki na finansowanie tego całego cyrku... (B, 13, Emigrant zarobkowy, 19-04-2020)*

e) złe relacje z nauczycielami z przeszłości przenoszą się na obecne pojmowanie tego zawodu

- *To jest właśnie koniec zawodu nauczyciela. Prace przejmie jedn nauczyciel, online, który dużo tłumaczy, jest w kontakcie z uczniami, 90% nauczycieli będzie do zwolnienia. Ja swoich nauczycieli ze szkoły też pamiętam (z małymi wyjątkami) bardzo źle. (B, 23, Jajaja, 19-04-2020)*

f) wady podstawy programowej, podręczników i przeładowanie materiału

- *Podstawa programowa jest bardzo spóźniona i jest podana w wybitnie nudny sposób. Przedszkole nie nadąża za dziećmi, za ich zainteresowaniami i rozwojem. Infantylnie podejście, nieciekawe polecenia, odtwórcze zadania. (E, autorka listu do redakcji, 26-04-2020);*
- *Odrabianie lekcji kosztuje mnie masę czasu bo muszę resetować mózg i dostosowywać tłumaczenie do tego co w książce, a nie by dziecko zrozumiało. Podreczniki w*

większości sa do bani. Brzydkie obrazki zamiast treści. Glupkowate zadania, które nikogo niczym nie zainteresują. (E, 1. Małgorzata, 26-04-2020)

g) brak zajęć praktycznych i przydatnej wiedzy

- *za naszych czasów uczyli jeszcze zajęć praktycznych przydatnych w życiu , a teraz tego nie ma. Pamiętam jaką mieliśmy frajdę gdy robiliśmy frytki z ziemniaków i sprzedawaliśmy . Takich zajęć powinno być więcej.* (E, 5. Barbara, 26-04-2020)

Zadziwiająco trafne są komentarze krytycznie nastawione do zdalnej pracy szkoły i nauczycieli. Zdalne nauczanie ukazało nie tylko wady edukacji na odległość, ale prawdopodobnie całego systemu. Co ciekawe, ograniczenie funkcjonowania szkół i refleksje na temat kształcenia na odległość odkryło zarówno bieżące niedoskonałości, jak i te, z którymi polska edukacja boryka się od lat. W niewielu komentarzach internetowych pojawiają się słowa otuchy i nadziei na wykorzystanie tej szansy jaką było to nowe i trudne spojrzenie na nauczanie w Polsce. W wielu natomiast ewentualne rozwiązania ukryte są pod płaszczem frustracji, wzajemnej niechęci, braku wiary w współpracę, krzywdzącej generalizacji, a nawet desperacji. W nielicznych komentarzach można było odnaleźć nadzieję na zmianę, wyrazy wzajemnego zrozumienia i solidarności lub propozycji rozwiązań. Poniżej kilka z nich:

- *Nie ma sytuacji idealnych. Ale warto zamiast oceniać to twspółpracować. Można napisać do nauczyciela, żeby zaproponował inne zadania.* (E, 7, Katarzyna, 26-40-2020)
- *Patrząc na takie komentarze, jak powyższy, widzę, że jest sens o tym mówić 😊 A za wszystkich wszystkich pracujących rodziców mocno trzymam kciuki. Bo wiem, jak wielką robotę wykonują.* (D, 6, Asia Krzemińska, 26-04-2020)
- *Trafiłam na wpis przypadkiem i dziękuję, że Pani jest. „Współczuję” powołania, tego pięknego ciężaru, który odróżnia nauczyciela od pracownika publicznej edukacji(...). Dziękuję ja jako rodzic, były uczeń. Choć czasem wstydliwie i po cichu nie umiemy tego wyrazić – w myślach i sercu uczniów, rodziców nauczyciel pozostaje jako piękne i trwałe wspomnienie. Nie umiemy tego okazać, może nie być tego widać i słyszać – ale wszystko co robicie zostaje na bardzo długo, tylko w pozytywnych aspektach. Bo przy Waszym współudziale wychodzimy lub wyszliśmy na ludzi.”* (C, 4, Aga, 25-04-2020)

Zdalne nauczanie wywołało burzę w Internecie, co z demokratycznego punktu widzenia jest szansą na usłyszenie różnych osób i środowisk, ale także wykorzystanie tych komentarzy w naprawie systemu, który zdaniem wielu osób od lat nie działa prawidłowo lub

działa niestabilnie. Dopóki relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami nie będą budowane na zasadzie równości z humanistycznego punktu widzenia, nie będzie mowy o edukacji jako wartości samej w sobie.

Jak na wstępie zaznaczono związek edukacji i społeczeństwa nie jest jednoznaczny. Uwikłanie szkoły w relacje społeczne jest oczywiste, jednak wpływ edukacji na życie społeczne już nie. Jeżeli jednak system edukacji to rozkładający się trup a zawód nauczyciela się skończył to znak, że należy zacząć budować polską szkołę i obraz nauczyciela. Jednocześnie szkoda czasu jest czekać na odgórne regulacje prawne. Wydaje się, że jedyne wyjście z tej sytuacji to „pogrzebać trupa”, czego wyraz dał jeden z analizowanych komentarzy: (...) *Grozi upadek całemu społeczeństwu. Dopiero jak nastąpi ten upadek, będzie można zbudować od nowa coś lepszego. Albo się będziemy się razem trzymać i wytrwamy albo dojdzie do wielkiej tragedii i upadku.* (D, 24, gość 24-04-2020).

Zdalne nauczanie wymusza taką ewentualność, a internetowe komentarze oraz liczne debaty, webinaria i konferencje wskazują rozwiązania. Zróbmy wszystko, żeby najbliższe lata przyniosły odrodzenie edukacji w Polsce i wzmocnienie lub ustabilizowanie pozycji nauczyciela jako profesjonalisty oraz jego relacji z uczniami i rodzicami.

Faza zmiany

Przygotowanie innowacji pedagogicznej

Druga faza badania w działaniu obejmuje okres od stycznia 2021 do sierpnia 2022. Na początku pierwszego roku przystąpiłam do przygotowania projektu innowacji pedagogicznej pt.: *Szkoła świadoma współczesnych potrzeb emocjonalno-społecznych uczniów. Innowacyjny program zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne*. W przepisach prawa oświatowego jest zapis o możliwości realizacji „modyfikacji istniejących lub wdrożenie nowych działań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych lub wychowawczych, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, określone w art. 14 ust. 1 pkt 3-5 ustawy”⁴⁹. Takie działanie ustawodawca nazywa „eksperymentem pedagogicznym”. Aby móc realizować w szkole takie działanie, należy spełnić szereg warunków i uzyskać następujące zgody i opinie:

1. Zgoda jednostki naukowej na sprawowanie opieki merytorycznej nad realizacją zadania przez szkołę
2. Opinia dotycząca założeń „eksperymentu pedagogicznego” wyrażona przez eksperta – opiekuna merytorycznego z ramienia jednostki naukowej
3. Zgoda rady pedagogicznej szkoły wyrażona w uchwale,
4. Opinia rady rodziców
5. Zgoda organu prowadzącego szkołę

Założeniem „eksperymentu pedagogicznego” w myśl Ustawy Prawo Oświatowe jest wdrożenie takiego rozwiązania w szkole, które nie występuje w aktualnych przepisach, np. zatrudnienie nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania nowego przedmiotu; wprowadzenie odmiennego programu nauczania; zmiana w aktualnych planach nauczania; modyfikacja zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów.

Warto zaznaczyć, że tak rozumiany „eksperyment pedagogiczny” jest diametralnie różnym podejściem nim znana w badaniach naukowych metoda. Dlatego w mojej rozprawie

⁴⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2022 r. poz. 830, 1079, 1383, 1561, 1812, 2140, 2666 i 2754 oraz z 2023 r. poz. 240) - art. 45.

w tym wypadku używam tego określenia w cudzysłowie, a moje działanie nazywam innowacją lub modyfikacją.

Naukowy eksperyment pedagogiczny należy do narzędzi badawczych wywodzących się metodologii ilościowej w paradygmacie normatywnym. Aby przeprowadzić takie badanie, należy wybrać jakąś konkretną zbiorowość (np. klasę) lub proces, a następnie wprowadzić do takiego układu odpowiednio dobrany czynnik mający teoretycznie wywołać przewidywane zmiany. Do technik tego działania naukowego zaliczamy: technikę jednej grupy, grup równoległych i rotację. Ważną kwestią przy eksperymencie pedagogicznym są problemy etyczne. Nie wszystkie rodzaje działalności eksperymentalnej w szkole są dopuszczalne. Nie powinno się świadomie wprowadzać szkodliwych czynników (zmiennych niezależnych) do układów badawczych. Z tego powodu Określenie eksperymentu pedagogicznego jako metody badawczej nie jest przyjmowane przez niektórych pedagogów, a wielu naukowców poddaje eksperyment pedagogiczny krytyce (Pilch, Bauman, Radzko 1995, s. 43-45)⁵⁰.

Po opracowaniu założeń „eksperymentu pedagogicznego” wystosowałam 21 stycznia 2021 r. pismo do Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego z prośbą o wyrażenie zgody na sprawowanie opieki naukowej oraz wydanie opinii eksperta. W dniu 27 stycznia zostałam zaproszona na posiedzenie online Rady Dyscypliny Pedagogika UG, na którym przedstawiłam członkom Rady szczegóły odnośnie do projektowanego działania. Naukowcy mieli wiele wątpliwości i zastrzeżeń, które wspomogły zmodyfikowanie projektu tak, aby spełniał założenia podejścia naukowego. Tego samego odbył się spotkania rady pedagogicznej i rady rodziców szkoły. Tam również opowiedziałam o założeniach „eksperymentu” i poprosiłam o wyrażenie zgody i opinii. Nauczyciele i rodzice także mieli pytania, ale po odpowiedzi na nie przyjęli uchwałami projekt do realizacji w następnym roku szkolnym 2021/2022.

Kilka tygodni później, w dniu 16 lutego otrzymałam pozytywną odpowiedź ze strony Rady Dyscypliny Pedagogika. Dwa dni później uzyskałam także pozytywną opinię z uzasadnieniem ze strony opiekuna merytorycznego, dr hab. Agnieszki Nowak-Łojewskiej. Następnie 22 lutego zawnioskowałam o zgodę na realizację „eksperymentu” i wsparcie ze strony organu prowadzącego. Argumentowałam, że realizacja zadania podyktowana jest między innymi wykluczeniem społecznym uczniów w wieku nastoletnim wynikającym z ograniczenia funkcjonowania szkoły spowodowanym epidemią Covid-19 i obowiązkiem

⁵⁰ *Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, Andrzej Radzko: Zasady badań pedagogicznych. Warszawa: Żak, 1995, s. 43-45*

zdalnego nauczania. Odpowiedź była pozytywna. Kolejnym krokiem było złożenie kompletu dokumentów do organu nadzoru pedagogicznego – Kuratorium Oświaty w Gdańsku.

Punktem wyjścia dla opracowania modyfikacji pt. *Szkoła świadoma współczesnych potrzeb emocjonalno-społecznych uczniów. Innowacyjny program zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, zajęć z wychowawcą oraz warsztatów dla rodziców i szkoleń dla kadry pedagogicznej* było dostrzeżenie sytuacji problemowej polegającej na zaostrzeniu kłopotów wśród uczniów szkoły takich jak: problemy adaptacyjne, nieśmiałość i izolowanie się od rówieśników, agresja, zaniżona samoocena, spadek aktywności i motywacji do nauki, trudności w koncentracji uwagi, depresja młodzieńcza, nasilone symptomy w trakcie kryzysów rozwojowych, niepodporządkowywanie się zasadom ustalonym w grupie, zachowania destrukcyjne i ryzykowne (m.in. przemoc, uzależnienia np. od Internetu). realizowana jest z zastosowaniem badań w działaniu.

Innowacja zakładała realizację zadań i ich ewaluację w roku szkolnym 2021/2021 w następującej grupie osób: uczniowie dwóch klas siódmych (ok. 40 osób), ich rodzice (ok. 60 osób) oraz ich nauczyciele (ok. 20 osób). Uczestnicy w przeciągu dziesięciu miesięcy wzięli udział w następujących działaniach: cykl połączonych tematycznie szkoleń dla rodziców i nauczycieli, warsztaty dla uczniów i rodziców, regularne spotkania klasowe i wykorzystanie metody mediacji szkolnej w rozwiązywaniu konfliktów. Opis i efekty tych działań będzie przedmiotem kolejnych części rozprawy.

Projekt przewidywał rozwój kompetencji osobistych i społecznych. Kompetencje osobiste i społeczne skoncentrowane są na inteligencji intrapersonalnej (intuicyjnej) tj. zdolność samokontroli, autokreacji i wglądu we własne emocje, wewnętrzna motywacja i silna wola do działania, a także interpersonalnej(społecznej) tj. zdolność rozumienia innych i empatia, do postrzegania cech różnicujących ludzi, asertywność, komunikatywność, umiejętność wychwycenia zmian nastroju, motywacji, zachowania i intencji innych ludzi. (Gardner, 2002). Projekt opierał się także na kształtowaniu postaw prospołecznych, założeń pedagogiki budowania relacji, w poczuciu łączności i przynależności, szacunku, odkrywania zdolności i kompetencji, wyrażania swojego zdania, bycia z drugim człowiekiem, tworzeniu wspólności, pedagogiki miejsca wspólnego (Mendel, 2018).

