

ANDRZEJOLUBIŃSKI

SYTUACJE KONFLIKTOWE W PROCESIE WYCHOWANIA

I. UWAGI WSTĘPNE

Przedmiotem sformułowanych poniżej uwag jest próba wprowadzenia w problematykę związków i zależności pomiędzy konfliktem i procesami wychowawczymi. Punktem wyjścia do tych rozważań jest przyjęcie założenia, iż każdy rodzaj wychowania rozumianego jako swoisty typ interakcji międzyosobniczej, której celem jest modyfikacja bądź przekształcenie osobowości drugiej ze stron, jest w istocie również konfliktem. W węższym bowiem ujęciu konflikt jest bądź interakcją pomiędzy podmiotami, polegającą na dążeniu jednej ze stron do utrzymania jakiegoś określonego stanu rzeczy, wtedy gdy druga strona chciałaby jego zmiany, bądź na różnicy stanowisk obu podmiotów co do celów lub sposobów osiągnięcia danego stanu rzeczy¹.

W tym kontekście wychowanie to nic innego, jak zamierzona ingerencja wychowawcy w na ogół zintegrowaną strukturę osobowości wychowanka. Oddziaływanie wychowawcze polega zaś na zastosowaniu określonej metody (postępowania), której celem jest wytrącenie wychowanka ze stanu swoistej równowagi psychicznej (przekształcenie). W wyniku działalności wychowawczej jednostka wprowadzona zostaje w stan napięcia spowodowany odczuciem braku czegoś, w stan stresu czy frustracji (w sytuację trudną)². Dalszy przebieg wychowania polega na formach interakcji, a ściślej — rodzajach ujawniania się konfliktów na poszczególnych etapach jego rozwoju. Koniecznym bowiem elementem procesu wychowania jest dążenie do zintegrowania wcześniej rozbitej osobowości wychowanka, na innym już jednak poziomie — po osiągnięciu przez wychowawcę określonych operacyjnych i etapowych celów wychowania oraz w wyniku uwewnętrznienia przez wychowanka nowego systemu wartości i wzorów zachowań. Proces wychowania to zatem ciągłe rozbijanie i integrowanie osobowości wychowanka na coraz to wyższym poziomie.

¹ L. A. Coser, *The Functions of Social Conflict*, Glencoe Illinois 1956, s. 8 - 9.

² H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 310 - 312.

II. STRUKTURA ZASADNICZYCH TERMINÓW

Aby móc nieco głębiej wniknąć w tak rozumiany proces wychowania, należałoby wprowadzić kilka elementarnych rozróżnień terminologicznych. Jeśli chce się bowiem analizować konflikt interpersonalny jako swoisty rodzaj sytuacji wychowawczej, to nie sposób nie wyodrębnić takich kategorii, jak: fazy konfliktu (jego natężenie), główne formy prowadzonej walki, sposoby rozwiązywania konfliktów, podstawowe typy konfliktów.

Biorąc pod uwagę siłę lub intensywność ujawniania się konfliktów wyróżnione zostały następujące ich rodzaje: 1) kolizje (zadrażnienia), 2) sprzeczności (nieporozumienia), 3) napięcia (niechęć), 4) starcia-zatargi (uprzedzenia), 5) konfrontacja (konflikt otwarty). Teoretycy wymieniają również tzw. sytuację pokonfliktową. Nie każdy konflikt musi przejść przez wszystkie stadia rozwojowe. Każda jednak faza charakteryzuje się określonym czasem trwania, istotnością problemów i spraw, których dotyczy, formami prowadzonej walki, sposobami rozwiązań, zakresem zainteresowania i zaangażowania partnerów w konflikt.

Do głównych form walki odpowiadających poszczególnym fazom dynamiki konfliktów wliczono: 1) sugestię, 2) perswazję, 3) dezaprobatę, 4) presję, 5) agresję. Sposoby te różnią się od siebie nie tylko zakresem jednostronnej lub obopólnej ingerencji w przedmiot sporu, ale charakterem wzajemnych interakcji oraz stosowanych metod i środków, których celem jest modyfikacja postaw partnera, a w istocie doprowadzenie do zakończenia sytuacji konfliktu. W zależności zatem od pozycji zajmowanej przez partnera w stosunku społecznym, tzn. w zależności od tego, czy jest to układ symetryczny, czy asymetryczny (podrzędności—nadrzędności), możemy wyróżnić takie formy walki, jak: wpływanie, dialog, spór, protest, bunt lub „wyłączanie się”, unikanie, izolowanie się, bojkot, sabotaż.

Z kolei uwzględniając wyróżnione powyżej kryteria klasyfikacji konfliktów, wyróżnić można również różne sposoby rozwiązywania konfliktów. W istocie etap rozwiązywania konfliktów, w zależności od dynamiki rozwoju sytuacji konfliktowej, jest zawsze jakimś etapem w kierunku współpracy czy integracji. Wydaje się, że właściwe rozwiązanie konfliktu zależy nie tyle od fazy jego rozwoju, co głównie od sposobu prowadzonej walki i charakteru kontaktów społecznych pomiędzy partnerami. W związku z tym mówić można o konfliktach jawnych, uzewnętrznianych oraz ukrytych, konfliktach realnych (gdy partnerzy prawidłowo odczytują obiektywne ich przyczyny) oraz nierealnych i fałszywych, konfliktach racjonalnych oraz irracjonalnych, gdy w grę schodzą silnie rozbudzone emocje zamiast właściwie odczytywanych przyczyn³.

³ Przykłady różnorodnych klasyfikacji konfliktów społecznych podaje H. Biały-

W tym miejscu należałoby dodać, iż zaproponowany układ analizy konfliktu jako zjawiska wychowawczego dokonany został zgodnie z przyjętą przez nas koncepcją „dwutorowego” przebiegu procesów wychowawczych, tj. dialogowego (symetrycznego) oraz rygorystycznego (asymetrycznego). Podział ten częściowo odpowiada dwom elementarnym paradygmatom wychowania, tj. swobodnemu wzrostowi oraz urabianiu. Mamy nadzieję, iż analiza wychowania przez pryzmat sytuacji konfliktowej przyczyni się do lepszego zrozumienia tych procesów, do weryfikacji wielu uproszczonych poglądów w tym zakresie, a w przyszłości być może również do znalezienia nowych podstaw teoretycznych pedagogiki.

III. KONFLIKT JAKO ELEMENTARNY SKŁADNIK PROCESU WYCHOWANIA

Na czym jednak polega istota wychowania przez konflikt? Z jakiego rodzaju sytuacjami konfliktowymi mamy do czynienia w tym procesie? Czy można mówić o pożądanym modelach wychowania w sytuacji konfliktu? Jakie czynniki warunkują tego rodzaju interakcje wychowawcze?

Aby przynajmniej częściowo odpowiedzieć na te pytania, należałoby sobie uświadomić, z jakimi rodzajami interakcji społecznych mamy do czynienia w typowej sytuacji wychowawczej przebiegającej pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

Gdyby sobie wyobrazić negatywny wychowawczo „stan zerowy” integracji wychowanka ze środowiskiem, to wychowanie polegałoby na stopniowej ingerencji w ów zintegrowany system, na eliminowaniu oraz zastępowaniu jednych wartości postaw czy zachowań innymi (lepszymi). Czy jednak każde wychowanie przybierać musi postać sytuacji konfliktowej? W zasadzie tak, jeśli pod uwagę weźmiemy początkowy etap procesu wychowania, tj. rozbijanie zastanej struktury osobowości wychowanka, stawianie go w sytuacji trudnej, problemowej czy zadaniowej.

Problem polega jedynie na sile ingerencji wychowawcy w osobowość wychowanka oraz na tym, w jaki sposób wychowanek rozwiąże problem i przyswoi sobie nowe wartości. W praktyce mamy najczęściej do czynienia już z mniej lub bardziej zdeintegrowaną osobowością dziecka. Wiadomo, iż z częścią dzieci wychowawca w trakcie swojej pracy nie ma większych kłopotów wychowawczych, niemal nie wchodzi z nimi w konflikt. Dzieje się tak wówczas, gdy dotychczasowe sposoby zachowań, myślenia czy postępowania dzieci są zbieżne z wymogami stawianymi przez wychowawcę. Inny rodzaj sytuacji wychowawczej pozornie bezkonfliktowej polega na milczącym wykonywaniu przez dziecko wszelkich pole-

ceń wychowawcy. Przy autorytarnych stosunkach wychowawczych konflikt ma charakter ukryty. Na skutek punitywnego charakteru oddziaływań wychowawczych dziecko ukrywa napięcie emocjonalne, starając się milcząco wykonywać polecenia wychowawcy.

Tak zwane dzieci grzeczne lub (i) dzieci inteligentne to dzieci, z którymi nie ma problemów wychowawczych, przed którymi wychowawca nie stawia większych wymagań, ponieważ zachowania i postawy tych dzieci „pasują” do jego oczekiwań. We właściwy uzewnętrzniony konflikt wychodzi wychowawca natomiast głównie z tymi dziećmi, które nie chcą bądź nie mogą wykonać zadań wychowawczych.

Przyjrzyjmy się jednak nieco bliżej obu rodzajom sytuacji wychowawczej. Cóż to bowiem znaczy, iż nie mamy z dzieckiem kłopotów wychowawczych? W praktyce oznaczać to może, że zadania, które stawiamy przed wychowankiem, nie posiadają wartości rozwojotwórczych, że oddziaływanie pedagogiczne nie zmusza dziecka do wysiłku, aktywności, nie mobilizuje tkwiącej w nim energii itd. Dzieci grzeczne to najczęściej jednak dzieci albo na tyle dojrzałe społecznie i emocjonalnie, że przyswoiły one już sobie elementarne normy życia społecznego, albo dzieci zastraszone, a więc przeżywające silne stresy, których nie mogą uzewnętrznić. Jeśli mielibyśmy do czynienia z całą klasą „grzecznych dzieci”, to jednocześnie — pomijając dzieci „zastraszone” — oznaczałoby to początek końca działalności wychowawczej. Można w związku z tym uważać, iż w wielu przypadkach „grzeczne dzieci” to głównie dzieci pozbawione prawa do wyrażania swojej niezgody wobec zadań postawionych przez, wychowawcę. Wynika z tego, że właściwie pojęty proces wychowania polegałby na aktywnym i jawnie wyrażanym sprzeciwie dziecka wobec oddziaływań wychowawcy, na wspólnym uzgadnianiu kolejnych działań. Siła uzewnętrznionego w ten sposób konfliktu zależy od stopnia ingerencji wychowawcy w zintegrowany świat wychowanka. Im bardziej stopniowo wychowawca próbował będzie osiągnąć cel, tym mniej gwałtowny będzie konflikt; jeśli zatem metody stosowane w trakcie procesu wychowania będą miały charakter bardziej humanitarny, konflikt będzie łagodniejszy. Co jednak w praktyce oznacza „stopniowe i humanitarne” realizowanie procesu wychowawczego? Najprościej można by powiedzieć, iż jest to rozłożenie w czasie wysiłku i aktywności wychowanka. Niekiedy jest to również ułatwianie lub wręcz zastępowanie dziecka w przydzielonych jemu obowiązkach i zadaniach. Metoda „drobnych kroków” w wychowaniu nigdy nie zmusza wychowanka do maksymalnego wysiłku, rzadko lub nigdy też nie wyzwala ona tkwiących głębiej w nim potencji (uzdolnień, intelektu, predyspozycji). Rzadko też unikanie wyraźniejszych napięć prawdziwie usamodzielnia wychowanka. Trudno w ten sposób osiągnąć takie cele, jak samowychowanie, samokształcenie czy autokreacja.

W tym kontekście bardziej uzasadniony byłby postulat wyraźniejszej ingerencji w osobowość wychowanka, realizacja procesu wychowania

poprzez konflikt bardziej intensywny, stosunki bardziej napięte itd. Oczywiście pedagogiczny charakter oddziaływań wychowawczych poprzez kreowanie sytuacji konfliktowej w trakcie realizacji zadań wychowawczych polega na dokładnym rozpoznaniu rozwoju wychowanka, stanu jego psychiki, struktury całej jego osobowości oraz odpowiednim dostosowaniu trudności do możliwości psychicznych i intelektualnych dziecka. Najbardziej pożądaną w tym kontekście sytuacją byłoby zaaranżowanie takiego konfliktu, doprowadzenie do takiego poziomu napięcia, który zmusiłby wychowanka do maksymalnego wysiłku, aktywności i wykorzystania w ten sposób tkwiących w nim pokładów energii i sił witalnych⁴. Być może właśnie cała istota dynamicznego i twórczego rozwoju osobowości polega na usilnym dążeniu jednostki do redukcji napięcia i rozwiązania sytuacji konfliktowej poprzez zaspokojenie określonych potrzeb, uzupełnienie luk informacyjnych; słowem wyrównywanie istniejących braków czy niedoborów o charakterze poznawczym, emocjonalnym czy moralnym⁵. Dlatego zapewne wyniki wielu badań psychologicznych stwierdzają zależność pomiędzy określonym poziomem lęku czy nerwicy a wysokim poziomem twórczości⁶. Oczywiście występują tutaj indywidualne granice tolerancji jednostek na dezintegrację. Przekroczenie tej granicy w praktyce oznaczać mogłoby całkowite rozbicie czy rozluźnienie osobowości wychowanka. Jakkolwiek różne jest stanowisko poszczególnych przedstawicieli psychologii w tym zakresie, coraz bardziej zdaje się przeważać pogląd, że istota rozwoju człowieka polega właśnie na okresowym rozbijaniu osobowości, na czasowej dezintegracji jej struktury, a jednocześnie na konieczności osiągnięcia przez nią ponownej integracji i harmonii. Problem polega tylko na tym, jaki ma być stopień tej dezintegracji, w jakich warunkach i okolicznościach ma ona następować? Zasadniczą w tym względzie rolę powinni odgrywać kompetentni nauczyciele i wychowawcy, dobrze znający oddanych sobie pod opiekę wychowanków. W praktyce szkolnej nauczyciel dostosowuje najczęściej swoje wymagania do tzw. średniego poziomu klasy. W wyniku tego uczniowie dobrzy, utalentowani rozwijają się powoli, ponieważ bez większego trudu i wysiłku pokonują oni wyznaczone im zadania; z kolei uczniowie sła-

⁴ Teza o pozytywnym wpływie konfliktów wewnętrznych na rozwój osobowości od dawna formułowana jest przez przedstawicieli psychologii humanistycznej, psychoanalizy i psychologii poznawczej.

⁵ Zgodnie z teorią tzw. deterioracji, jednostka o określonej strukturze psychicznej broni swej integralności, co w wielu przypadkach hamuje rozwój indywidualny; por. Z. Zaborowski, *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1980, s. 209 - 225.

⁶ Por. m.in. J. Trzebiński, *Osobowościowe warunki twórczości*, w: *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, pod red. J. Reykowskiego, Warszawa 1980; F. Barron, *Creativite Person and Creativite process*, New York 1969; K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1969; E. P. Torrance, *Education and Creative Potential*, Minneapolis 1963.

bi padają „ofiarami” trudności i przeszkód zbyt dla nich wysokich (z czego niekiedy wynikają zaburzenia rozwoju), albo nauczyciel zostawia ich niekiedy własnemu losowi, dostosowując poziom wymagań do ich aktualnych (a nie potencjalnych) możliwości.

Tylko w niewielu przypadkach zdarza się, że poziom wymagań wywołuje optymalne emocjonalne napięcie w osobowości wychowanka, zmuszające go do uruchomienia najgłębszych pokładów energii i sił w celu redukcji tego stanu, „dojścia” do integracji; w rzeczywistości zaś rozwiązania zadania czy usunięcia przeszkody.

Tak czy inaczej, biorąc pod uwagę dynamikę charakteru stosunków wychowawczych, zakres i dynamikę zmian dokonujących się w procesie wychowania, najogólniej można mówić o trzech głównych rodzajach oddziaływań wychowawczych lub trzech rodzajach wychowania w kontekście sytuacji konfliktowej.

Pierwszy rodzaj to wychowanie zintegrowane, kiedy stosunki wychowawcze mają charakter nieznacznych napięć, zadraśnień, związane są ze wstępnym etapem dynamiki konfliktu.