Tak zaprojektowany i uzasadniony projekt innowacyjnych działań w szkole został pozytywnie zaopiniowany przez Pomorskiego Kuratora Oświaty wskazując, że „jego założenia są szansą na wzmocnienie wychowawczej roli szkoły, profilaktykę zagrożenia wykluczeniem

społecznym oraz zacieśnienie relacji uczniów ze środowiskiem lokalnym. Podkreślił również, że projektowany eksperyment pedagogiczny zakłada rozwój kompetencji osobistych i społecznych uczniów oraz kształtowanie kompetencji nauczycieli i rodziców”.

Mimo że przygotowany „eksperyment pedagogiczny” opierał się na aktualnej i nigdy wcześniej nie doświadczanej sytuacji związanej z negatywnymi efektami zdalnego nauczania oraz miał za zadanie wprowadzić do szkoły systemowego rozwiązania opartego na ścisłej współpracy i współtworzenia wiedzy oraz procesu edukacyjno-wychowawczego w szkole przez wszystkie zaangażowane grupy: uczniów, rodziców i nauczycieli, nie uzyskał akceptacji Ministra Edukacji i Nauki. W uzasadnieniu z dnia 11 czerwca 2021 r. Dariusz Piątkowski, Sekretarz Stanu w MEiN napisał, że projekt „eksperymentu pedagogicznego” *Szkoła świadoma współczesnych potrzeb emocjonalno-społecznych uczniów. Innowacyjny program zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne* nie wprowadza modyfikacji ani też nie wdraża nowych działań w procesie kształcenia przy zastosowaniu nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych i wychowawczych. Nie zauważono jednocześnie potrzeby budowania partnerstwa edukacyjnego szkoła-dom w szkole argumentując, że zajęcia przewidziane we wniosku o zgodę mogą być realizowane w ramach udzielanej przez szkołę pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnej z Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. Tym samym w ocenie Ministra Edukacji i Nauki działania opisane we wniosku „nie spełniają ustawowych przesłanek eksperymentu pedagogicznego i mogą być realizowane w ramach obowiązujących uregulowań prawnych.”

Decyzja Ministra nie spowodowała jednak, że odstąpiliśmy od realizacji zaprojektowanej modyfikacji. We wrześniu 2021 roku została włączona jako innowacja pedagogiczna do programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły. Warto podkreślić, że stworzony Program Wychowawczo – Profilaktyczny na rok 2021/2022 zajął pierwsze miejsce w Konkursie dla Rad Rodziców i Rad Pedagogicznych szkół podstawowych i ponadpodstawowych województwa pomorskiego na program wychowawczo-profilaktyczny szkoły w ramach projektu „Jesteśmy razem!” realizowanego przez Pomorskiego Kuratora Oświaty w roku szkolnym 2021/2022. Zadaniem uczestników konkursu było opracowanie szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego adekwatnego do zdiagnozowanych w szkole problemów z uwzględnieniem niwelowania negatywnych skutków wynikających z pandemii, takich jak długotrwała praca zdalna, ograniczenie kontaktów społecznych, szczególnie rówieśniczych, nadużywanie korzystania z mediów elektronicznych, wzrost

zachowań ryzykownych, w tym suicydalnych. Dzięki wygranej w konkursie, szkoła otrzymała tytuł „Szkoły wspierającej ucznia”, a niektóre zapisy z naszego programu znalazły się na stronie Kuratorium Oświaty w Gdańsku jako przykłady dobrych praktyk.

Cykl połączonych szkoleń dla nauczycieli i rodziców

Na początku roku szkolnego 2021/2022 wspólnie z nauczycielami i rodzicami oraz we wsparciu pani Magdaleny Oleszczuk, Koordynatora Szkoleń i Obsługi Placówek Oświatowych, zaplanowaliśmy cykl szkoleń online dla rodziców i nauczycieli. Szkolenia odpowiadały aktualnym potrzebom obu grup, zakładały wprowadzenie elementów pozytywnej dyscypliny (PD) i były połączone tematycznie. Dwa ostatnie przewidziane były tylko dla nauczycieli. Odbyły się według harmonogramu:

5.10.2021 - Cyberprzemoc

15.00 - nauczyciele

16.30 – rodzice

16.11.2021 - Siecioholizm

17.00 - nauczyciele

18.30 - rodzice

07.12.2021 - Dyscyplina bez dyscypliny, czyli budowanie zdrowej relacji z uczniem/dzieckiem

15.00 – nauczyciele;

17.00 - rodzice;

18.01.2022 - Komunikacja – królowa kompetencji w zespole

15.00 -. – nauczyciele;

15.03.2022 - Komunikacja z rodzicem – wyzwanie czy szansa?

15.00 - nauczyciele.

Na podstawie uzyskanych od organizatorów szkolenia danych (listy obecności i ankiety ewaluacyjne) ustaliłam, ile osób wzięło udział w zadaniu:

Szkolenie nr 1 – Cyberprzemoc – 27 nauczycieli i 12 rodziców

Szkolenie nr 2 – Siecioholizm – 33 nauczycieli i 10 rodziców

Szkolenie nr 3 - Dyscyplina bez dyscypliny, czyli budowanie zdrowej relacji z uczniem/dzieckiem – 26 nauczycieli i 6 rodziców

Szkolenie nr 4 - Komunikacja – królowa kompetencji w zespole – 28 nauczycieli

Szkolenie nr 5 - Komunikacja z rodzicem – wyzwanie czy szansa? – 28 nauczycieli

Według informacji z ankiet ewaluacyjnych wynika, że szkolenia zostały dobrze ocenione przez ich uczestników, zarówno rodziców, jak i nauczycieli.

Zostały zadane następujące pytania:

1. Jak ogólnie ocenia Pani/Pan szkolenie w skali szkolnej od 1 do 6?
2. Czy czas trwania szkolenia był odpowiedni?
3. Czy podczas szkolenia pojawiły się u Pani/Pana jakieś problemy techniczne?
4. Na ile - w skali od 1 do 6 - szkolenie było dobrze dopasowane do Pani/Pana potrzeb?
5. Czy zdobyła Pani/zdobył Pan wiedzę i umiejętności przydatne w pracy?
6. Jak ocenia Pani/Pan prowadzącego szkolenie w skali od 1 do 6?
7. Czy czegoś Pani/Panu zabrakło podczas szkolenia?
8. Jak bardzo jest prawdopodobne w skali od 1 do 10, że poleci Pani/Pan udział w tego typu spotkaniu swojej koleżance/swojemu koledze?

W wyniku analizy odpowiedzi ustaliłam, że 79% uczestników szkoleń ocenia je bardzo dobrze (ocena 6 w skali 1-6), 73% respondentów uważa, że szkolenia były dopasowane do ich potrzeb oraz 87% z nich sądzi, że zdobyta wiedza i umiejętności są przydatne.

Podsumowując, dużą zaletą tych spotkań była ich forma. Wszystkie odbyły się w online, co zapewniło większą dostępność szczególnie dla ciągle zabieganych rodziców. Organizacja szkoleń dla opiekunów jest między innymi z tego powodu utrudniona. Warto się jednak nie poddawać i proponować im możliwość rozwoju kompetencji wychowawczych.

Podczas rozmów z uczestnikami ustaliłam także, że idea połączenia tematycznego szkoleń dla obu grup jest korzystnym rozwiązaniem, ze względu na wspólne działania wychowawcze. Jeśli zarówno rodzice, jak i nauczyciele stosują podobne metody wobec dzieci/uczniów, oddziaływanie wychowawcze i edukacyjne mogą być bardziej spójnie, a przez także skuteczniejsze.

Warsztaty dla uczniów i rodziców

Wcześniej opisane działanie dotyczyło wspólnego zdobywania wiedzy i umiejętności przez rodziców i nauczycieli. Od września 2021 do stycznia 2022 odbyły się warsztaty dla uczniów dwóch klas siódmych i dla ich rodziców. W realizację zadania były zaangażowane także dwie nauczycielki – wychowawczynie obu klas. Zajęcia z młodzieżą odbywały się podczas zajęć z wychowawcą. Natomiast warsztaty dla rodziców miały miejsce podczas zaplanowanych na początku roku zebrań.

Podczas pierwszych spotkań wyjaśniłam obu grupom uczestników, że biorą udział w innowacji pt.: *Szkoła świadoma współczesnych potrzeb emocjonalno-społecznych uczniów. Innowacyjny program zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, zajęć z wychowawcą oraz warsztatów dla rodziców i szkoleń dla kadry pedagogicznej*. Wytłumaczyło uczniom, rodzicom i nauczycielom założenia projektu. Uzyskałam ich zgodę na udział. Wytłumaczyłam, że zależy mi na uczestnictwie wszystkich osób, zarówno młodzieży jak i dorosłych. Zwróciłam też ich uwagę na to, że bardzo ważne są ich refleksje i uwagi dotyczące przebiegu innowacji. Poinformowałam także, że efektem programu będzie publikacja naukowa oraz stworzenie rekomendacji, z których skorzystają w przyszłości inne klasy w szkole. Oprócz warsztatów, na bieżąco i według potrzeb odbywały się w tej grupie spotkania klasowe oraz mediacje szkolne, które prowadziłam sama lub razem z wychowawczyniami.

Pierwszym zadaniem, w którym wzięli udział rodzice i uczniowie była zabawa polegająca na wyobrażeniu sobie, co będzie za 15 lat. Na kartach pracy, które otrzymali uczestnicy znajdowały się rubryki do wypełnienia. Należało uzupełnić je anonimowo. Treść obu kart można znaleźć w Aneksie.

W ten sposób uzyskałam 35 formularzy uczniów i 32 rodziców. Po uzupełnieniu kart pracy przez uczestników i zebraniu ich na następnych zajęciach/zebraniu formularze zostały wymienione. To znaczy, uczniowie otrzymali karty wypełnione przez rodziców i na odwrót. Ich zadaniem w dalszej kolejności było odgadnięcie, które informacje zostały wpisane przez jakie osoby. Uczeń wybierał kartę, która jego zdaniem wypełnił jego rodzic. W atmosferze radosnej zabawy i nie bez trudności udało się wszystkim rodzicom i uczniom dopasować informacje na temat wspólnie projektowanej przyszłości. Celem tego zadania była integracja obu grup, zbudowanie relacji oraz poznanie siebie nawzajem.

Rodzice w rubryce pierwszej (ZAWÓD) umieścili następujące odpowiedzi: kucharz, trener koni/instruktor jazdy konnej, hodowca koni, właściciel stajni, makijażystka, piosenkarka, projektantka wnętrz, informatyk, programista, weterynarz, fryzjer, stylist (studio kosmetyczne), pilot, biznesmen, psycholog, stolarz, adwokat, nauczyciel, inżynier.

Uczniowie w tej samej rubryce podali zawody, które w wielu przypadkach pokrywały się odpowiedziami ich rodziców: piosenkarka, informatyk, tester laptopów, kierowca Formuły 1, grafik, pilot, nauczyciel historii, inżynier, kucharz, trenerka koni, instruktor jazdy konnej, właściciel stajni, makijażystka, hodowca koni, projektantka wnętrz, stolarz, weterynarz, kosmetyczka.

Rodzice w drugiej rubryce (MIEJSCE ZAMIESZKANIA) umieszczali zazwyczaj nazwę miejscowości znajdującej się w pobliżu obecnego miejsca zamieszkania. Pojawiły się też takie odpowiedzi jak: Kraków; nie wiem, pewnie nie w Polsce; miejsce, które da mu bezpieczeństwo (żeby mógł na nas liczyć w razie potrzeby); z rodzicami; Polska, domek za miastem; własne mieszkanie; we własnej stadninie koni gdzieś na mazurach lub w innym wymarzonym miejscu. Dzieci natomiast rzadziej wpisywały konkretne znane im bliskie miejscowości. W zamian umieściły takie odpowiedzi jak: jakaś farma; Warszawa; Monako; villa z basenem; Wrocław; USA; na wsi; starówka w mieszkaniu; Anglia; w hotelu; w bloku.

Z kolei w rubryce trzeciej (STAN CYWILNY) rodzice wpisywali następujące hasła: w tym wieku chyba jeszcze nie; nie ma znaczenia, ważne, żeby była szczęśliwa; żonaty, mężatka; żonaty z grupką wnuków; panna; w związku plus pies; ?; żonaty, kawaler (aby był szczęśliwy). W przypadku uczniów odpowiedź także była nieoczywista. Najczęściej padały takie słowa jak: nie wiem; zajęta; chłopak; nie; zajęta; raczej singiel; małżeństwo; w związku; żonaty; stan wolny/panna; chłopak, dziewczyna, mąż, żona; mężatka; zajęta; jeszcze nie.