Drugi rodzaj wychowania określić można mianem rygorystycznego lub autokratycznego, gdy konflikt w zakamuflowanej, ale najczęściej intensywnej formie praktycznie nigdy nie są do końca rozwiązywane.

Wreszcie trzeci rodzaj oddziaływań wychowawczych to wychowanie dialogowe oparte na nierzadko intensywnych spięciach. Istotną cechą tych stosunków jest jednak ich podmiotowy i partnerski charakter, zaś wszelkie rodzaje konfliktowych interakcji są w pełni rozwiązywane. Bliższą charakterystyką wyodrębnionych powyżej rodzajów wychowania zajmiemy się w dalszej części niniejszego tekstu, po prześledzeniu poszczególnych etapów oraz elementów konfliktu jako zjawiska wychowawczego.

IV. GŁÓWNE ETAPY ORAZ ELEMENTY STRUKTURY KONFLIKTU JAKO ZJAWISKA WYCHOWAWCZEGO

Poszczególne fazy rozwoju konfliktu można opisywać biorąc pod uwagę analizę takich elementów, jak: 1) źródła, przedmiot, treść konfliktu (pytanie: co doprowadziło do konfliktu oraz o co on się toczy?); 2) charakter przejawiania się konfliktu (pytanie: w jaki sposób toczy się walka?); 3) zasięg i czas trwania konfliktu (pytanie: jaką „przestrzeń” ogarnął konflikt oraz jak długo trwał?); 4) miejsce występowania konfliktu (pytanie: w jakich warunkach oraz w jakim kontekście społecznym ma miejsce konflikt?); 5) sposoby rozwiązywania konfliktu (pytanie: w jaki sposób nastąpiło zakończenie konfliktu?); 6) analiza skutków wystąpienia

konfliktów (pytanie: jaki charakter zmian pociągnął za sobą konflikt?).

Normatywnym kryterium analizy poszczególnych elementów dynamiki (siły) konfliktu jest symetryczny bądź asymetryczny charakter stosunków wychowawczych.

Jakkolwiek każdy element tej struktury zasługiwałby na osobną i bardziej wnikliwą uwagę, ponieważ sam dla siebie stanowi on złożony układ; tutaj zasygnalizujemy jedynie najistotniejsze cechy tej struktury, w ramach poszczególnych faz rozwoju sytuacji konfliktowej.

Wstępny etap rozbieżności określiliśmy mianem kolizji (zadrażnienia). Konflikt tego rodzaju ma charakter chwilowych, ledwie dostrzegalnych niezgodności w poglądach czy postawach obu partnerów. Związane są one ze sprawami błahymi, problemami czy zadaniami prostymi do rozwiązania i wykonania. Siła zaangażowania emocjonalnego w dany problem nie jest duża, rodzaj aktywności w jego rozwiązanie wymaga minimalnego wysiłku. Charakter przeszkody lub sprawy też tylko w minimalnym stopniu narusza dotychczasowe struktury poznawcze i doświadczenia wychowanka. Sposób oddziaływania wychowawcy ma charakter sugestii, a więc głównie zachęcania czy powiadamiania wychowanka o określonym problemie w formie na ogół spójnych i zamkniętych informacji.

Odmienne jednak ujawnia się kolizja w zależności od charakteru stosunków społecznych pomiędzy partnerami. W stosunkach względnej równości wychowawca stara się korygować określoną wartość czy postawę wychowanka zachęcając go do określonej aktywności: (zadawanie pytań, prośby o wyjaśnienie, uzupełnienie informacji itp.). Walka w tym układzie ma charakter swoistej rozmowy lub pogadanki, w której wychowawca pełni rolę doradcy, przyjaciela odpowiadającego na pytania, sugerującego takie lub inne rozwiązanie, motywującego do podtrzymania kontaktu poznawczego itd. Walka i rozwiązanie ściśle się w tym wypadku zazębiają i uzupełniają. Każda bowiem odpowiedź na pytanie, każde wyjaśnienie trapiących wychowanka wątpliwości jest jednocześnie rozwiązaniem zaistniałej pomiędzy nimi kolizji.

Inaczej przebiega wstępny etap konfliktu w wyraźnie widocznych układach podrzędności—nadrzędności. Sugestia ma tutaj charakter jednokierunkowego przekazu informacji lub wyczerpującego powiadomienia o zadaniu, szczegółowej instrukcji o sposobach jego wykonania itp. Jakkolwiek stosunek wychowawcy do dziecka nie ma jeszcze charakteru wyraźnie negatywnego, to jednak cechuje go intencja „prowadzenia”, narzucania sposobu myślenia, podawania ściśle określonych wzorców postępowania. Rzadko wychowawca słucha tego, co wychowanek ma jemu do powiedzenia. Jeśli zaś zapozna się z jego argumentami, to — bez względu na zawarte w nich racje — stara się udowodnić swój punkt widzenia jako jedyny do przyjęcia.

Bardzo często w tego rodzaju konfliktach wychowanek nie rozumie

„uporu” wychowawcy, nie mając jednak możliwości otwartego porozumienia się z nim, w wielu wypadkach po prostu „wyłącza się” lub próbuje się uodpornić na jednostronny monolog poprzez pozory słuchania, rozumienia czy percepcji kierowanych pod jego adresem treści⁷. W ten sposób wychowawca jest przekonany o tym, że konflikt jest rozwiązany, ponieważ to, co przekazuje wychowankowi, nie spotyka się z jego sprzeciwem.

Nieco podobny jest w istocie drugi z kolei etap dynamiki konfliktu, tj. ujawniania się sprzeczności (nieporozumienia). Ten rodzaj konfliktu wywołany jest znacznie większymi rozbieżnościami stanowisk, większymi przeszkodami do pokonania czy trudniejszym zadaniem do rozwiązania. Konflikt ten trwa dłużej i wymaga więcej wysiłku, aktywności i energii, zarówno na etapie walki, jak i rozwiązania. Ogólną formą walki jest tutaj perswazja. Ten rodzaj oddziaływań wiąże się z większym zakresem zaangażowania w zmianę lub modyfikację postawy partnera. Perswazja wywołuje większy niż w przypadku sugestii dysonans poznawczy. Zadanie lub cel do zrealizowania są bardziej odległe od dotychczasowych doświadczeń wychowanka. Większy zatem stawia on opór przed jego percepcją.

W stosunkach względnie symetrycznych istota walki polega na wzajemnych próbach przekonywania się, tj. na prowadzeniu dyskusji, na dialogu. Sztuka dialogu polega na przyjmowaniu do wiadomości innych, rozbieżnych z moimi, poglądów; uzupełnianiu w ten sposób luk we własnej wiedzy, a jednocześnie na przekonywaniu do swoich poglądów partnera. Podstawową cechą właściwie prowadzonej dyskusji jest także tolerancja w stosunku do odrębnych przekonań i sądów, nawet — a może zwłaszcza wtedy — gdy trudno nam poglądy te przyjąć, pogodzić się z nimi. Etyczny czy podmiotowy charakter dyskusji polega na poszanowaniu poglądów wychowanka, szacunku dla jego odmiennego niż nasze zdanie, życzliwym, przyjaznym i spokojnym wyłuszczeniu argumentów merytorycznych z pominięciem uprzedzeń, opinii, uproszczonych ocen⁸ itp. Dopuszczalne jest natomiast stosowanie innych środków pomagających lepiej wzajemnie uświadomić sobie dzielące strony sprawy, np. operowanie dowodami, stosowanie środków technicznych, stosowanie różnych rodzajów przekazów językowych (np. metafor) itp. Rozwiązaniem tego rodzaju konfliktu jest zrozumienie istoty problemu, jest częściowe lub całkowite rozwiązanie zadania lub usunięcie przeszkody w wyniku wspólnego dojścia — poprzez odpowiednią dyskusję — do sedna sprawy. Jeśli mamy w tym wypadku do czynienia z układem: wychowawca—wychowanek, to najważniejszy

⁷ Przykłady różnorodnych form kontaktów między wychowawcą a wychowankiem znaleźć można we wnikliwym opracowaniu A. Janowskiego, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1974.

⁸ Na temat etycznych aspektów prowadzenia rozmowy, dialogu czy dyskusji zob. Z. Mysłakowski, *O kulturze współżycia*, Warszawa 1969.

jest tutaj takt oraz intencja oddziaływań skierowanych na wychowanka, aby „zmusić” go do aktywnej walki o własne racje i przekonania.