Najbardziej ciekawe były odpowiedzi w czwartej części tabeli, gdzie rodzice i dzieci mieli za zadanie określić, jak często będą się widywać i kontaktować za 15 lat. Dorośli wpisali: codziennie; raz w tygodniu; odwiedziny co sobotę, niedzielę, święta, bardzo często niech dzwoni; często; do mamy dwa razy w tygodniu, do taty co święta; mamy nadzieję, że dość często; w weekendy; raz w miesiącu; według potrzeb finansowych; rzadko. Uczniowie także przewidują, że będą w dorosłości nadal w stałym kontakcie z rodzicami, wymieniają taką częstotliwość jak: często; co tydzień; codziennie; bardzo często; w każdą sobotę; w niedzielę; co dwa tygodnie; dwa razy w tygodniu.

Informacje, o które prosiłam w pierwszych kategoriach spowodowały, że wiele osób uzupełniło także ostatnią, dobrowolną rubrykę INNE. W tym miejscu rodzice pisali na przykład: jest samodzielna finansowo; ma dwoje dzieci, dba o innych; na pewno będzie miał psa; skończy technikum weterynaryjne lub hodowli koni, będzie rozwijał swoją pasję przy okazji zarabiał na życie; najważniejsze, żeby miał kontakt z rodzicami i rodzeństwem, bo to jest najważniejsze; szczęśliwy człowiek z hobby i pasjami. Uczniowie również w większości wypełnili ostatnią część zadania pisząc: mam konie, startuję w zawodach; będę mieć 2 koty; będę miała psa – buldoga francuskiego; będę jeździć w wysokiej randze zawodach; chciałabym mieć pieska; będę miała dzieci; będę interesował się Lego; na 100% będę miał psa; raczej nie wiem na pewno, ale zostanę mistrzem Formuły 1; będę żołnierzem; chciałabym mieć jedno dziecko; będę szczęśliwa z końmi; będę przyjeżdżał na odwiedziny i na obiad do domu.

Pierwsze wspólne zadanie pokazało, że między większością rodziców i dzieci w tych siódmych klasach jest bardzo bliska relacja. Widać, że dorośli i młodzież bardzo dużo wiedzą na swój temat i swoich oczekiwaniach. Oczywistym jest, że zadanie miało formę swobodnej zabawy, jednak podobieństwo wskazań w rubryce dotyczącej utrzymywania relacji w przyszłości napawa optymizmem.

Drugim zagadnieniem poruszonym na warsztatach było zjawisko konfliktu w naszej szkole. Podczas grudniowych i styczniowych spotkań uczniowie (zajęcia z wychowawcą) i rodzice (zebranie z rodzicami) zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariuszy, które dostępne są w Aneksie.

Po zebraniu kwestionariuszy (w zadaniu wzięło udział 28 uczniów, i 20 rodziców) zaskoczył mnie poziom wiedzy uczestników warsztatów dotyczący zagadnienia konfliktu. Zarówno młodzież, jak i dorośli potrafili w wyczerpujący i rzeczowy sposób odpowiedzieć na pytania. Poniżej prezentuję wyniki na kolejne pytania z podziałem na grupy:

PYTANIE 1

Czym według Ciebie jest konflikt?

UCZNIOWIE

Konflikt to: sytuacja, gdy osoby się nie zgadzają; przemoc słowna lub fizyczna; niezgoda pomiędzy ludźmi, tylko o wiele większa niż przypadkowa kłótnia; opór, który dotyczy od dwóch do kilku osób; że ktoś ładnie wygląda lub nie wygląda i jest kłótnia; kłótnia pomiędzy osobami; kłótnia spowodowana innym zdaniem lub niechęcią i nieporozumieniem; dwie

osoby, które się biją; różnica poglądów, które ścierają się ze sobą; sprzeczka pomiędzy krajami lub osobami; spór między dwiema lub więcej osobami; nieporozumienie między kilkoma osobami.

RODZICE

Konflikt to: sprzeczne postrzeganie różnych sytuacji, które nie znajdują rozwiązania; spór pomiędzy dwiema lub więcej osobami; spór, nieporozumienie; rozbieżność, różnica; brak zrozumienia koleżanki; spór wychowawcy głównie odmiennymi zdaniem lub poglądami; nieumiejętność porozumienia w sprawach, na które mamy odmienne zdanie; sprzeczne zdania dwojga ludzi (bijatyki, robienie sobie na złość); brak porozumienia między dwiema lub więcej osobami; odmienny pogląd na daną rzecz, najczęściej każda ze stron dba o swój interes, rację itp.

PYTANIE

Czy Naszej szkole występują konflikty?

UCZNIOWIE

86% (24 uczniów) odpowiedziało twierdząco.

14% (4 uczniów) odpowiedziało przecząco.

RODZICE

80% (16 rodziców) odpowiedziało twierdząco.

20% (4 rodziców) odpowiedziało przecząco.

PYTANIE 3

Jeśli w poprzednim pytaniu zaznaczyłaś/łeś TAK, napisz z jakimi konfliktami masz w szkole najczęściej do czynienia?

UCZNIOWIE

Przykłady konfliktów: spowodowane zdalnym nauczaniem, gdyż w tym czasie był problem z komunikacją; uczniowie się biją; głównie w związku z zainteresowaniem lub wyglądem innych; z klasą, rówieśnikami; nieporozumienia z ludźmi.

RODZICE

Przykłady konfliktów: szarpanie, bijatyka, robienie sobie na złość; nieporozumienia między uczniami; konflikt na linii uczniowie-nauczyciele dotyczący ilości nauki i wolnego

czasu; pomiędzy uczniami wynikające z naturalnego biegu dojrzewania; kontakty między rówieśnikami; pomiędzy dziećmi zdarzają się konflikty, pomiędzy dyrekcją a rodzicami.

PYTANIE 4

Jakiego rodzaju są to konflikty?

UCZNIOWIE

- a) ostre - 0% (żaden uczeń nie wybrał tej odpowiedzi)
- b) łagodne - 14% (4 uczniów wybrało tę odpowiedź)
- c) to zależy od sytuacji - 86% (24 uczniów wybrało tę odpowiedź)

RODZICE

- a) ostre – 0% (żaden rodzic nie wybrał tej odpowiedzi)
- b) łagodne – 30% (6 rodziców wybrało tę odpowiedź)
- c) to zależy od sytuacji – 70% (14 rodziców wybrało tę odpowiedź)

PYTANIE 5

Kto według Ciebie przeciwko komu najczęściej popada w konflikt w Naszej szkole?

UCZNIOWIE

- a) uczeń – uczeń - 100% wskazań
- b) uczeń – nauczyciel – 7% wskazań
- c) uczeń – rodzic – 7% wskazań
- d) nauczyciel – rodzic – 0% wskazań
- e) nauczyciel – nauczyciel – 4% wskazań
- f) rodzic – rodzic – 0% wskazań

RODZICE

- a) uczeń – uczeń - 80% wskazań
- b) uczeń – nauczyciel – 20% wskazań
- c) uczeń – rodzic – 0% wskazań
- d) nauczyciel – rodzic – 30% wskazań
- e) nauczyciel – nauczyciel – 0% wskazań
- f) rodzic – rodzic – 10% wskazań

Jak pokazują wyniki kwestionariuszy zarówno uczniowie jak i rodzice wiedzą, czym jest konflikt i prawidłowo identyfikują go z odmiennością poglądów i potrzeb. Obie grupy są także świadome występowania ich w rzeczywistości szkolnej. Mają jednak problemy z podaniem konkretnych przykładów. Tylko część z osób wskazało odpowiedzi do pytania trzeciego. Większość uczestników warsztatów zgadza się z tym, że siła konfliktu uzależniona jest od konkretnej sytuacji. Ostatnie pytania ujawniło, że uczniowie nie dostrzegają tego, że oprócz nich między innymi stronami toczą się spory. Zauważają najwyraźniej, że tylko uczniowie się konfliktują. Natomiast rodzice są świadomi, że do nieporozumień dochodzi także na linii uczeń-nauczyciel oraz nauczyciel-rodzic.

Mediacje szkolne

Ostatnim elementem zmiany, która chciałabym tutaj opisać jest mediacja szkolna. Na początku roku szkolnego 2021/2022 w statucie szkoły w § 49. Procedury rozwiązywania sporów i konfliktów w pkt. 12 rada pedagogiczna dodała zapis:

„Uczniowie, nauczyciele, rodzice mają prawo do mediacji. Pierwszeństwo ma rozwiązywanie konfliktów wewnątrz szkoły. W szkole może być utworzony Szkolny Klub Mediacji. Szczegółowe zasady, istota i przebieg mediacji określa Regulamin Szkolnego Klubu Mediacji.”

Mimo że ta metoda była wcześniej w szkole stosowana na mniejszą skalę, głównie przez psychologa, tym zapisem w najważniejszym wewnętrznym akcie prawnym mediacje szkolne w tym środowisku edukacyjnym stały się preferowanym i akceptowanym narzędziem rozwiązywania sporów. Został także opracowany Regulamin Szkolnego Klubu Mediacji⁵¹, który zawiera słownik podstawowych pojęć jak mediacja, mediator; pięć zasad mediacji:

- dobrowolność,
- bezstronność mediatora,
- neutralność,

⁵¹ Przy opracowaniu Regulaminu Klubu Mediacji posłużono się publikacją *Mediacje w szkole. Materiały dla mediatora*, <https://archiwum-bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2020/04/materiały-dla-mediatora.pdf>.

- samodzielność w podejmowaniu decyzji,
- poufność.

Regulamin prezentuje także najbardziej przydatne techniki mediacyjne jak:

- a) Odzwierciedlenie
- b) Parafrazowanie
- c) Zadawanie pytań
- d) Dopytywanie – czyli dowiadywanie się
- e) Odzwierciedlenie uczuć
- f) Dowartościowanie
- g) Podsumowanie

W dokumencie zawarty jest także katalog spraw do mediacji szkolnej oraz wzór protokołu mediacji oraz ugody, której wzór prezentuję w Aneksie.

Na potrzeby niniejszej pracy przedstawię przebieg i rozstrzygnięcie dwóch wybranych przeze mnie mediacji, w których pełniłam funkcję mediatora.

Mediacja nr 1

Pierwsze spotkanie mediacyjne dotyczyło konfliktu pomiędzy uczniem klasy ósmej i nauczycielem przedmiotu. O sporze dowiedziałam się zarówno po rozmowie z nauczycielem, jak i z rodzicami chłopca. Opiekunowie ucznia narzekali na zbytnią surowość, niesprawiedliwość oraz niestosowne komentarze w stosunku do dziecka ze strony pedagoga. Natomiast nauczyciel skarżył się na nieodpowiednie, lekceważące i aroganckie zachowania chłopca objawiające się jego niestosowanymi komentarzami na lekcji, niestosowaniem się do poleceń, nastawianiem innych uczniów przeciwko nauczycielowi. Po ustaleniu szczegółów konfliktu zaproponowałam chłopcu i nauczycielowi mediację. Zgodzili się. Następnego dnia odbyli rozmowę w mojej obecności. Na początku wymiana argumentów była bardzo burzliwa. Wysłuchałam obu stron i przyznałam obu rację. Ustaliliśmy, że i uczniowi, i nauczycielowi zależy na dobrych wynikach z przedmiotu. Zapytałam, czy widzą jakieś rozwiązanie w tej sytuacji. Po zastanowieniu strony ustaliły, że będą powstrzymywać niekorzystne komentarze wobec siebie nawzajem i spróbują nawiązać relację od nowa. Doszło do wzajemnych przeprosin. Następnie spisaliśmy ugodę. Przez kilka następnych tygodni przyglądałam się efektom mediacji. Uczeń i nauczyciel podjęli skuteczną próbę naprawy relacji. (Protokół mediacji nr 1)

Mediacja nr 2

Wychowawczynie klasy siódmej poinformowała mnie, że doszło do umieszczenia zdjęcia jednej dziewczynki w Internecie wbrew jej woli. Zdjęcie zostało opatrzone nieprzyzwoitym komentarzem. Okazało się, że autorką nieprzyjemnego mema jest inna dziewczynka z klasy ósmej. Rodzice pokrzywdzonej napisali do wychowawczynie, że planują zgłosić sprawę na policję, ponieważ według nich doszło do przestępstwa. Powiedziałam wychowawczynie, że sprawa dotyczy sytuacji pozaszkolnej, jednak można rodzicom pomóc w postaci spotkania mediacyjnego. Rodzice obu dziewczynek zgodzili się skorzystać z pomocy szkoły. Następnego dnia odbyła się mediacja, w której pełniłam rolę mediatora. Obecna była także wychowawczynie młodszej uczennicy. Pokazałam rodzicom starszej dziewczynki zdjęcie, które udostępniła w mediach społecznościowych. Poinformowałam także, że rodzice ofiary chcą zgłosić sprawę na policję. Nawiązała się dyskusja między opiekunami. W jej rezultacie wywnioskowałam, że państwo są sąsiadami i od dawna ich relacje nie układają się. Złe stosunki sąsiedzkie przekładają się na niechęć między uczennicami. Wyjaśniłam, że obserwowanie aktywności dzieci w Internecie jest obowiązkiem obecnie każdego rodzica. Zapytałam strony, czy widzą jakieś rozwiązanie. Matka ósmoklasisty zaoferowała przeprosiny oraz usunięcie pechowego zdjęcia z sieci. Razem z wychowawczynią zapewniłyśmy, że odbędzie się pogadanka w obu klasach na temat cyberprzemocy. Odbędą się także indywidualne rozmowy z uczennicami oraz jedno pojednawcze. Rodzice pokrzywdzonej dziewczynki choć niechętnie, zgodzili się na takie rozwiązanie, jednak nie podpisali ugody. Odstąpili od zgłoszenia sprawy na policję. (Protokół mediacji nr 2)

Powyższe opisy wybranych mediacji mogą świadczyć o tym, że jest to dobry sposób na łagodzenie i rozwiązywanie konfliktów, które dotyczą uczniów, nauczycieli i rodziców. Niektóre sprawy nie zostają całkowicie rozstrzygnięte, niemniej wartościowa jest sama możliwość wyartykułowania swoich racji, spotkania w bezpiecznej atmosferze w obecności przychylnego i bezstronnego mediatora. Korzystne jest także takie podejście, gdy każda ze stron uważana jest za równą wobec siebie. W ten sposób daje się do zrozumienia uczniom i rodzicom, że ich problemy są dla szkoły ważne bez względu na to, kto zawinił.

Faza zamrażania

Po zmianie. Rekomendacje

Zaprojektowana i wdrożona W okresie od września 2021 do sierpnia 2022 zmiana była procesem długim i angażowała trzy różne grupy osób. W tym czasie odbyły się szkolenia dla rodziców i nauczycieli, warsztaty dla uczniów i rodziców. Były prowadzone spotkania klasowe i mediacje szkolne.

W następnym roku szkolnym 2022/2023 przyglądałam się temu, jak innowacja *Szkoła świadoma współczesnych potrzeb emocjonalno-społecznych uczniów*. Innowacyjny program zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne wpłynęła na szkolne relacje, czy w kwestii konfliktów szkolnych coś uległo poprawie oraz czy w społeczności utrwały się zaproponowane przeze mnie mechanizmy łagodzenia i rozwiązywania sporów w postaci spotkań klasowych oraz mediacji szkolnej. Oba narzędzia weszły na stałe do mojego warsztatu pracy nauczyciela, korzystam z nich regularnie.

W kwietniu 2023 roku przystąpiła do zdiagnozowania poziomu świadomości wśród przedstawicieli trzech grup: rodziców, uczniów i nauczycieli. Przygotowałam i przeprowadziłam badanie ankietowe dotyczące wiedzy uczestników życia szkolnego na temat spotkań klasowych i mediacji szkolnej. Uzyskałam odpowiedzi od 27 nauczycieli, 41 rodziców i 69 uczniów. Wszystkie grupy otrzymały te same pytania w dwóch częściach: pierwsza odnosiła się do spotkań, druga do mediacji. Poszczególne partie ankiety rozpoczynało ustalenie czy ankietowany słyszał/słyszała o tym, że w naszej szkole jednym ze sposobów rozwiązywania problemów są: spotkania klasowe (część pierwsza kwestionariusza) i mediacje szkolne (część druga ankiety). Jeśli odpowiedź była negatywna uczestnik badania nie rozwiązywał dalej formularza (wzory ankiet zawarte są w Aneksie).

Wyniki ankiet wskazują na to, że w poszczególnych grupach uczestników badanego środowiska szkolnego jest świadomość dotycząca wprowadzonej zmiany, badani zdają się sprawę, że w szkole jednym ze sposobów rozwiązywania konfliktów są spotkania klasowe (64% respondentów zaznaczyło odpowiedź TAK, w tym aż 81% uczniów odpowiedziało pozytywnie na pierwsze pytanie). Największą wiedzę na temat tego narzędzia mają uczniowie. Potrafią także wskazać jego przydatność, podać konkretne przykłady zastosowania oraz wyszczególnić podstawowe elementy składające się na przebieg działania. Duża grupa

badanych uczniów (67%) przyznało, że brało udział w spotkaniach klasowych i uważają tę metodę za przydatny sposób rozwiązywania problemów w szkole (80%). Część z nich potrafi nazwać poszczególne etapy spotkania (25%) i pamięta jakie są cztery możliwości do wyboru podczas zabawy w docenianie (34%).

Wśród nauczycieli 56% słyszało, że w szkole organizowane są spotkania klasowe i wszyscy, którzy mają na ich temat wiedzę, uważają, że są przydatnym narzędziem do rozwiązywania problemów szkolnych. Większość z nich sądzi, że organizacja spotkań nie jest trudna i chętnie wykorzystają je w swojej pracy. Nauczyciele wskazali także jakie problemy mogą być w ten sposób rozstrzygane: podział klasy; konfliktowe sytuacje; relacje między uczniami w klasie; problemy z akceptacją jednego ucznia; konflikty rówieśnicze.

Rodzice podobnie postrzegają spotkania klasowe jak nauczyciele – 83% opiekunów uważa, że jest to przydatna metoda rozwiązywania problemów. Tyle samo z nich uważa, że forma takich spotkań jest atrakcyjna dla ich dzieci i prawie ta sama liczba osób (78%) chciałaby, aby w ten sposób były rozstrzygane spory w klasie ich dziecka szczególnie w związku z trudnymi relacjami rówieśniczymi (87%).

Mediacje w szkole, zapewne dlatego, że nie są organizowane w dużych grupach ludzi, są mniej rozpoznawalną niż spotkania klasowe metodą radzenia sobie z konfliktami w badanej szkole. Wśród nauczycieli 59% z nich przyznało, że słyszało o niej w szkole. Natomiast rodzice (29%) i uczniowie (35%) w mniejszym stopniu są tego świadomi. Jednak ci, którzy wiedzą o mediacjach i uczestniczyli w nich stanowczo zgadzają się, że jest to przydatne i skuteczne narzędzie radzenia sobie z problemami (100% nauczycieli, rodziców, 71% uczniów). Prawie połowa nauczycieli widzi potrzebę zdobycia nowych kompetencji z zakresu prowadzenia mediacji szkolnych (46%). Także wśród uczniów nie ma wystarczającej wiedzy na temat przebiegu mediacji. Tylko pięć osób potrafiło wskazać jakie strony powinny brać w takiej rozmowie. Rodziny natomiast nie byli w stanie wybrać dla jakich problemów i w jakich grupach wiekowych mediacje szkolne mogą być najskuteczniejsze. Kadra pedagogiczna wskazała (62%), że najlepiej ta metoda zadziała w klasach 4-8, zaś uczniowie (67%) twierdzą, iż mediacje sprawdzą się zarówno w klasach młodszych (1-3) jak i starszych (4-8).

Podsumowując ostatni etap badania w działaniu warto wskazać rekomendacje do dalszych procesów, które będą sprzyjać budowaniu miejsca wspólnego w szkole. W wyniku analizy przeprowadzonych działań, pogłębionej nad nimi refleksji i obserwacji ich efektów chciałabym wskazać 10 rekomendacji:

Rekomendacja nr 1

W celu przeprowadzeniu zmiany w środowisku szkolnym należy znaleźć sprzymierzeńców. Ważne jest, aby zachęcić do włączenia się w działania na rzecz stworzenia przestrzeni wspólności zróżnicowane grupy i jednostki. Przede wszystkim trzeba mieć wsparcie ze strony środowiska lokalnego, a w szczególności rodziców, których traktuję jako równoprawnych uczestników życia szkoły. Kolejną ważną grupą osób, bez której żadna zmiana nie będzie możliwa to kadra nauczycielska. Ich przychylność i zaangażowanie mimo natłoku obowiązków i problemów nawet w najmniejszym możliwym zakresie jest podstawą budowaniu korzystnych relacji z uczniami i rodzicami. Trzecią najważniejszą częścią „układanki” są uczniowie, do których można łatwo zjednać po wcześniejszym uzyskaniu przychylności rodziców. Dzieci i młodzież to osoby, które najszybciej potrafią szczerze docenić wszelkie starania i wysiłki zmierzające do wzajemnego poznania się i dostrzeżenia różnych problemów i potrzeb (Spotkania klasowe). Oprócz tych trzech podstawowych grup, którym zależy na sprawnym funkcjonowaniu szkoły i relacjach opartych na szacunku i zrozumieniu, warto postarać się o współpracę ze środowiskiem akademickim. Naukowcy posiadają wiedzę merytoryczną oraz dysponują autorytetem w stosunkach z władzą ustawodawczą oraz instytucjonalną. Szkoła publiczna powinna też znaleźć sprzymierzeńca w organie prowadzącym (miasto, gmina) oraz organie nadzoru pedagogicznego (kuratorium).

Rekomendacja nr 2

Kolejną rekomendacją jest niepoddawanie się w podejmowaniu wysiłków zmierzających do poprawy funkcjonowania placówki w zakresie rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Wiele z problemów wynika z zewnętrznych uwarunkowań, na które na poziomie szkoły nie mamy wpływu. Dowodem są ostatnie kryzysy i wydarzenia jak: epidemia Covid-19, Ogólnopolski Strajk Nauczycieli czy wojna w Ukrainie. Nie jest wskazane zrażać się. Należy szukać nowych rozwiązań, metod i narzędzi. Dążyć do poszerzania wiedzy i zdobywania kompetencji w ramach szkoleń, warsztatów i lektury książek oraz opracowań naukowych. Kluczowe jest tu przekonanie, że krytyka i refleksja za nią idącą służy poprawie i wzmocnieniu oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych.

Rekomendacja nr 3

Dobrym rozwiązaniem, które zostało wdrożone i sprawdzone pod względem efektywności są połączone tematycznie szkolenia dla rodziców i nauczycieli. Korzystną ich formą są spotkania online. Realizacja takich szkoleń może wpłynąć na zwiększenie spójności oddziaływań nauczycielskich i rodzicielskich.

Rekomendacja nr 4

Pracując w szkole trzeba stale rozwijać kompetencje emocjonalno-społeczne. Warto mówić na co dzień o swoich emocjach, potrzebach i możliwościach. Także w kontaktach z uczniami i rodzicami. Korzystne jest także obserwowanie zmian wewnętrznych, szukanie wsparcia w kolegach i koleżankach z pracy, szukanie ukojenia na przykład prowadząc dziennik, tworząc autonarracje. W ten sposób można uporać się z przejawami wypalenia zawodowego, a jednocześnie wzbogacić warsztat pracy.

Rekomendacja nr 5

W razie trudnych sytuacji warto kontaktować się innymi ludźmi zaangażowanymi w życie szkoły. Nie wolno bać się relacji, także tych trudnych. Trzeba być otwartym na krytykę i odmienne poglądy. (Korespondencja mailowa z radą rodziców w czasie strajku; ankiety na Facebooku). W przypadku wielu opisanych w mojej pracy konfliktów i zgodnie z założeniami demokracji niekonsensualnej, istotą ich rozstrzygnięcia nie było narzucenie lub ustalenie konkretnego rozwiązania. Ważny był sam moment ujawnienia przyczyn sporu, artykulacji indywidualnych potrzeb i ograniczeń, stworzenia przestrzeni, gdzie różne poglądy mają rację współistnieć.

Rekomendacja nr 6

Kluczowa w pracy nauczyciela powinna być refleksja, spokojny i rzeczowy namysł na swoją zawodową aktywnością. Jest to trudne, jednak warto znaleźć na to czas i wypracować mechanizmy systematycznego pochylania się na przebiegiem i efektywnością swojej pracy.

Rekomendacja nr 7

Bardzo ważnym aspektem pracy każdego nauczyciela powinna otwartość na różne punkty widzenia, dla których w przestrzeni szkoły oraz w relacjach międzyludzkich należy znaleźć ujście. Dlatego wskazane jest umożliwienie swobodnego wypowiedzenia, artykułowania swoich roszczeń i potrzeb na przykład w postaci rozmów, mediacji, spotkań klasowych, a także anonimowych ankiet i wpisów w mediach społecznościowych czy forach internetowych. W ten sposób uczestnicy życia szkolnego nabywają wiary w swoją podmiotowość i autonomię.

Rekomendacja nr 8

Kompetencje emocjonalno-społeczne nie są czymś, czego uczy się w wielu szkołach. Nie jest to przedmiot obowiązkowy. Uważam, że ich wysoki poziom zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców i uczniów są podstawą relacji o podmiotowym i demokratycznym charakterze. Tych umiejętności można się nauczyć, można nabyć odpowiednie zdolności do tworzenia stabilnych i opartych na zaufaniu stosunków międzyludzkich. Stąd potrzebne są odpowiednie szkolenia, programy, innowacje oraz zajęcia dla dzieci, rodziców i nauczycieli. Ponadto, kompetencje emocjonalno-społeczne są przydatne w dobrych relacjach z samym sobą, w poczuciu własnej wartości, przynależności i odrębności.

Rekomendacja nr 9

Doświadczenie badania w działaniu nauczyło mnie inaczej postrzegać konflikty szkolne. Coś, co wcześniej uważałem za przeszkodę, dzisiaj widzę jako szansę. Konfliktowanie się jest zjawiskiem naturalnym, a świadome i umiejętne przeżywanie sporów i nieporozumień to doskonały sposób na kształtowanie przestrzeni opartej na wspólności. Tym bardziej powinno się pozwolić młodym ludziom doświadczać i uczyć się takiego świata, gdzie konflikty istnieją, ale są rozstrzygane z zachowaniem zasad dobrego współżycia społecznego.