W stosunkach asymetrycznych przykładem walki ze strony wychowanka może być nie tylko „wyłączanie się”, ale szukanie okazji do unikania kontaktów z wychowawcą. Pozornym i paradoksalnym zarazem rozwiązaniem sprzeczności jest w tym wypadku coraz większy stopień poczucia pewności siebie przez wychowawcę z powodu coraz większego podporządkowania sobie wychowanka, który coraz lepiej i sprawniej — W oczach wychowawcy — wypełnia powierzone mu zadanie. Takie autokratyczne kierowanie postępowaniem wychowanka jest nie tylko wyrazem stosunków antyhumanistycznych, ale przyczynia się ono do intensyfikacji negatywnego konfliktu. Nawet bowiem prawidłowe wykonanie polecenia czy zrealizowanie celu wychowawczego ma tu charakter działań ze strachu, realizowania zadań czy wartości dla wychowawcy, dla kogoś z zewnątrz⁹.

Trzeci z kolei etap rozwoju sytuacji konfliktowej określiliśmy mianem napięcia. Jest to konflikt stojący jak gdyby na granicy pomiędzy wyważoną emocjonalnie dyskusją, spokojnym i zrównoważonym przekonywaniem się lub kierowaniem rozwojem wychowanka a konfliktami bardziej niepokojącymi, poczuciem większego zagrożenia, stanami większego lęku, frustracji czy wewnętrznego rozbiecia. Etap napięcia ma charakter rozbieżności bardziej zasadniczych. Wynikająca stąd wzajemna niechęć jest tutaj bardziej widoczna poprzez sposób prowadzonej walki. Nastawienie na zmianę postaw partnera jest bardziej zdecydowane. Ogólną formą walki jest dezaprobatą. Ten rodzaj zachowań wiąże się z wyrażeniem braku uznania dla określonych postaw wychowanka, z wyraźnym krytycznym stosunkiem do jego poglądów czy postępowania, a często Wręcz z ujawnieniem swojej niechęci wobec jego poczynań. Konkretnie sposoby wyrażania dezaprobaty mogą przybierać bardzo różną postać: od życzliwej reprimendy do krzykliwej nagany¹⁰.

Charakterystycznym sposobem walki w fazie napięcia, dla względnie równorzędnych partnerów czy przeciwników, jest swoiście prowadzona dyskusja w formie bezpośredniej, ostrej i głośnej najczęściej rozmowy. Tego rodzaju walka przybiera tutaj postać sporu lub raczej kłótni. Istotą takiego konfliktu jest jawne, najczęściej głośne i agresywne wyrażanie krytycznych opinii o partnerze. Kłótnia jest zatem formą dialogu, jednak ujawniane w tym wypadku poglądy są jeszcze bardziej rozbieżne, zaś for-

⁹ O negatywnych skutkach postawy autokratycznej dla rozwoju osobowości zob. m.in. W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa 1984; E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1978; R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psycho-terapia*, Warszawa 1981.

¹⁰ Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*; A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław 1980; K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.

mułowane argumenty są bardziej zastępowane przez silnie emocjonalne zabarwione formy wzajemnych zachowań. Wartość, o którą doszło do kłótni, ma już istotne znaczenie dla partnerów. Forma walki odczuwana jest jako stan nieprzyjemny, nacechowany często negatywnymi wzmocnieniami, wywołującymi poczucie zagrożenia czy niepewności. Podstawą jednak partnerskiego sporu musi być świadomość charakteru przebiegu tego rodzaju konfliktu oraz skutków, do których może on doprowadzić. Etyka sporu polegałaby tutaj głównie na nieobrażaniu partnera, na nieprzenieszeniu treści rozmowy ze sprawy na osobę, nietraktowaniu go jako potencjalnego wroga, niewyrabianiu sobie przewagi za pomocą dodatkowych negatywnych środków (np. straszenie, przypominanie o przeszłych błędach, celowe pomijanie faktów, wykorzystywanie lub podkreślanie swojej lepszej pozycji itd.)¹¹.

Elementarnym krokiem na drodze do rozwiązania sporu powinno być osiągnięcie kompromisu wtedy, gdy niemożliwe jest pełne wyjaśnienie sobie dzielących strony spraw. Kompromis jest racjonalnym aktem częściowej lub chwilowej rezygnacji z własnych przekonań czy poglądów po to, by złagodzić ostrość konfliktu oraz jego negatywne skutki. Strony godzące się na kompromis biorą zatem pod uwagę możliwość prowadzenia dalszych rozmów i dyskusji, dalszego przekonywania się — w łagodniejszej już jednak i bardziej wyważonej formie. Oczywiście, może zdarzyć się i tak, że kompromis jest tylko „taktycznym” posunięciem, mającym na celu dalszą eskalację konfliktu, lub strony godzą się na kompromis na pewien okres, kończąc w ten sposób walkę.

Przy autokratycznych stosunkach wychowawczych kłótnia przybiera postać jednokierunkowego krzyku na wychowanka. Krytyka jego poczynań, zachowań czy poglądów nosi znamiona słownej agresji ze strony wychowawcy. Stosowane przy tej okazji dodatkowe negatywne wzmocnienia poprzez użycie różnorodnych kar powoduje, że często wychowanek próbuje po prostu uciekać na widok wychowawcy lub, jeśli nie jest to możliwe, izolować się bądź „uciekać” do wewnątrz. Strach w tym wypadku ubezwłasnowolnia go, powoduje, że nie ma on chęci na jakąkolwiek samodzielną inicjatywę. Tego rodzaju sytuacja, związana z poczuciem zdecydowanej dominacji nad wychowankiem, jest w świadomości wychowawcy stanem swoiście rozumianego stanu rozwiązania konfliktu¹².

Przedostatni (czwarty) etap eskalacji konfliktu to starcia (zatargi). Konflikt taki ma charakter już bardzo wyraźnej presji wobec przeciwnika. Wiąże się to ze stosowaniem określonych form wzajemnego nacisku lub nawet przymusu. Istotną cechą zatargów jest występowanie wza-

¹¹ Z. Mysłakowski, *O kulturze*.

¹² Z niektórych badań wynika, że dominacja wychowawcy nad wychowankiem, wymaganie posłuszeństwa, zwiększa jego podatność na perswazję; por. St. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1981, s. 254-255.

jemnych uprzedzeń, negatywnych nastawień lub nawet elementów wrogości. Czas trwania takiego konfliktu nie musi być długi, ale ujawnia się on ze znaczną siłą i gwałtownością. Najważniejszą rolę odgrywają tutaj emocje oraz wielkość i charakter wyrażanego sprzeciwu wobec zadania, problemu czy przeszkody, ustanowionej przez partnera. Często agresja przeniesiona zostaje na samą osobę.

Przykładem rozgrywania starć w stosunkach partnerskich mogą być protesty. Tego rodzaju forma walki, jako reakcja na wywieraną presję, polega na wyrażaniu energicznego sprzeciwu lub odmowy wykonania takiego lub innego zadania. W tym wypadku strony nie kłócą się, nie prowadzą dialogu, bowiem z góry przekonane są o swojej racji lub wiedzy, że z tych czy innych powodów rozwiązanie problemu jest niemożliwe. Siła oporu jest tu wprost proporcjonalna do przekonania o możliwości lub celowości wykonania zadania. Stosunki wychowawcze tracą od tego momentu charakter względnej równości. Jakkolwiek bowiem opór wobec poleceń wychowawcy wiązać się może z odmową ich wykonania przez wychowanka, to jednak siły zaangażowane w walkę są nierówne i wychowawca może starać się systematycznie przełamywać sprzeciw czy Wrogość wychowanka, doprowadzając do sytuacji, że pomimo wyrażanego oporu próbował on będzie rozwiązać problem. Wydaje się, że sytuacja taka nie jest rzadkością w wychowaniu. Często bowiem rodzic czy nauczyciel wbrew wyraźnym protestom usiłują przekonać dzieci do celowości podjęcia postawionego przed nimi zadania. Jednak właściwe rozegranie tego rodzaju sytuacji wychowawczej wymaga dużego talentu i wiedzy pedagogicznej. Problem bowiem nie polega tutaj na zmniejszeniu wymagań wobec wychowanka, lecz głównie na nawiązaniu z nim kontaktu i właściwym sposobie rozwiązania tego rodzaju konfliktu. Jest to jednak o tyle skomplikowane, że stopień oporu wychowanka jest tutaj dość zdecydowany. Wiąże się to z faktem, iż przedmiot walki ma w tym wypadku dla Wychowanka wartość mało realną, prawie nieosiągalną. Podstawowym zadaniem wychowawczym jest zatem odpowiednie umotywowanie sensu podjęcia dużego wysiłku, aby wartość tę osiągnąć. Im silniejsze bowiem będzie przekonanie wychowanka o możliwości wykonania zadania, tym reakcja na presję będzie słabsza, opór i protest mniejszy, a koncentracja na zadaniu większa¹³. Podstawową zatem kwestią na tym etapie konfliktu jest odpowiednie porozumienie się partnerów, doprowadzenie do nawiązania kontaktów poprzez sformułowanie zasad i warunków przyszłych rozmów.