Rekomendacja nr 10

W przypadku polskiego systemu edukacji i zapewne w innym krajach, warto tworzyć i realizować oddolne inicjatywy w ramach małych, lokalnych środowisk. Na tym poziomie społeczeństwa łatwiej o postawy demokratyczne i obywatelskie.

Zakończenie

Dokonana analiza teoretyczna oraz zaprezentowany opis i interpretacja zebranego materiału badawczego na temat konfliktów szkolnych może stanowić interesujący wkład w rozważania na temat kondycji relacji różnych grup w środowisku szkolnym: uczniów, rodziców i nauczycieli. Moim głównym zamierzeniem było połączenie rozważań z dziedziny filozofii, polityki i pedagogiki z wnioskami wynikającymi z przeprowadzonego badania w działaniu. Jego efekty mogą pozwolić na podjęcie kolejnych działań, które przyczynią się do zmiany pojmowania zjawiska konfliktu szkolnego oraz budowania partnerstwa edukacyjnego opartego na zasadach równości, sprawiedliwości i wspólności (Mendel 2001).

Wyniki i rekomendacje związane z przeprowadzonych analiz skierowane są przede wszystkim do nauczycieli oraz kadry kierowniczej placówek oświatowym. Jak kilkakrotnie wskazywałam, obecnie system oświaty doświadcza kolejnych kryzysów. Można powiedzieć, że polska szkoła jest w nieustannym kryzysie. Jak starałam się pokazać na przykładzie mojego doświadczenia Ogólnopolskiego Strajku Nauczycieli 2019 jedynym wyjściem z impasu jest prawdziwe otwarcie się na rodziców, którzy dysponują ogromną siłą i mogą stać się sprzymierzeńcami w drodze do naprawy polskiej szkoły. W tym celu nauczyciele powinni zadbać o swój warsztat, dać sobie czas na refleksję i rozwój odpowiednich kompetencji emocjonalno-społecznych. Sprzymierzeńcami, jak próbowałam udowodnić, mogą być także uczniowie. Gdy potraktujemy ich z szacunkiem, uznamy ich odrębność i autonomię, damy szansę na artykułowanie potrzeb i problemów, staną się nie tylko odbiorcami korzystnych rezultatów zmiany, ale także współtwórcami i współtowarzyszami w drodze do poprawy funkcjonowania polskiej edukacji.

Moim zamiarem była próba ukształtowania nowej przestrzeni szkolnej o podmiotowej kondycji bycia w szkole jako wspólnocie. Jak próbowałam udowodnić, nowa rzeczywistość szkolna mimo wielu przeciwności może być wspólnie budowana przez nauczycieli, uczniów i rodziców. Moim zamiarem było zbadanie konfliktów w kontekście szkolnym, identyfikacja doświadczeń związanych ze szkołą jako przestrzenią wspólną, pomimo istniejących różnic. Korzystałam z własnej biografii stosując metodę autoetnograficzną.

Celem przeprowadzonych badań był naukowy opis szkoły dokonany przez pryzmat relacji współtworzących ją podmiotów. Szkoła postrzegana jest jako miejsce konfliktu

stanowiącego wyraz demokratycznej niezgody oraz podstawę osiągnięcia wspólności, która jest warunkiem demokracji. Analiza różnych szkolnych konfliktów przyniosła efekt w postaci bogatego opisu życia szkoły. Badane szkolne sytuacje konfliktowe to opowieści zawarte w opisach wynikających z przeprowadzonych obserwacji, przeanalizowanej dokumentacji szkolnej, wypowiedzi w ankietach skierowanych do uczestników życia szkolnego, autorefleksji badaczki i wpisów w mediach społecznościowych. Zgodnie z tym podejściem, zebrany materiał badawczy służył poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytanie o kształt oraz uwarunkowania szkolnych relacji z perspektywy idei demokracji niekonsensualnej. Punktem wyjścia było stwierdzenie, że konflikt jest czymś oczywistym, a punktem docelowym jest na nowo skonstruowana szkoła otwarta na wieloznaczność i wspólne użytkowanie w imię demokratycznej równości. Szkoła jako *modus co-vivendi* (Mendel, 2015) to świat przeżywany przez wszystkich aktorów życia szkolnego, którzy współtworzą przestrzeń, układają się ze sobą, ścierają, dzięki czemu tworzą miejsce wspólne.

Demokracja niekonsensualna (Koczanowicz 2015) jest to polityka dialogu w działaniu społecznym. Powyższe myślenie jest kluczowe dla środowiska jakim jest szkoła. Pragmatyczna koncepcja demokracji i polityki bierze się ze znaczeń wynikających z codziennej komunikacji w szkole, która może być miejscem kształtowania świadomych i samoświadomych ludzi, którzy mają potrzebę tworzenia relacji z innymi świadomymi osobami. Spełnieniem koncepcji demokracji niekonsensualnej może być wizja szkoły jako rzeczywistości społecznej i politycznej. Jest to miejsce, w którym do głosu mogą dochodzić różne punkty widzenia. W przeprowadzonym badaniu w działaniu podjęłam wyzwanie obudzenia odpowiedniej świadomości i wykształcenia konkretnych kompetencji społecznych i obywatelskich w środowisku szkolnym. Wynikiem badania są konkretne rekomendacje, które mogą posłużyć kolejnym działaniom oraz rozważaniom teoretycznym.

Bibliografia

- Alejskiak B. (2016), *Kompetencje społeczne przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli a codzienność szkolna*, [w:] *Szkoła. Konflikt podmiotów?*, (red). Nowosad I., Pietrań K., Szymańska M. J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 33-55.
- Alexander J. C. (2009), *Siła Utopii i Utopia Naprawy obywatelskiej*, Współczesne teorie socjologiczne, red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 437-446.
- Augé M. (2008), *Nie-Miejsca: wprowadzenie do antropologii nadnowoczesności: fragmenty*, przeł. Adam Dziadek, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” nr 4 (112), 127-140.
- Bachtin M. (1982), *Słowo w powieści*, w: tegoż, *Problemy literatury i estetyki*, tłum. W. Gajewski, Czytelnik, Warszawa.
- Balawajder K., (1992): *Konflikty interpersonalne. Analiza psychologiczna*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Bielicki E. (1993), *Koncepcja anomii E. Durkheima i R.K. Mertona a współczesne poglądy na dezorganizację społeczną*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych” z. 10.
- Baumann Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
- Bielecka-Prus J. (2014), *Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, nr 10(3), s. 76-95.
- Biesta G. J. J. (2013a), *Beautiful Risk of Education*, Routledge Taylor & Francis Group, London.
- Tegoż (2015), *What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*, European Journal of Education, Vol. 50, No. 1.
- Tegoż (2013b), *Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy nad postęпами w kształceniu*, przeł. Marcin Starnawski „Teraźniejszość – Człowiek-Edukacja”, Nr 1(61).
- Tegoż (2013c) *Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy*, „Teraźniejszość – Człowiek-Edukacja”, Nr 3(63).
- Błaszczak, A. (2018). *Wpływ Treningu Redukcji Stresu opartego na uważności (MBSR) na zdrowie fizyczne*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 31(1), 61-73,
- Błaszczuk K., Błaszczuk M. (2013), *Konflikty w szkole. Analiza zjawiska*, „Dialogi o kulturze i edukacji” nr 1(2)/2013
- Broniewska G. (2015), *Zarządzanie konfliktem jako istotna kompetencja współczesnego menedżera*, Katedra Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2), 587-597,
- Burrell G., Morgan G. (1979), *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Elements of the Sociology of Corporate Life, Routledge, London.
- Burszta W. J. (2006), *Odejście mistrza. Clifford Geertz (1926-2006)*, „Kultura Popularna” 4 (18)/2006.

- Ciechowska M., Szymańska M. (2018), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. 1, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków
- Coser L. A. (2006), *Spółeczne funkcje konfliktu*, przeł. Antoni Z. Kamiński, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wyb. i oprac. Aleksandra Jasińska-kania, Lech M. Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziolkowski, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. Warszawa.
- Creswell J. W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Cywińska M. (2004), *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszy m wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Tejże (2021), *Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce*, „Studia z teorii wychowania”, tom XII: 2021 nr 1(34), s. 27-45.
- Červinková H. (2019), *Nauczanie i uczenie się antropologii w edukacji nauczycieli*, [w:] *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*, red. Hana Červinková, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2019, s. 11-31.
- Tejże (2012), *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, nr 1 (57), 2012, s. 7-18.
- Tejże, Gołębiak B. D. (red), (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR Warszawa.
- Dahl R. (2002), *O demokracji*, tłum. M. Król, Kraków.
- Dahrendorf R. (1993), *Nowoczesny konflikt społeczny*, Czytelnik, Warszawa.
- Day J. (2022), *Demokracja i Sprawiedliwość. Czym jest demokracja bezpośrednia: definicja, przykłady, zalety i wady. Co oznacza termin "demokracja bezpośrednia" i w jaki sposób różni się ona od demokracji pośredniej? Zbieramy zalety i wady "czystej demokracji" oraz naszą ocenę, czy dzisiaj nadal mogłaby funkcjonować*, styczeń 10, <https://www.liberties.eu/pl/stories/bezposrednia-demokracja/43941>, (dostęp 10.02.2023).
- DeChurch, L. A; Marks, M. A. (2001). "Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management". *The International Journal of Conflict Management*. 12: 4–22.
- Denzin N. K., Lincoln I. S. (1994), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks : Sage Publications.
- De Tocqueville A. (1976), *O demokracji w Ameryce*, przeł. M. Król, Warszawa.
- Deutsch M., Coleman P. T. (2005), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red., tłum. Małgorzata Cierpisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dewey J. (1963), *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza.
- Tegoż (1982), *Reconstruction in Philosophy*, w: *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, t. 12, red. J. A. Boydston, Carbondale.
- Tegoż (1984), *The Public and Its Problems*, w: *The Later Works of John Dewey, 1925-1927*, t. 2, red. J. An. Boydston, Carbondale.

- Tegoż (1957), *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*, The Modern Library, New York;
- Tegoż, 1963, *Experience and education*, Collier, New York.
- Derrida J. (2016), *Widma Marksa. Stan długu, praca żałoby i nowa Międzynarodówka*, przeł. Tomasz Załuski, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.
- Foucault M. (2020), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia.
- Gardiner M. E. (1992), *The Dialogics of Critique: M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology*, Taylor & Francis Ltd; Edycja 1.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M, Tokarz T. (red), (2014), *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gawlicz K. (2020), *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Geertz C. (2005), *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. Z. Pucek. Kraków 2005,
- Tegoż (1999), *Anty anty-relatywizm*, przeł. J. Minksztyn, [w:] *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*, M. Buchowski (red.), Instytut Kultury. Warszawa.
- Tegoż (1983), *Blurred Genres, „The American Scholar” Vol. 49 No. 2, Spring 1980 oraz Local Knowledge: Essays in Interpretive Anthropology*, New York.
- Tegoż (1990), *O gatunkach zmąconych: nowe konfiguracje myśli społecznej*, przeł. Zdzisław Łapiński, „Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka”, interpretacja nr 2.
- Gibbs G. (2016), *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giroux H. (2007), *Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in the modern age*, University of Minnesota Press, 1988; P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, Continuum, New York.
- Gołębiak B. D. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Ćervinková, B. D. Gołębiak, Warszawa 2013, s. 51-75
- Górka-Strzałkowska A. (2021), *Szkoła dobra na wszystko. Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły w Warce*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Hanson, R. (2020). *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Sopot: GWP,
- Iwasiów S. (2021), *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015-2020)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Jakis J. (2013), *Kultura konfliktów w organizacjach*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/961/1/07_Juozas%20LAKIS.pdf [24.03.2019].
- Jakubowska H. (2017), *Intymistyczny charakter autoetnografii na przykładzie badań sportowych doświadczeń*, „Autobiografia. Literatura. Kultura. Media” 2017, nr 2, s. 37-49.
- Kacperczyk A. (2014a), *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?: o metodologicznym statusie autoetnografii*, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” Tom X, Nr 3, s. 32-75.
- Kaczmarek A. (2016), *Wybrane problemy psychologii zarządzania*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa.

- Kamińska M. (2014), *Autoetnografia jako technika badań etnograficznych w Internecie*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, nr 10(3), s. 170-183.
- Kędzierska H. (2002), *Mity pedagogiczne nauczycieli*, [w:] Pedagogika i edukacja wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie, re. E. Malewska, B. Śliwerski, Impuls, Kraków, 2002, s. 397-403.
- Kępa E. (2012), *Autoetnografia – metoda dla odważnych?* [w:] *Autobiografizm w kulturze współczesnej*, red. K. Citko, M. Morozewicz, Białystok 2012, s. 109-121;
- Tejże (2014), *Autoetnografia nie wzięła się znikąd – rozważania o ciągłości i zmianie*, „Pareza” 2014, nr 1, s. 79-89;
- Kijak J. (2022), *Jak przeprowadzić pierwsze badanie netnograficzne? Praktyczny przewodnik*, 18.11.2022, <https://blog.medialabkatowice.eu/jak-przeprowadzic-pierwsze-badanie-netnograficzne-praktyczny-przewodnik/> (dostęp: 13.06.2023).
- Kozan, M. K. (1997). "Culture and conflict management: A theoretical framework". *The International Journal of Conflict Management*. 8 (4): 338–360.
- Kłoskowska A. (1990), *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Kłusek B. (2012), *Metody zarządzanie konfliktem w organizacjach*, Instytut transportu i handlu morskiego, Gdańsk.
- Kłusek-Wojciszke (2012), *Metody zarządzania konfliktem w organizacjach*, „Studia i Materiały Instytutu Transportu i Handlu Morskiego”, nr 9, s. 113-136.
- Koczanowicz L. (2015), *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, POWN, Warszawa.
- Tegoż (2011), *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Universitas, Kraków.
- Tegoż (2013), *Education for resistance, education for consensus? Non-Consensual Democracy and Education, w: Education and the Political. New Theoretical Articulations*, edit. Tomasz Szkudlarek, Comparative and International Education: A Diversity of Voices, Vol. 28.
- Tegoż (2011), *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. Pichlak, Wrocław, s. 87-92.
- Tegoż, K. Liszka, R. Włodarczyk (2015), *Między rozumieniem a porozumieniem. Eseje o demokracji niekonsensualnej*, Warszawa.
- Korczak J. (2017), *Prawo dziecka do szacunku*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa.
- Kostera M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.
- Kozielecki J. (1970). *Konflikt, teoria gier i psychologia*, PWN, Warszawa.
- Krause A. (2013), *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika krytyczna*, „Studia Edukacyjne” nr 25, Poznań, s. 7-16
- Krawcewicz S. (1973), *Współpraca i współzycie w zespołach nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Król M. (1989), *Słownik demokracji*, ResPublica, Kraków.

- Kubinowski (2013a), *Od poznawania do zmieniania czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych?*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. Teresa Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Tegoż (2013b), *Idiomatyczność – synergia - emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lubin.
- Lach J. (2016), *Relacje nauczyciele – rodzice w sytuacjach trudnych*, [w:] *Szkoła. Konflikt podmiotów?*, (red). Nowosad I., Pietrań K., Szymańska M. J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- LaSala T., McVitte J., Smith S. (2018a), *Pozytywna dyscyplina w szkole i w klasie. Przewodnik dla nauczyciela. Ćwiczenia dla uczniów*, na podstawie książki Jane Nelsen, Lynn Lott, (1997) *Pozytywna dyscyplina w klasie: przewodnik dla nauczyciela*, przekł. Anna Czechowska, Pozytywna Rodzina, Milanówek.
- Tychże (2018b), *Pozytywna dyscyplina w szkole i w klasie. Przewodnik lidera: materiały i ćwiczenia*, na podstawie książki Jane Nelsen, Lynn Lott, (1997) *Positive Discipline in the Classroom: A Teacher’s Guide*, przekł. Anna Czechowska, Pozytywna Rodzina, Milanówek 2018.
- Lefort C. (1989), *Democracy and Political Theory*, MIT Press.
- Tegoż (2012), *O trwałości porządku teologiczno-politycznego*, „Przegląd Polityczny”, PP 114/2012.
- Lewin K. (1946), *Action research and minority problems*, J Soc. Issues 2(4): 34-46.
- Liamputtong P. (2007), *Researching the Vulnerable*, SAGE Publications, London.
- Lubowicka G. (2017), *Rozumieć codzienność – z punktu widzenia antropologii interpretatywnej Clifforda Geertza*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne T. 1*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław.
- Łuszczuk W. (2009), *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas”, Zeszyt 3/2008.
- Łypacewicz S. (1969), *Kształtowanie stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa, 1969;
- Maksymowska E., Werwicka M. (2009), *Konflikty w szkole. Niezbędnik Aktywnego Rodzica*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Marrow A.J. (1969), *The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York–London,
- Massey D. (1994), *Space, place and gender*, Cambridge: Polity Press
- McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Mead G. H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Zwolińska, Warszawa..
- Mendel M. (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Tejże (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Tejże (red.) (2015), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.
- Tejże (2015), *Wspólny pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą krytycznej historii miasta*, [w:] *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk, s. 11-46.
- Tejże (1998), *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Tejże (2001), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Tejże (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk : Wydawnictwo Harmonia.

Męczkowska-Christansen A. (2014), *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Miklaszewska J. (2004), *Dwie koncepcje demokracji*, [w:] Paweł Kłoczowski, *Dziedzictwo greckie we współczesnej filozofii politycznej*, Kraków.

Michałowska D. M. (2021), *Ideologie nieautorytarne – rozwój jednostki a edukacja demokratyczna*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań.

Tejże (2010), *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym*, Poznań 2010, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6256/1/Edukacja%20w%20spo%20C5%82ecze%20C5%84stwie%20demokratycznym.pdf>.

Młynek P. (2021), *Współpraca rodziców i nauczycieli – charakter, oczekiwania i uwarunkowania*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław.

Mucha J. (1978), *Konflikt i społeczeństwo: z problematyki konfliktu społecznego we współczesnych teoriach zachodnich*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Nawrocki R. (2021), *Kultura demokracji w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Nelsen J. (2015), *Pozytywna dyscyplina*, przeł. Anna Czechowska, Anna Rosiak, CoJaNaTo, Warszawa.

Tejże, Lott L., Glenn S. (2017), *Pozytywna dyscyplina w klasie. Jak rozwijać wzajemny szacunek, współpracę i odpowiedzialność w szkole*, przeł. Artur Milik, Pozytywna Rodzina, Milanówek.

Nowosad I., Pietrań K., Szymańska M. J. (red), (2016) *Szkoła. Konflikt podmiotów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Olpiński L. (2022), *Szkoła została zaniedbana, kryzys narasta na wielu polach i to jest dramat*. Rozmowa Katarzyny Piotrowiak, 6 czerwca 2022, „Głos Nauczycielski”, <https://glos.pl/leszek-olpinski-szkola-zostala-zaniedbana-kryzys-narasta-na-wielu-polach> [Dostęp 21.01.2023];

Olubiński A. (2015), *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, [w:] Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie, red. nauk. Danuta Borecka-Biernat, Małgorzata Cywińska, Dyfin, Warszawa.

Pasierbiński T. (1965), *Problemy kierowania szkołą*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965;

Pietrań K. (2016), *Sytuacje trudne w szkole w doświadczeniach nauczycieli*, [w:] *Szkoła. Konflikt podmiotów?*, (red). Nowosad I., Pietrań K., Szymańska M. J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Pilas M. (2020a), *Widmologiczne ujęcie kategorii wstydu a syndrom Dorosłych Dzieci Alkoholików*. w: *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone*, red. Maria Mendel, Gdańsk, s. 285-300.

Tejże (2020b), *Wyobrażenie szkoły w sytuacji konfliktu jako przestrzeni demokratycznej wspólności. Perspektywa demokracji niekonsensualnej*, [w:] *Utopia a edukacja*. Tom IV, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 275-286.

- Tejże. (2020c), *Tripartite school conflicts and non-consensual democracy. An attempt of autoethnographic analysis*, „Ars Educandi” 2020, nr 17, s. 119-130.
- Plewicka Z. (1977), *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*, w: *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, red. M. Tyszkowa, WSiP, Poznań.
- Polczyk P. (2012), *Autoetnografia jako możliwa metoda badawcza*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 2(47), 175-182;
- Zawadzki M. (2015), *Autoetnografia [w:] Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, red. M. Kostera, Warszawa 2015, s. 61-70.
- Poplucz J. (1973), *Konflikty w zespołach nauczycielskich (wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Popławska A., *Kompetencje emocjonalne uczniów i nauczycieli szansą na konsensus w szkole*, [w:] *Szkoła. Konflikt podmiotów?*, (red). Nowosad I., Pietrań K., Szymańska M. J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Potocki A. (2005), *Nowoczesne metody zarządzania konfliktem w organizacjach*, Zeszyty naukowe nr 672, Akademia Ekonomiczna w Krakowie.
- Prokopowicz P. (2015), *Przywództwo a organizacyjne kultury konfliktu: eksploracja relacji przyczynowych między jednostkowymi normami zarządzania konfliktem a zachowaniami przywódczymi*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie / Cracow Review of Economics and Management, Nr 10(946).
- Pryszmont-Ciesielska M. (2009), *Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009, nr 2(46), s. 37–49.
- Radlińska H. (1935a), *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Tejże (1935b), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Helena Radlińska (red.), Warszawa.
- Tejże (1947), *Oświata dorosłych: zagadnienia – dzieje – formy – pracownicy – organizacja*, Warszawa.
- Tejże (1961), *Pisma pedagogiczne T. 1-3*, Wrocław.
- Rakoczy M. (2011), *Pochwała różnorodności. O antropologii Clifforda Geertza jako praktyce moralnej*, „Kultura Współczesna” Nr 2, 2010.
- Rawls J. (1994), *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, PWN, Warszawa.
- Rancièrè J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Tegoż (1999), *Dis-agreement. Politics and philosophy*, Minneapolis-London, 1999.
- Tegoż (2007), *Dzielenie postrzegalnego*, przeł. Maciej Kropiwnicki i Jan Sowa, korporacja ha!art, Kraków.
- Tegoż (2011), *The Thinking od Dissensus: Politics and Aesthetics*, [w:] *Reading Rancièrè*, red. Paul Bowman, Richard Stamp, Continuum, London-New York.
- Tegoż (2021), *Dissensus. On Politics and Aesthetics*, oprac. i tłum. Steven Corcoran, Bloombury Academic, London-New York-Oxford-New Delhi -Sydney.
- Rapaport A. (1960), *Fights, Games and Debates*, University of Michigan Press.
- Rybińska J. (2019), *Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 5, s. 3–16.

- Saward M. (2008), *Demokracja*, przeł. A. Burek, Warszawa.
- Sartori G. (1994), *Teoria demokracji*, Warszawa.
- Sewastianowicz M. (2023), *RPO: Publiczna edukacja w kryzysie, brakuje nauczycieli*, 13.01.2023, <https://www.prawo.pl/oswiata/braki-kadrowe-w-szkole-lexometr-w-opinii-rpo,519290.html>, (Dostęp 21.01.2023).
- Schiraldi, G.R. (2019). *Siła rezyliencji. Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu?*, Sopot: GWP.
- Schroeder J. (2015), *Zarządzanie konfliktem w organizacji działającej w międzynarodowym otoczeniu – wpływ kultury narodowej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 10 (946), 2015, s. 129-140;
- Siemaszko A. (1993), *Kierunek strukturalny – teoria anomii Roberta K. Mertona*, [w:] Tegoż, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Skowronek A. (1999), *Konflikty we współczesnej szkole i metody ich rozwiązywania*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 12, 1999, s. 59-88.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013), *Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Ćervinková, B. D. Gołębiak, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Edukacyjny charakter pracy socjalnej – badanie i działanie*, [w:] *Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki*, red. M. Mendel, B. Skrzypczak, Warszawa 2013, s. 13-22.
- Sowa J. (2007), *Od tłumacza*, w: J. Ranciere, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Kraków. Smith T. V., Lindeman E. C. (1951), *The Democratic Way Of Life: An American Interpretation*, New York.
- Staniszki J. (2010), *Samoograniczająca się rewolucja*, tłum. M. Szopski, Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk.
- Stańczyk P. (2013), *Człowiek, wychowanie, praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Stańczyk P. (2018), *Krótką historią terminu conscientização i o tym, jak Paulo Freire je porzucił*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2018, 21, 1(81), 7-23
- Starego K. (2014), *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań: podstawy edukacji demokratycznej*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, s. 49-70, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szacki J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, t. 1-2, Warszawa.
- Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika krytyczna w: Pedagogika: podręcznik akademicki*, red. nauk. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN.
- Śliwerski B. (2016), *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2 [22].
- Ślíz A., Szczepański M. S. (2011), *Konflikt społeczny i jego funkcje. Między destrukcją a kreacją*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Lublin-Polonia,, VOL. XXXVI, 2 SECTIO.
- Talmon J. L. (1996), *The Origins of Totalitarian Democracy*, Secker&Warburg, London.
- Thomas, K. W. (1976). *Conflict and conflict management*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook in industrial and organizational psychology* (pp. 889–935). Chicago: Rand McNally.
- Tomaszewski T. (red), (1975), *Psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.

Wajszczyk K. (2015), *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Tejże, *Kto jest trzecią stroną w konfliktach szkolnych?*, „Studia i Badania Naukowe”, 2016, vol. 9, nr 1, s.49-62;

Tejże, *Radzenie sobie z konfliktem szkolnym*, „Studia i Badania Naukowe”, 2016, vol. 10, nr 1, s.81-104;

Tejże, *Czy w stronę pedagogiki konfliktu?*, [w:] *Edukacja - wartości – kontrowersje*, red. Szymon Dąbrowski, Małgorzata Obrycka, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, 2017, s. 235-271;

Tejże, *Wychowanie przez konflikt. O roli konfliktów w rozwoju osobowości ucznia*, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 2017, vol. 20, nr 2, s.145-167;

Tejże, Danuta Borecka-Biernat, Katarzyna Wałęcka-Matyja, *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych: wybrane problemy*, Engram, Difin, Warszawa, 2019.