Siła dominacji wychowawcy nad wychowankiem w stosunkach pod-

¹³ Por. W. Łukaszewski, *Podsumowanie wstępnego etapu prac grupy tematycznej „Szanse i bariery rozwoju osobowości”*, w: *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Materiały z konferencji, Toruń 1985, s. 23 - 32.

rzędności w fazie starć, zaczyna przybierać postać patologiczną. Celem oddziaływań wychowawczych jest dążenie do jak największego podporządkowania sobie wychowanka, kontroli wszelkich jego poczynań. Rodzic lub nauczyciel nie tylko sprawdza: gdzie, z kim, kiedy i co robił wychowanek, ale również chciałby wiedzieć, w jakim stopniu sposób i treść myślenia wychowanka odległe są od wartości, które wychowawca preferuje¹⁴. W wielu wypadkach naturalną reakcją dziecka na tego rodzaju stopień ubezwłasnowolnienia jest próba stosowania ukrytego protestu w formie bojkotowania poleceń wychowawcy. Podstawową cechą takich zachowań jest całkowite lub częściowe zaniechanie lub uchylanie się od podjęcia czynności, świadome niepodejmowanie działań mających na celu rozwiązanie zadania, skryte działanie sprzeczne z pouczeniami (nakazami i zakazami) wychowawcy. W rzeczywistości zachowania takie przybierają postać przeciwdziałania. Istnienie takiej walki *ex definitione* wyklucza możliwość dojścia do porozumienia, a tym samym do rozwiązania konfliktu. Pozornym rozwiązaniem może być przeświadczenie wychowawcy o coraz większym uzależnieniu i kontroli wszelkich poczynań wychowanka. W istocie próby takie coraz bardziej eskalują sytuację konfliktową, w prostej linii prowadząc do wybuchu konfliktu otwartego, do bezpośredniej konfrontacji obu stron.

Konflikt otwarty lub właściwy, jak go niektórzy nazywają, to ostatnia, najbardziej gwałtowna faza dynamiki konfliktu, Podstawową formą walki jest tutaj różnie wyrażona agresja: słowna, fizyczna, sabotażowa lub unikowa. Stopień zaangażowania emocjonalnego osiąga swój szczyt. Rozbieżność zaś pomiędzy przeciwnikami dotyczy kwestii dla nich zupełnie zasadniczych, bez których dalsze ich życie i działanie może być znacznie utrudnione lub wręcz niemożliwe¹⁵.

Przykładem skrajnego oporu na agresję kontrpartnera może być zachowanie buntownicze¹⁶. Ma ono najczęściej charakter reakcji spontanicznej, zdecydowanej i jawnej. Jest formą gwałtownie wyrażonego sprzeciwu, wynikiem zdecydowanego rozdźwięku w stosunku do narzucanych wartości, efektem przeciwstawnej struktury wiedzy i doświadczeń. Jednostka zdecydowanie przeciwstawia się nowym lub wręcz obcym sobie poglądom, ponieważ w istotny sposób rozbijają one całość jej struktury psychicznej, główne „fundamenty” jej światopoglądu czy zasady jej dotychczasowego sposobu życia. Czasem stan taki określa się mianem szoku. Agresja lub kontragresja (obopólne zachowanie buntownicze) może wyrażać się w formie zdecydowanych żądań, oskarżeń, sądów, opinii i ocen;

¹⁴ T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunwik, E. J. Levinson i R. N. Sanford, *The Authoritarian Personality*, New York 1950; por. S. Mika, *Psychologia społeczna*, s. 257 - 259.

¹⁵ H. Białyzewski, *Teoretyczne problemy*, s. 68 - 80.

¹⁶ Ibidem, s. 49.

w formie bezpośrednio wyrażanych pretensji, żalów lub obelg; w formie niszczenia mienia lub nawet wzajemnego bicia. Jakkolwiek tego rodzaju etap konfliktu zdarza się w procesie wychowania niezwykle rzadko, to jednak walka agresywna jest częścią tego procesu. Znaczenie tego rodzaju „zdecydowanej” ingerencji w osobowość wychowanka nie jest jeszcze dostatecznie zbadane¹⁷. Tak czy inaczej, jeśli do walki takiej w ogóle dochodzi, powinna się ona toczyć w granicach elementarnych zasad etycznych. Przede wszystkim należy zachować umiar i kontrolę nad sobą nawet podczas gwałtownej agresji. Oznacza to, iż poprzez walkę nie można dążyć do całkowitego pokonania przeciwnika, do ośmieszenia lub wyszydzenia jego słabości, do dewastacji otoczenia, w którym przebywa. W walce nie należy stosować żadnych środków podstępnych i zdradliwych. Wydaje się, że podstawowym warunkiem walki agresywnej jest dopuszczenie do względnej równowagi, danie możliwości przeciwnikowi zachowań podobnych, ujętych jednak w określone ramy etyczne¹⁸. Rozwiązanie tego etapu konfliktu jest na ogół bardzo utrudnione. Elementarnym warunkiem stwarzającym tego rodzaju szanse musi być natychmiastowe przerwanie walki oraz zawarcie wstępnego porozumienia, rozejmu. Rozejm jest wprawdzie jedynie przerwą w walce, jednak w praktyce przerwa taka często ostudza walczące strony, osłabia skrajne emocje, częściowo wygasza ekstremalnie wrogie nastawienia, urealnia przedmiot walki, zwraca uwagę na skutki ewentualnej eskalacji zachowań agresywnych. Zawarcie rozejmu to również podstawowy warunek umożliwiający wprowadzenie kolejnych etapów mających na celu pełne rozwiązanie konfliktu. Aby jednak doszło do rozejmu, konieczne jest zapewnienie otwartego i skutecznego komunikowania się stron, głównie w sprawie określenia istoty istniejących rozbieżności. Ważnym momentem jest także dążenie do utrzymania rozejmu, niedopuszczenie do zerwania negocjacji poprzez niestosowne zachowanie czy wywoływanie nowych incydentów. Sam okres wstępnych negocjacji charakteryzować musi intencja poszukiwania wspólnych płaszczyzn porozumienia, wskazanie na kilka wariantów wzajemnie akceptowalnych rozwiązań, określenie rodzaju wspólnej koordynacji poczynań podczas rozwiązywania konfliktów, szacowanie obopólnie korzystnych skutków wynikających z zakończenia walki¹⁹.

Konfrontacyjny sposób walki w układzie asymetrycznym jest mniej

¹⁷ Gdyby nawet w całości zgodzić się ze sformułowaną na początku tezą, iż im głębsza jest ingerencja w osobowość wychowanka, tym bardziej dynamiczny i pożądany jego rozwój, to należałoby mieć na względzie niebezpieczeństwo „przekroczenia” owej niedostrzegalnej granicy dezintegracji, a ponadto ujawnienia się tzw. skutków ubocznych tego rodzaju wychowania „przez szok”.

¹⁸ Pisze o nich M. Ossowska w rozprawie *O pewnych przemianach etyki walki*, Warszawa 1957.