Wąchal K. (2010), *Kultura jako tekst i kontekst w antropologii interpretatywnej Clifforda Geertza. Pojęcie kultury, tekstu i kontekstu*, PRINCIPIA LIII.

Wilson, J. (2004). "Make conflict management successful—if not cheerful!". *Accounting Today*. 18 (19): 22–27;

Lang, M (2009). "Conflict management: A gap in business education curricula". *Journal of Education for Business*. 84 (4): 240–245.

Witkowski L. (2012), *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi” nr 9.

Wołoszynow W. N. (2009), *Freudyzm*, tłum. A. Pomorski, w: D. Ulicka (red.), *Ja-inny. Wokół Bachtina*. Antologia, t. 1, Universitas, Kraków.

Zamojski P. (2014), *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” nr 3.

Netografia:

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730 i 2089), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001082/U/D20211082Lj.pdf>, dostęp 9.12.2023)

Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/konflikt.html>, dostęp 3.05.2023

Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/konflikt;2564275.html>, dostęp 3.05.2023

Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN, red. M. Bańko, Warszawa: PWN, 2005, s. 286; <https://bliskoznaczny.pl/synonim/konflikt>, dostęp 3.06.2023; <https://www.synonimy.pl/synonim/konflikt/>, dostęp 3.06.2023.

Mediacje w szkole. Materiały dla mediatora, <https://archiwum-bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2020/04/materialy-dla-mediatora.pdf>.

mw-g, EA, *Strajk nauczycieli 2019. Zamknięte szkoły i przedszkola. Zaczął się największy strajk nauczycieli w historii!*, 8 kwietnia 2019. Zob. <https://i.pl/strajk-nauczycieli-2019-zamkniete-szkoly-i-przedszkola-zaczal-sie-najwiekszy-strajk-nauczycieli-w-historii/ar/c1-14030051> (dostęp: 17.06.2023)

<https://trojmiasto.wyborcza.pl/trojmiasto/7,35612,29665178,dyrektorka-ix-lo-w-gdansk-zrezygnowala-z-funkcji-w-tle-afery.html>, dostęp 4.06.2023 r.

Wykaz reprezentacji graficznych

Tabele

Tabela nr 1. Paradygmat normatywny i interpretacyjny – porównanie / 65

Tabela nr 2. Cztery rodzaje paradygmatów Burella i Morgana / 66

Tabela nr 3. Schemat przebiegu badania w działaniu / 77

Tabela nr 4. Arkusz obserwacji konfliktu nr 1 / 102

Tabela nr 5. Arkusz obserwacji konfliktu nr 2 / 103

Tabela nr 6. Arkusz obserwacji konfliktu nr 3 / 104

Tabela nr 7. Arkusz obserwacji konfliktu nr 4 / 105

Tabela nr 8. Arkusz obserwacji konfliktu nr 5 / 106

Tabela nr 9. Arkusz obserwacji konfliktu nr 6 / 107

Tabela nr 10. Arkusz obserwacji konfliktu nr 7 / 108

Tabela nr 11. Arkusz samoobserwacji / 117-120

Zrzuty ekranu

Zrzut ekranu nr 1. SMS z dnia 5.04.19 / 122

Zrzut ekranu nr 2. Ankieta 1 – pytanie nr 1 / 123

Zrzut ekranu nr 3. Ankieta 1 – pytanie nr 2 / 123

Zrzut ekranu nr 4. Ankieta 1 – pytanie nr 3 / 124

Zrzut ekranu nr 5. Ankieta 1 – pytanie nr 4 / 124

Zrzut ekranu nr 6. Ankieta 1 – pytanie nr 5 / 125

Zrzut ekranu nr 7. Post na Facebooku nr 1 / 127

Zrzut ekranu nr 8. Post na Facebooku nr 1 / 127

Zrzut ekranu nr 9. Post na Facebooku nr 2 / 128

Zrzut ekranu nr 10. Post na Facebooku nr 2	/	128
Zrzut ekranu nr 11. Ankieta 2 – pytanie nr 1	/	129
Zrzut ekranu nr 12. Ankieta 2 – pytanie nr 2	/	130
Zrzut ekranu nr 13. Post na Facebooku nr 2	/	130
Zrzut ekranu nr 14. Post na Facebooku nr 3	/	131
Zrzut ekranu nr 15. Post na Facebooku nr 4	/	132

Streszczenie

Demokracja niekonsensualna (Koczanowicz 2015) to polityka dialogu w działaniu społecznym. Powyższe myślenie jest kluczowe dla środowiska szkolnego. Pragmatyczne pojęcie demokracji i polityki wywodzi się z codziennej komunikacji szkolnej, która może być miejscem kształtowania świadomych i samoświadomych ludzi potrzebujących nawiązywania relacji z innymi świadomymi ludźmi. Koncepcję demokracji niekonsensualnej może realizować wizja szkoły jako rzeczywistości społeczno-politycznej. Jest to miejsce, w którym mogą dojść do głosu różne punkty widzenia. W prowadzonych badaniach w działaniu podjęłam wyzwanie budzenia odpowiedniej świadomości i rozwijania określonych kompetencji społecznych i obywatelskich w środowisku szkolnym.

Prezentowana praca jest próbą teoretycznej i empirycznej analizy konfliktu szkolnego. Badania przeprowadzono w jednej z polskich szkół podstawowych w latach 2018-2023. Metodą były badania w działaniu, a narzędziami autoetnografia i netnografia. Wynikiem badania są konkretne rekomendacje, które mogą być wykorzystane do dalszych działań i rozważań teoretycznych.

Główną intencją było połączenie rozważań z zakresu filozofii, polityki i pedagogiki z wnioskami wynikającymi z przeprowadzonych badań w działaniu. Ich efekty mogą pozwolić na podjęcie dalszych działań, które przyczynią się do zmiany rozumienia zjawiska konfliktu szkolnego oraz budowania partnerstwa edukacyjnego opartego na zasadach równości, sprawiedliwości i wspólnoty (Mendel 2001). Analiza teoretyczna i przedstawiony opis oraz interpretacja zebranego materiału badawczego dotyczącego konfliktów szkolnych może być ciekawym przyczynkiem do rozważań nad stanem relacji między różnymi grupami w środowisku szkolnym: uczniami, rodzicami i nauczycielami.

Wyniki i rekomendacje wynikające z przeprowadzonych analiz skierowane są przede wszystkim do nauczycieli i kadry kierowniczej placówek oświatowych. System edukacji przeżywa obecnie kolejne kryzysy. Jedynym wyjściem z impasu jest prawdziwe otwarcie się na rodziców, którzy mają wielką siłę i mogą stać się sojusznikami na drodze do naprawy polskiej szkoły.

Intencją pracy było ukształtowanie nowej przestrzeni szkolnej z subiektywnym warunkiem bycia w szkole jako społeczności. Jak starałam się udowodnić, nową rzeczywistość szkolną, mimo wielu przeciwności, mogą wspólnie budować nauczyciele, uczniowie i rodzice.

Celem badań był naukowy opis szkoły dokonany przez pryzmat relacji współtworzących ją podmiotów. Szkoła jest postrzegana jako miejsce konfliktu, wyraz demokratycznej niezgody i podstawa do osiągnięcia wspólnoty, która jest warunkiem wstępnym demokracji. Analiza różnych konfliktów szkolnych zaowocowała bogatym opisem życia szkolnego. Analizowane szkolne sytuacje konfliktowe to historie zawarte w opisach wynikających z obserwacji, analizowanej dokumentacji szkolnej, wypowiedzi w ankietach skierowanych do uczestników życia szkolnego, autorefleksji badaczki oraz jej wpisów w mediach społecznościowych. Zgodnie z tym podejściem zebrany materiał badawczy posłużył do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o kształt i uwarunkowania relacji szkolnych z perspektywy idei demokracji niekonsensualnej. Szkoła jako *modus co-vivendi* (Mendel, 2015) to świat doświadczany przez wszystkich aktorów życia szkolnego, którzy współtworzą przestrzeń, porządkują się ze sobą, zderzają, dzięki czemu tworzą wspólne miejsce.

Summary

Non-consensual democracy (Koczanowicz 2015) is a policy of dialogue in social action. The above thinking is crucial for the school environment. The pragmatic concept of democracy and politics comes from the meanings of everyday school communication, which can be a place of shaping conscious and self-aware people who need to form relationships with other conscious people. The concept of non-consensual democracy may be fulfilled by the vision of school as a social and political reality. It is a place where different points of view can come to the fore. In the conducted research in action, I took up the challenge of awakening the appropriate awareness and developing specific social and civic competences in the school environment.

The presented work attempts to theoretically and empirically analyze the school conflict. The research was conducted in one of the Polish primary school from 2018 till 2023. The method was action research and the tools were autoethnography and netnography. The result of the study are specific recommendations that can be used for further actions and theoretical considerations.

The main intention was to combine considerations in the field of philosophy, politics and pedagogy with the conclusions resulting from the conducted research in action. Its effects may make it possible to take further actions that will contribute to a change in the understanding of the phenomenon of school conflict and to building an educational partnership based on the principles of equality, justice and community (Mendel 2001). The theoretical analysis and the presented description and interpretation of the collected research material on school conflicts can be an interesting contribution to the consideration of the condition of relations between various groups in the school environment: students, parents and teachers.

The results and recommendations related to the conducted analyzes are addressed primarily to teachers and management staff of educational institutions. The education system is currently experiencing successive crises. It can be said that the Polish school is in constant crisis. The only way out of the impasse is to truly open up to parents who have great power and can become allies on the way to repairing the Polish school. Teachers should take care of their skills, give themselves time for reflection and development of appropriate emotional and

social competences. Students can also be allies. When we treat them with respect, recognize their separateness and autonomy, give them a chance to articulate their needs and problems, they will become not only the recipients of the positive results of the change, but also co-creators and companions on the way to improving the functioning of Polish education.

The intention was to shape a new school space with a subjective condition of being at school as a community. As I tried to prove, the new school reality, despite many adversities, can be jointly built by teachers, students and parents. My intention was to explore conflicts in the school context, to identify experiences related to school as a common space, despite the differences that exist. I used my own biography using the autoethnographic method.

The aim of the research was a scientific description of the school made through the prism of the relationships of the entities that co-create it. The school is seen as a place of conflict, an expression of democratic disagreement, and a basis for achieving the commonality that is a prerequisite for democracy. The analysis of various school conflicts resulted in a rich description of school life. The analyzed school conflict situations are stories contained in descriptions resulting from observations, analyzed school documentation, statements in surveys addressed to participants of school life, the researcher's self-reflection and entries in social media. In accordance with this approach, the collected research material was used to search for answers to the question about the shape and conditions of school relations from the perspective of the idea of non-consensual democracy. The starting point was the statement that conflict is something obvious, and the end point is a newly constructed school open to ambiguity and sharing in the name of democratic equality. School as a *modus co-vivendi* (Mendel, 2015) is a world experienced by all actors of school life who co-create the space, arrange themselves with each other, clash, thanks to which they create a common place.

Aneks

Ankieta dla nauczycieli

Dzień dobry.

W naszej szkole jest prowadzony sposób rozwiązywania problemów polegający na organizowaniu spotkań klasowych oraz mediacji szkolnej.

Proszę odpowiedz na kilka pytań. Odpowiedzi są anonimowe i pomogą opracować rozwiązanie, z którego być może będą mogli skorzystać inni nauczyciele.

1. Czy słyszałeś/słyszałaś, że naszej szkole jednym ze sposobów rozwiązywania problemów są spotkania klasowe?
TAK/NIE
 - 1.1 Jeśli wybrałeś TAK odpowiedz na kolejne pytania:
 - 1.2 Czy brałeś/brałaś udział w spotkaniu klasowym?
TAK/NIE
 - 1.3. Czy według Ciebie spotkania klasowe to przydatny sposób rozwiązywania problemów w szkole/klasie?
TAK/NIE
 - 1.4. Czy pamiętasz problem, jaki dzięki spotkaniu klasowemu udało się/próbowano rozwiązać?
TAK/NIE
 - 1.5. Jeśli TAK, podaj przykład
.....
 - 1.6. Czy według Ciebie zorganizowanie spotkania klasowego jest trudne:
TAK/NIE
 - 1.7. Czy jako nauczyciel wykorzystałbyś/wykorzystałabyś tę metodę do rozwiązania problemu w klasie/grupie?
TAK/NIE/NIE WIEM, BO MUSIAŁABYM/MUSIAŁBYM POZNAĆ TĘ METODĘ BLIŻEJ/JUŻ KORZYSTAM Z TEJ METODY
 - 1.8. W jakich klasach/grupach według Ciebie spotkania klasowe mogą być pomocne:
 - a) przedszkole i zerówka
 - b) klasy 1-3
 - c) klasy 4-8
 - d) we wszystkich tych klasach/grupach
 - 1.9. Do rozwiązywania jakich problemów metoda spotkania klasowego jest wg Ciebie odpowiednia:
 - a) problemy wychowawcze
 - b) problemy z relacjami między uczniami
 - c) problemy z relacjami między uczniami i nauczycielami
 - d) problemy między uczniami i rodzicami
 - e) problemy edukacyjne
 - f) problemy emocjonalno-społeczne
 - g) inne (jakie?).....
2. Czy słyszałeś/słyszałaś, że w naszej szkole jednym ze sposobów rozwiązywania problemów są mediacje szkolne?
TAK/NIE
 - 2.1 Jeśli wybrałeś TAK odpowiedz na kolejne pytania:
 - 2.2. Czy brałeś/brałaś udział w mediacji szkolnej?
TAK/NIE
 - 2.3. Jeśli w pytaniu nr 2.2. zaznaczyłeś/zaznaczyłaś TAK odpowiedz na kolejne pytanie:
 - 2.4. Czy według Ciebie mediacje szkolne to przydatny sposób rozwiązywania problemów?

TAK/NIE

2.4. Czy pamiętasz problem/problemy jaki/jakie dzięki mediacji szkolnej udało się/próbowano rozwiązać?

TAK/NIE

2.5. Jeśli powyżej zaznaczyłeś/zaznaczyłaś TAK podaj przykład tego problemu:

.....

2.6. Czy jako nauczyciel/wychowawca/specjalista wykorzystałbyś/wykorzystałabyś w przyszłości metodę mediacji szkolnej w celu rozwiązania problemu?

TAK/NIE/NIE WIEM, BO MUSIAŁABYM/MUSIAŁBYM LEPIEJ POZNAĆ METODĘ/JUŻ KORZYSTAM Z TEJ METODY W SWOJEJ PRACY

2.7. Dla jakich uczniów/dzieci mediacje mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów:

- a) przedszkole i zerówka
- b) klasy 1-3
- c) klasy 4-8
- d) we wszystkich tych klasach/grupach

2.8. Do rozwiązywania jakich problemów metoda mediacji szkolnej jest wg Ciebie odpowiednia:

- a) problemy wychowawcze
- b) problemy z relacjami między uczniami
- c) problemy z relacjami między uczniami i nauczycielami
- d) problemy między uczniami i rodzicami
- e) problemy edukacyjne
- f) problemy emocjonalno-społeczne
- g) inne (jakie?).....

Dziękuję za Twoje odpowiedzi.

Ankieta dla rodziców

Dzień dobry.

W naszej szkole jest prowadzony sposób rozwiązywania problemów polegający na organizowaniu spotkań klasowych oraz mediacji szkolnej.

Proszę odpowiedzieć na kilka pytań. Odpowiedzi są anonimowe i pomogą opracować rozwiązanie, z którego będziemy mogli korzystać w przyszłości.

1. Czy słyszał Pan/słyszała Pani, że naszej szkole jednym ze sposobów rozwiązywania problemów są spotkania klasowe?
TAK/NIE
 - 1.1 Jeśli wybrał Pan/wybrała Pani TAK proszę o odpowiedź na kolejne pytania:
 - 1.2 Czy Twoje dziecko brało udział w spotkaniu klasowym?
TAK/NIE
 - 1.3. Czy według Ciebie spotkania klasowe to przydatny sposób rozwiązywania problemów w szkole/klasie?
TAK/NIE
 - 1.4. Czy pamiętasz problem, jaki dzięki spotkaniu klasowemu udało się/próbowano rozwiązać?
TAK/NIE
 - 1.5. Jeśli TAK, podaj przykład
.....
 - 1.6. Czy według Ciebie zorganizowanie spotkania klasowego jest dla uczniów atrakcyjne:
TAK/NIE
 - 1.7. Czy jako rodzic chciałbyś, aby tę metodę stosować w szkole do rozwiązania problemu w klasie/grupie?
TAK/NIE/NIE WIEM, BO MUSIAŁABYM/MUSIAŁBYM POZNAĆ TĘ METODĘ BLIŻEJ
 - 1.8. W jakich klasach/grupach według Ciebie spotkania klasowe mogą być pomocne:
 - a) przedszkole i zerówka
 - b) klasy 1-3
 - c) klasy 4-8
 - d) we wszystkich tych klasach/grupach
 - 1.9. Do rozwiązywania jakich problemów metoda spotkania klasowego jest wg Ciebie odpowiednia:
 - a) problemy wychowawcze
 - b) problemy z relacjami między uczniami
 - c) problemy z relacjami między uczniami i nauczycielami
 - d) problemy między uczniami i rodzicami
 - e) problemy edukacyjne
 - f) problemy emocjonalno-społeczne
 - g) inne (jakie?).....

2. Czy słyszał Pan/słyszala Pani, że w naszej szkole jednym ze sposobów rozwiązywania problemów są mediacje szkolne?
TAK/NIE
- 2.1 Jeśli wybrałeś TAK odpowiedz na kolejne pytania:
- 2.2. Czy brałeś/brałaś lub Twoje dziecko brało udział w mediacji szkolnej?
TAK/NIE
- 2.3. Jeśli w pytaniu nr 2.2. zaznaczyłeś/zaznaczyłaś TAK odpowiedz na kolejne pytanie:
- 2.4. Czy według Ciebie mediacje szkolne to przydatny sposób rozwiązywania problemów?
TAK/NIE
- 2.5. Czy pamiętasz problem/problemy jaki/jakie dzięki mediacji szkolnej udało się/próbowano rozwiązać?
TAK/NIE
- 2.6. Jeśli powyżej zaznaczyłeś/zaznaczyłaś TAK podaj przykład tego problemu:
.....
- 2.7. Czy jako rodzic chciałbyś/chciałabyś, aby korzystać w przyszłości z tej metody - mediacji szkolnej w celu rozwiązania problemu?
TAK/NIE/WIEM, BO MUSIAŁABYM/MUSIAŁBYM LEPIEJ POZNAĆ METODĘ
- 2.8. Dla jakich uczniów/dzieci mediacje mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów:
- a) przedszkole i zerówka
 - b) klasy 1-3
 - c) klasy 4-8
 - d) we wszystkich tych klasach/grupach
- 2.9. Do rozwiązywania jakich problemów metoda mediacji szkolnej jest wg Ciebie odpowiednia:
- a) problemy wychowawcze
 - b) problemy z relacjami między uczniami
 - c) problemy z relacjami między uczniami i nauczycielami
 - d) problemy między uczniami i rodzicami
 - e) problemy edukacyjne
 - f) problemy emocjonalno-społeczne
 - g) inne (jakie?)

Dziękuję za Państwa odpowiedzi.

Ankieta dla uczniów

Dzień dobry.

Klasa

W naszej szkole jest wprowadzony sposób rozwiązywania problemów polegający na organizowaniu spotkań klasowych oraz mediacji.

Proszę odpowiedz na kilka pytań. Odpowiedzi są anonimowe i pomogą opracować rozwiązanie, z którego będziemy być może korzystać w przyszłości.

1. Czy słyszałeś/słyszałaś, że w naszej szkole jednym ze sposobów rozwiązywania problemów są spotkania klasowe?
TAK/NIE
 - 1.1 Jeśli wybrałeś TAK odpowiedz na kolejne pytania:
 - 1.2 Czy brałeś/brałaś udział w spotkaniu klasowym?
TAK/NIE
 - 1.3. Czy według Ciebie spotkania klasowe to przydatny sposób rozwiązywania problemów w szkole?
TAK/NIE
 - 1.4. Czy pamiętasz problem, jaki dzięki spotkaniu klasowemu udało się rozwiązać?
TAK/NIE
 - 1.5. Jeśli TAK, podaj przykład
.....
 - 1.6. Wymień 3 podstawowe części spotkania klasowego:
.....
 - 1.7. Wymień 4 możliwości do wyboru podczas Doceniania:
.....
 - 1.8. W jakich klasach/grupach według Ciebie spotkania klasowe mogą być pomocne:
 - a) przedszkole i zerówka
 - b) klasy 1-3
 - c) klasy 4-8
 - d) we wszystkich tych klasach/grupach
2. Czy słyszałeś/słyszałaś, że w naszej szkole jednym ze sposobów rozwiązywania problemów są mediacje szkolne?
TAK/NIE
 - 2.1 Jeśli wybrałeś TAK odpowiedz na kolejne pytania:
 - 2.2. Czy brałeś/brałaś udział w mediacji szkolnej?
TAK/NIE
 - 2.3. Jeśli w pytaniu nr 2.2. zaznaczyłeś/zaznaczyłaś TAK odpowiedz na kolejne pytanie:
 - 2.4. Czy według Ciebie mediacje szkolne to przydatny sposób rozwiązywania problemów?
TAK/NIE
 - 2.5. Czy pamiętasz problem/problemę jaki/jakie dzięki mediacji udało się rozwiązać?
TAK/NIE
 - 2.6. Jeśli powyżej zaznaczyłeś/zaznaczyłaś TAK podaj przykład tego problemu:
.....
 - 2.7. Jakie trzy osoby/strony muszą brać udział w mediacji?
.....
 - 2.8. Dla jakich uczniów/dzieci mediacje mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów:

- a) przedszkole i zerówka
- b) klasy 1-3
- c) klasy 4-8
- d) we wszystkich tych klasach/grupach

Dziękuję za Twoje odpowiedzi.

PROTOKÓŁ MEDIACJI SZKOLNEJ

UGODA

Mediacja odbyła się w dniu/dniach w

Problem
.....

Strona 1(Imię i nazwisko)

Strona 2(Imię i nazwisko)

W wyniku mediacji w dniu została / nie została* zawarta ugoda.

Warunki ugody:

.....
.....
.....

Ugoda z dnia podpisana w trzech jednakowych egzemplarzach po jednej dla każdej ze stron oraz mediatora.

Strona 1

Podpis

(imię i nazwisko)

Strona 2

Podpis

(imię i nazwisko)

Mediator

Podpis

(imię i nazwisko)

*Niepotrzebne skreślić

ZADANIE DLA UCZNIĄ NR 1

DATA

Drogi UCZNIU! Droga UCZENICO!

Proszę napisz, kim według Ciebie będziesz za 15 lat, czyli 2036 roku:

ZAWÓD	
MIEJSCE ZAMIESZKANIA	
STAN CYWILNY JAK CZĘSTO WIDZISZ SIĘ ZE SWOIMI RODZICAMI/DWONISZ DO NICH?	
INNE	

Zadanie jest anonimowe. Prosimy nie pisać imienia i nazwiska.

Dziękujemy.

Zespół projektu.

ZADANIE DLA RODZICA NR 1

DATA

Drogi RODZICU/OPIEKUNIE!

Proszę napisz, kim według Ciebie będzie Twoje dziecko za 15 lat, czyli 2036 roku:

ZAWÓD	
MIEJSCE ZAMIESZKANIA	
STAN CYWILNY JAK CZĘSTO WIDZISZ SIĘ ZE SWOIMI RODZICAMI/DWONISZ DO NICH?	
INNE	

Zadanie jest anonimowe. Prosimy nie pisać imienia i nazwiska dziecka, ani swojego.

Dziękujemy.

Zespół projektu.

ZADANIE DLA UCZNIĄ/UCZENNICY NR 2

KWESTIONARIUSZ

Proszę odpowiedzieć na pytania. Postaraj się to zrobić szczerze bez „koloryzowania”.

Kwestionariusz jest całkowicie anonimowy i posłuży zmierzeniu zjawiska „konfliktu w szkole”.

Pytanie 1

Czym według Ciebie jest konflikt?

Konflikt to

.....

Pytanie 2

Czy Naszej szkole występują konflikty?

TAK NIE

Pytanie 3

Jeśli w poprzednim pytaniu zaznaczyłaś/łeś TAK, napisz z jakimi konfliktami masz w szkole najczęściej do czynienia?

.....

.....

Pytanie 4

Jakiego rodzaju są to konflikty:

- a) ostre
- b) łagodne
- c) to zależy od sytuacji

Pytanie 5

Kto według Ciebie przeciwko komu najczęściej popada w konflikt w Naszej szkole?

- a) uczeń – uczeń b) uczeń – nauczyciel c) uczeń – rodzic
- d) nauczyciel – rodzic e) nauczyciel – nauczyciel f) rodzic – rodzic

ZADANIE DLA RODZICA NR 2

KWESTIONARIUSZ

Proszę odpowiedzieć na pytania. Postaraj się to zrobić szczerze bez „koloryzowania”.

Kwestionariusz jest całkowicie anonimowy i posłuży zmierzeniu zjawiska „konfliktu w szkole”.

Pytanie 1

Czym według Ciebie jest konflikt?

Konflikt to

.....

Pytanie 2

Czy Naszej szkole występują konflikty?

TAK NIE

Pytanie 3

Jeśli w poprzednim pytaniu zaznaczyłaś/łeś TAK, napisz z jakimi konfliktami masz w szkole najczęściej do czynienia?

.....

.....

Pytanie 4

Jakiego rodzaju są to konflikty:

- e) ostre
- f) łagodne
- g) to zależy od sytuacji

Pytanie 5

Kto według Ciebie przeciwko komu najczęściej popada w konflikt w Naszej szkole?

- b) uczeń – uczeń b) uczeń – nauczyciel c) uczeń – rodzic
- h) nauczyciel – rodzic e) nauczyciel – nauczyciel f) rodzic – rodzic