¹⁹ Zob. M. Deutsch, *The Resolution of Conflicts*, New Houten 1973.

widoczny, lecz jej skutki mają na ogół zdecydowanie charakter destruktywny. Przykładem takiej walki ze strony wychowanka może być sabotaż (ukryte działanie dywersyjne mające na celu szkodzenie interesom przeciwnika). Sabotaż w wychowaniu ujawniać się może w złośliwie wadliwym wypełnianiu obowiązków i zadań, w torpedowaniu wysiłków zmierzających do osiągnięcia określonego celu, w puszczaniu w obieg fałszywych i złośliwych informacji, mających na celu podważenie autorytetu wychowawcy, czy nawet w niszczeniu przedmiotów i środków niezbędnych w pracy pedagogicznej.

Przykładem rozwiązania konfliktu w stosunku asymetrycznym jest *uzależnienie*. Jest to pełne przeświadczenie o pokonaniu i całkowitym podporządkowaniu sobie przeciwnika (przedmiotu interakcji). Faktyczne jednak ujarzmienie czy zniszczenie partnera w wyniku konfliktu otwartego zdarza się niezwykle rzadko. Najczęściej część jego sił fizycznych i psychicznych zostaje zachowana. Zwycięzeni „w ukryciu” zbierają nowe siły, a doznane cierpienia i poniesione szkody wzmacniają tylko ich chęć odwetu. Rozwiązanie tego rodzaju konfliktu jest praktycznie niemożliwe, ponieważ wiedza zwycięzców o umacnianiu się zwyciężonych staje się przyczyną kolejnych aktów agresji ze strony zwycięzców.

Ponadto wyróżnić można jeszcze tzw. sytuację pokonfliktową. Jest to taka sytuacja społeczna, w której po okresie walki wciąż jeszcze utrzymuje się w świadomości ludzi znaczny balast uprzedzeń i wrogości utrudniających prawidłowe rozwiązywanie konfliktów oraz podtrzymujących tendencje do ponownego wybuchu konfliktów. Tendencja taka wiąże się ze sposobem rozstrzygania konfliktów. Im bardziej napięta sytuacja i ostrzejszy był przebieg konfliktów, tym trudniej od razu rozwiązać konflikt. Ponadto, jeśli konflikty mają charakter permanentny, partnerzy posiadają już pewne nawyki stosunków konfliktowych, a nie znają wzorów współpracy. Łatwiej zatem przejść od współpracy do konfliktu niż odwrotnie. Istotną rolę odgrywa też długość konfliktu, okres czasu po konflikcie oraz faza jego rozwoju.

Spróbujmy podsumować nasze dotychczasowe rozważania, poszerzając je o analizę dodatkowych rodzajów oraz właściwości konfliktów istotnych z punktu widzenia wychowania.

Ogólnie rzecz biorąc z całości szczegółowych rodzajów konfliktów wyróżnić możemy dwa dychotomiczne ich typy, będące jednocześnie dwoma sposobami oddziaływań wychowawczych lub dwoma modelami realizacji procesu wychowania w sytuacji konfliktu. Poniżej zestawiamy dwa wyróżnione typy oraz kategorie pojęciowe zjawisk konfliktowych, istotne dla jakości procesów wychowawczych.

Niniejszą listę można by jeszcze przedłużać, dedukując logiczny ciąg zdarzeń, wynikających z tej czy innej kategorii pojęciowej. Ponadto dychotomiczny sposób ujęcia problematyki z natury rzeczy wiąże się z po-

Tabela 1

Dychotomiczne ujęcie zjawisk konfliktowych jako dwóch przeciwstawnych modeli oddziaływań wychowawczych.

Lp.	Rodzaje zjawisk konfliktowych	
	model pozytywny	model negatywny
1	Świadomość	Nieświadomość
2	Symetryczność	Asymetryczność
3	Racjonalność	Irracjonalność
4	Realność	Nierealność
5	Jawność	Skrytość
6	Podmiotowość	Przedmiotowość
7	Naturalność	Pozorność
8	Problematyczność	Subiektywność
9	Konstruktywność	Destruktywność
10	Komunikatywność	Niekomunikatywność

działem uproszczonym. W praktyce bowiem mamy do czynienia z wzajemnym przenikaniem się różnorodnych zjawisk konfliktowych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Na przykład w konkretnej sytuacji społecznej, konflikt może mieć charakter zarówno jawny, jak i irracjonalny, realny i ukryty, racjonalny i asymetryczny, ale również i częściowo symetryczny, częściowo jawny czy częściowo irracjonalny.

Nie ma tutaj miejsca na bardziej szczegółowe omówienie wyróżnionych powyżej kategorii pojęciowych. Nieco uwagi poświęcimy jedynie najogólniejszemu pojęciu, które zawiera w sobie większość wymienionych rodzajów i cech zjawisk konfliktowych. Pojęciem tym jest świadomość lub nieświadomość konfliktu.

Konflikt u s w i a d o m i o n y to taki rodzaj stosunków społecznych, w których podmioty mają świadomość, iż ich wzajemne stosunki mają charakter konfliktu, wiedzą, o co toczy się spór, a zwłaszcza zdają sobie sprawę z konsekwencji jego eskalacji. Świadomość konfliktu gwarantuje etyczny sposób walki w poszczególnych jej fazach, a zwłaszcza umiejętność pełnego rozwiązania konfliktu, chęć doprowadzenia do integracji i współpracy w stosunkach interpersonalnych.

Podjęmowane problemy przez świadomych konfliktu partnerów są rzeczywiste oraz istotne z punktu widzenia ich dalszego życia, zaś rozwiązanie ich przyczyni się do rozwoju ich samych lub systemu, w którym funkcjonują. Większość wkładanego przez nich wysiłku w walkę ma charakter koncentracji na rozwiązaniu zadania, nie zaś na skrzywdzeniu czy wyeliminowaniu partnera. Konflikt taki na każdym etapie przebiega zatem w sposób dialogowy, etyczny, nawet wtedy, gdy zachowania partnerów mają charakter agresji. Wynika to w dużym stopniu z faktu, iż tego rodzaju konflikty są najczęściej uzewnętrzniane, walka prowadzona jest

w sposób jawny, otwarty i bezpośredni. W takiej sytuacji, gdy obie strony dobrze wiedzą, o co toczy się spór, co jest przedmiotem konfliktu oraz jakie są jego źródła, objawy i ewentualne skutki — konflikt łatwiej jest rozwiązać, partnerzy łatwiej mogą dojść do porozumienia, łatwiej im podjąć decyzję o sposobie rozwiązania problemu czy usunięcia przeszkody. Taki konflikt ma charakter konstruktywny, podmiotowy i humanistyczny, gdyż z jednej strony rozbija zastane struktury i pomaga rozwiązać ważne problemy, a z drugiej, poprzez możliwość jego rozwiązania, integruje on partnerów, wzmacnia więzi, staje się ważnym czynnikiem współpracy i współdziałania.

W procesie wychowania konflikt uświadomiony jest więc podstawową kategorią analizy, ponieważ zawiera on w sobie dwa pozornie przeciwstawne, ale konieczne zjawiska, tj. konflikt i integrację.

Oczywiście, w praktyce możemy mówić jedynie o określonych stopniach pedagogicznej świadomości przebiegu konfliktu, o wzajemnym przenikaniu się konstruktywnych i destruktywnych form czy elementów całej struktury sytuacji konfliktowej.

W tym kontekście zupełnie innych wymiarów nabiera problem wielkości czy ostrości ujawniania się konfliktu. Jest to zagadnienie wymagające zupełnie osobnej uwagi. W tym miejscu możemy jedynie powiedzieć, iż natężenie konfliktu jest funkcją wielu czynników: problemu, z powodu którego powstał; sposobu walki; czasu oraz częstotliwości, z jaką tego rodzaju sytuacja ujawnia się; warunków społecznych, w których ma miejsce; cech biopsychicznych walczących ze sobą przeciwników itd. Podstawową jednak rolę, jeśli chodzi o natężenie konfliktu, wydaje się odgrywać właśnie świadomość jego występowania. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że wielkość rzeczywistego (realnego) konfliktu jest wprost proporcjonalna do stopnia świadomości jego ujawniania się. W praktyce oznacza to, że im wyższa jest wiedza na temat konfliktu, tym większe prawdopodobieństwo ujawnienia się intensywnego, realnego konfliktu. Tylko strach przed konfliktem oraz irracjonalny stosunek do tego rodzaju zjawisk wywołują zachowania mające na celu niedopuszczenie do ich ujawnienia się lub postawy ukrywania czy kamuflowania konfliktów. Wprawdzie przy niskiej świadomości ostry konflikt może również mieć miejsce, ale często sytuacja taka nie jest traktowana jako konfliktowa lub sposób prowadzenia walki ma charakter ukryty, niewidoczny.

Występowanie ostrych czy nawet gwałtownych konfliktów przy wysokiej świadomości podmiotów posiada cechy korzystnej sytuacji wychowawczej. Za pomocą tego rodzaju zjawisk, w odpowiedni sposób oraz w odpowiednich warunkach i atmosferze rozwiązywane są bowiem istotne dla obu partnerów problemy. Sytuacje takie świadczą jednocześnie o dynamicznym rozwoju zarówno ich samych, jak i systemu, którego są oni częścią.

V. O TRZECH RODZAJACH WYCHOWANIA W SYTUACJI KONFLIKTU SPOŁECZNEGO

Na zakończenie niniejszych refleksji, w skróconej formie zasygnalizujemy jeszcze jeden problem wynikający z analizy konfliktu jako swoistej sytuacji wychowawczej. Biorąc mianowicie pod uwagę formy prowadzonej walki na różnych etapach przebiegu konfliktu, można wyróżnić trzy główne sposoby zmagania się partnerów. Sposoby te stanowiąc mogą jednocześnie określone modele oddziaływań wychowawczych.

Pierwszy rodzaj takich oddziaływań określić można mianem *wychowania zintegrowanego*. Istota tego rodzaju stosunku wychowawczego polega na dochodzeniu do rozwiązania zadania za pomocą „małych kroczków”, stopniowo, poprzez nieznaczną i minimalną ingerencję w osobowość wychowanka. Stawiane przed wychowankiem problemy są więc w istocie dla niego pseudoproblemami, przeszkody do pokonania są minimalne, wysiłek włożony w celu wykonania zadania jest nieznaczący albo dlatego, iż zadanie jest trywialne, albo dlatego, że jego rozwiązanie podzielone jest na dziesiątki zadań cząstkowych. Często w tego rodzaju wychowaniu wychowawca sam wyręcza wychowanka, rozwiązuje za niego postawiony problem. Konflikty osiągają tutaj początkowe, niezauważalne najczęściej stadium, do walki praktycznie nie dochodzi lub ma ona charakter nieznaczących zadraśnień. Tylko bardzo rzadko dochodzi do sprzeczności czy napięć. Zarówno stawianie przed wychowankiem problemów, jak i ich rozwiązywanie stapiją się w tym przypadku ze sobą, ponieważ każde zadanie jest natychmiast rozwiązane już niemal w momencie postawienia. Ważnym wyznacznikiem tego rodzaju konfliktów wychowawczych jest ponadto na ogół niski stopień zaangażowania emocjonalnego wychowanka w podjęcie i rozwiązywanie zadania. Wynika to z niskiego dysonansu poznawczego wywołanego wielkością przeszkody i jej nowością w stosunku do wiedzy i doświadczenia wychowanka. Im niższa ingerencja w strukturę jego osobowości, tym niższa jego aktywność i wysiłek poznawczy, tym dłuższe dochodzenie do rozwiązań, a tym samym wydłużony w czasie rozwój osobowości. Ale czy jest to tylko problem czasu? Rodzi się tutaj przecież pytanie, czy taki rodzaj bezkonfliktowego wychowania może w ogóle wpływać na optymalizację rozwoju, a także jakie zasadnicze cechy i właściwości osobowości są przez takie wychowanie kształtowane?

Nie ma tu wprawdzie miejsca, aby szerzej omówić pierwszy z poruszonych w tym pytaniu problemów, ale hipotetycznie można przyjąć założenie, iż integracyjny charakter wychowania jest w istocie wychowaniem regresywnym z punktu widzenia możliwości rozwoju osobowości wychowanka, ale dodatkowo, w szerszym kontekście społecznym ma ono także charakter wychowania konserwatywnego²⁰.

²⁰ W tego rodzaju szerszym ujęciu zagadnienie to charakteryzowałem w arty-

Tego rodzaju konflikty społeczne kształtują na ogół osobowości infan-tylne, niesamodzielne, pasywne, antykreatywne, egocentryczne, niezdecy-dowane, nieodpowiedzialne, konformistyczne itd.

Drugi, wyraźnie kształtujący się rodzaj stosunków wychowawczych w sytuacji konfliktu to wychowanie o charakterze autokratycznym (rygorystycznym). Oddziaływania tego rodzaju wydają się występować znacznie częściej, zwłaszcza w instytucjach oświatowo-wychowaw-czych. Formalne konflikty zdarzają się tutaj również rzadko, jednakże narzucanie swej woli wychowankowi przez wychowawcę oraz dążenie do całkowitego podporządkowania sobie wychowanka — powodują często powstawanie ostrych konfliktów ukrytych, niekiedy irracjonalnych, o wy-sokim stopniu intensywności. Stosowanie kar za jakikolwiek sprzeciw wo-bec poleceń wychowawcy wyklucza dojście do porozumienia czy współ-pracy. Konflikt taki jest praktycznie nie do rozwiązania. Tego rodzaju stosunki kształtują osobowości apatyczne, uległe, bezradne, załężnione, znerwicowane, często z objawami zaburzeń psychicznych, w wielu wy-padkach są to również ludzie nietolerancyjni, dogmatyczni, autorytarni, agresywni, cyniczni, koniunkturalni itp.

Najwięcej szans na pożądaną wychowawczo rozwój stwarza zatem konflikt dialogowy, którego istotą są stosunki egalitarne, równo-partnerskie i demokratyczne. Formy walki opierają się tutaj często na bezpośrednio i gwałtownie wypowiedzanych sądach, opiniach czy zacho-waniach, na faktycznie rozwiązywanych problemach. Ważnym elementem takich kontaktów jest silna więź łącząca partnerów, przyjazne i aprobu-jące nastawienie do wyrażanych przez siebie postaw, nawet (lub zwłasz-cza) w czasie wypowiedzanej dezaprobaty, stosowanej presji lub ujawnia-nej agresji. Kształtujące się w takich kontaktach cechy osobowości to: odwaga, samodzielność, aktywny stosunek do życia, tolerancja, otwartość myślenia, życzliwość i gotowość do współdziałania, a głównie dążenie do samokontroli, samorozwoju czy samowychowania.

Uwzględniając dynamiczny charakter ujawniania się zjawisk konflik-towych możemy skorygować i uściślić wyróżnione powyżej rodzaje wy-chowania, zastępując wychowanie zintegrowane wychowaniem statycz-nym—konserwatywnym, oddziaływanie dialogowe wychowaniem dyna-micznym—kreatywnym oraz stosunki autokratyczne wychowaniem dyna-micznym—destrukcyjnym. Charakter oddziaływań wychowawczych jest funkcją stopnia ingerencji wychowawcy w osobowość wychowanka (wal-ka) oraz sposobów i zakresu działań integracyjnych (rozwiązywanie).

Wychowanie statyczne wiąże się z dbaniem głównie o spokój i równowagę psychiczną wychowanka, unikaniem wikłania go w sytuacje stresujące, nienarażaniem go na wstrząsy, niepowodzenia, niedogodności

czy trudności. Zasadniczym celem takiego wychowania jest stopniowe wprowadzanie wychowanka w życie bezkonfliktowe, stosunki harmonijne i sprawiedliwe. Ten wyimaginowany i idealny porządek społeczny konstruowany w umysłach i wyobraźni wychowanków ma być jednocześnie przygotowaniem ich do warunków istniejących, rzeczywistości i społeczeństwa realnego.

Ale nie chodzi w tego rodzaju wychowaniu bynajmniej o ukształtowanie jednostek twórczych, aktywnych, dążących do zmian czy naprawy istniejącego zła i nieprawidłowości. Są oni do tego po prostu niezdolni, ponieważ nie borykali się oni z większymi trudnościami we własnym rozwoju, izolowano ich od większych przeszkód, problemów itd. — wszelkie zjawiska odbiegające od ustalanych norm społecznych uważali za patologię, którą trzeba zwalczać, nastawieni zaś byli głównie na dostrzeganie i aprobowanie rzeczy, spraw i stosunków dobrych, sprawiedliwych czy życzliwych. Wychowanie takie jest zatem konserwatywne, ponieważ przygotowuje ludzi do aprobowania tego, co jest, lub raczej tego, co jest wytworem ich wyobraźni. Ten wybiórczy i wypaczony sposób postrzegania świata, a z drugiej strony brak większych doświadczeń, jeśli chodzi o walkę, stawianie czoła trudnościom, pokonywanie przeszkód itd. — wszystko to sprawia, że rzeczywistość, w której żyją tak ukształtowane jednostki, zmienia się powoli, rozwój ma charakter stopniowej i nie zawsze postępowej ewolucji, a zasadniczą cechą stosunków społecznych jest ich jednowymiarowy, jednopoziomowy, sztywny i stabilny charakter.

Zupełnie inne jednostki są wytworem wychowania *sensu stricto* konfliktowego (kreatywnego). W tym wypadku celem wychowania jest przygotowanie wychowanków do zmian poprzez: 1) wzbogacenie ich doświadczeń, nauczanie różnych sposobów walki o pożądanie wartości, uodpornienie na porażki i niepowodzenia itd., 2) wskazanie na nieprzemijające wartości życia społecznego, rolę i znaczenie współpracy i współdziałania w rozwiązywaniu istotnych zadań i problemów, satysfakcji z dobrze spełnionego obowiązku. Dynamiczny, a zarazem kreatywny charakter tego rodzaju wychowania polega na podejmowaniu istotnych — choć może czasem ryzykownych, bo trudnych od razu do wykonania — problemów. Ryzyko to jest jednak tym mniejsze, im większego wymaga zbiorowego lub indywidualnego wysiłku oraz im większy jest udział i zaangażowanie poszczególnych jednostek w rozwiązanie określonego zadania. Lęki, niepokoje, napięcia, starcia, a niekiedy nawet jawna ostra konfrontacja nie należą w tego rodzaju wychowaniu wcale do rzadkości. Jednak tylko dzięki nim w sposób bardziej optymalny i twórczy rozwiązać można dany problem. Sytuacje takie wyłaniają również szereg nowych problemów, ujawniając jednocześnie szereg nowych rozwiązań. Tak rozumiane wychowanie jest więc warunkiem dynamicznego rozwoju społecznego, ekonomicznego, a przede wszystkim indywidualnego.

Inaczej przebiega proces wychowania, w którym konfliktowe stosunki

mają charakter asymetryczny, autokratyczny. W tym wypadku wychowanie jest elementem dynamicznych zmian rzeczywistości, ponieważ nowe problemy są funkcją aktywnej postawy wychowawcy, jednak tylko on jest właściwym podmiotem tych zmian. Z drugiej strony istota destruktywnej funkcji autokratycznie przebiegających stosunków wychowawczych polega na tym, że w ich wyniku kształtują się negatywne cechy osobowości wychowanków. Stłumiona agresja, ośmieszana samodzielność, ukarana inwencja, przerwana dyskusja, wywołany lęk, wzmocniona dyscyplina, uniformizm wypowiedzi i zachowań, jedna racja i jedna prawda — wszystko to kształtuje jednostki pozbawione indywidualnej inwencji, posłuszne i karne, a wreszcie tak samo autorytarne, cyniczne, ironiczne czy wrogie wobec innych.

Na zakończenie należałoby zwrócić tutaj uwagę na jeszcze jedno ważne zagadnienie związane z pewnymi analogiami pomiędzy wyróżnionymi przez nas rodzajami wychowania a znanymi w pedagogice stylami oddziaływań wychowawczych, tj. liberalnym, demokratycznym oraz autokratycznym. Oczywiście analogie takie istnieją. W dużym stopniu I rodzaj wychowania pokrywa się ze stylem liberalnym, II — z demokratycznym, III — z autokratycznym. Nie są jednak oddziaływania tożsame. Lepiej w tym wypadku byłoby raczej mówić o różnych stopniach oddziaływań demokratycznych, od względnego liberalizmu do względnego autorytaryzmu i rygoryzmu. Można by powiedzieć, że liberalizm łączy się z demokratyzmem na granicy kolizji i sprzeczności, natomiast postawa demokratyczna łączy się z postawą autorytarną w końcowych fazach dynamiki konfliktu. Wszystkie jednak te style oddziaływania są w swojej czystej postaci czymś więcej niż tylko kompilacją wzajemnie przenikających się form oddziaływań. Często mówi się nawet o kontinuum demokracji i autokracji, używając takich terminów, jak autokracja łagodna, życzliwa lub demokracja formalna, pozorna. Stopniowalność oddziaływań demokratycznych oraz autokratycznych w zależności od eskalacji konfliktu jest sprawą oczywistą. Kontinuum to analizować jednak należy w ramach wyróżnionych rodzajów stosunków wychowawczych, nie tyle zaś jako linii, która je łączy.

Zapewne z innym charakterem stosunków demokratycznych mamy do czynienia na poziomie kolizji, sprzeczności czy napięć, z innym zaś na etapie starć czy konfrontacji. O ile bowiem początkową fazę konfliktów w układzie symetrycznym charakteryzuje pełna życzliwość, przyjaźń, zachęta do dyskusji, okazywanie zaufania, stosowanie nagród, kolektywny sposób podejmowania decyzji, pełna tolerancja, otwarta obojętna komunikacja, serdeczność, spokój i opanowanie, o tyle w drugiej fazie dynamiki konfliktu stosunki między wychowawcą a wychowankiem charakteryzować mogą takie postawy, jak: przewaga kar nad nagrodami, mniejsza życzliwość i tolerancja wobec określonych norm i zachowań uczniów, bardziej indywidualne podejmowanie decyzji, większy stopień

dystansu wobec dzieci itd. Tego rodzaju stopniowalność postaw można by również ujawnić biorąc pod uwagę stosunki autokratyczne. Konkretny styl oddziaływań wychowawczych nie jest oczywiście tylko korelatem sytuacji konfliktowej, ale obie te zmienne w istotnym zakresie uwarunkowane są dodatkowymi czynnikami, takimi jak: różnica wieku, cel, który zamierza wychowawca osiągnąć, warunki społeczne i okoliczności, w jakich ma miejsce proces wychowania, właściwości psychologiczne partnerów itd.

Zdajemy sobie sprawę ze wstępnego charakteru przedstawionej tu propozycji analizy konfliktu jako zjawiska wychowawczego. Schemat ten musi być stopniowo wypełniany i uzupełniany wiedzą, głównie z psychologii społecznej, teorii oraz filozofii wychowania. Zupełnie osobnym problemem będzie również empiryczna weryfikacja sformułowanych tutaj poglądów²¹.

CONFLICT SITUATIONS IN THE PROCESS OF EDUCATION

Summary

The article contains the considerations on the interpersonal conflict between an educator and a pupil as a basic element of the process of education.

The reflection are based on the assumption that education is a „sui generis” type of a conflict of interests. The said process consists in the educator's persistent interference in the pupil's personality, in its constant disintegration resulting from the educator's confronting the pupil with the tasks and problems to be solved and then in its gradual integration through the fact that the pupil has solved the problems or performed the tasks. In order to investigate the above process, the author distinguishes several concepts forming a general scheme of the analysis. Among basic concepts the author includes: 1) the intensity of a conflict (5 stages have been distinguished); 2) the awareness of a conflict; 3) symmetrical and asymmetrical character of interpersonal conflict relations; 4) general and more detailed forms of struggle, including criteria 1) and 3); 5) the functions of conflicts; 6) the elimination and termination of a conflict.

The article contains the considerations on:

- a) a conflict as a basic factor of the development of personality;
- b) main stages of conflict, together with the analyses of forms of struggle and the means of eliminating conflicts, as models of educational situations;
- c) two main ways in which the conflicts appear, as dichotomic models of educational actions;
- d) three types of education, as the functions of different educational attitudes adopted in a situation of conflict.

²¹ Problemy metodologiczne oraz wstępne wyniki badań empirycznych w tej dziedzinie omawiam w znajdującej się w druku rozprawie *Konflikty a proces i wyniki wychowania w środowisku rodzinnym. Wprowadzenie do teorii pedagogiki dysonansu społecznego*, (Toruń).