



Mediacje w szkole: od konfliktu do demokracji ***Mediation in School: From Conflict to Democracy***

ABSTRACT:

RESEARCH OBJECTIVE: The research objective is to isolate, describe and define the relationship between various approaches to school mediation in view of their goals.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Presenting mediation in school as a constructive tool for understanding the nature of interpersonal and social conflicts, which are the basis for the development of democratic interpersonal relations. The method is the content analysis of available data and critical analysis of sources, as well as a meta-analysis of concepts related to the research problem.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Starting from the issue of the conflicts by nature, in social and educational life, where one of the available options for solving them is mediation, two ways of understanding mediation at school and their internal ways of perceiving the conflict and the purpose of mediation are distinguished and characterized.

RESEARCH RESULTS: This allows us to see the potential for building relationships based on democratic values. From this perspective, instead of relationships based on dominance and the search for the guilty, relationships based on partnership in the joint designing of the future take place.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The conducted analyzes lead to the statement that mediation at school can support democratic upbringing as an essential element of democratic interpersonal relations and a democratic system. The conclusions are important for school mediation practitioners, encouraging them not only to focus on resolving disputes, but also to use their transformative nature.

→ **KEY WORDS:** **CONFLICT, MEDIATION IN SCHOOL, PEER MEDIATION, DEMOCRACY, DIALOGUE**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Wyodrębnienie, opis i określenie relacji pomiędzy podejściami do mediacji w szkole ze względu na odmiennosc ich celów.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Ukazanie mediacji w szkole jako konstruktywnego narzędzia rozumienia naturalności konfliktów międzyludzkich i społecznych, będącego podstawą wypracowania demokratycznych stosunków międzyosobowych. Zastosowaną metodą jest analiza treści oraz krytyczna analiza źródeł, a także metaanaliza pojęć odnoszących się do postawionego problemu badawczego.

PROCES WYWODU: Wychodząc od kwestii naturalności konfliktów w życiu społecznym i edukacyjnym, gdzie jedną z dostępnych możliwości ich rozwiązywania jest mediacja, wyodrębnione i scharakteryzowane zostają dwa sposoby rozumienia mediacji w szkole oraz wewnętrzne dla nich sposoby postrzegania konfliktu i celu mediacji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Pozwala to na zobaczenie w procesie mediacji w szkole potencjału budowania relacji opartych na wartościach demokratycznych, partnerstwie we wspólnym projektowaniu przyszłości w odróżnieniu od bazujących na dominacji i poszukiwaniu winnych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Przeprowadzone analizy prowadzą do stwierdzenia, że mediacje w szkole mogą być wsparciem dla wychowania demokratycznego jako niezbędnego elementu demokratycznych relacji międzyludzkich oraz ustroju demokratycznego. Wnioski mają znaczenie dla praktyków szkolnych mediacji, zachęcając nie tylko do koncentracji na rozwiązywaniu sporów, ale także wykorzystywaniu ich transformacyjnego charakteru.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** KONFLIKT, MEDIACJE SZKOLNE, MEDIACJE RÓWIEŚNICZE, DEMOKRACJA, DIALOG

Wstęp

Zmieniająca się w sposób dynamiczny i często nieprzewidywalny rzeczywistość społeczna, kulturowa czy gospodarcza i polityczna prowadzi do ujawniania się wielości wypowiedzi, postaw i zachowań, które posiadają rozmaite cele, schematy działania i możliwości realizacji, za którymi stoi mnogość potrzeb, przekonań, wartości i wyuczonych norm. Im większą posiadamy moc i swobodę ich ujawniania i realizowania, tym większa szansa na takie definiowanie sytuacji międzyludzkich i społecznych, w których na plan pierwszy wysuwają się relacje ukazujące spory, niezgodności i konflikty. W dzisiejszych społeczeństwach konflikty toczą się nie tylko o kwestie materialne czy dystrybucyjne, ale także – a może przede wszystkim – o kwestie sposobów życia, wyrażania siebie i akcentowanie odmienności. Społeczeństwa otwarte i pluralistyczne, które funkcjonują na

bazie zarówno reżimów demokratycznych, jak i – w głównej mierze – kultury demokratycznej (Nawrocki, 2021), dają asumpt do tworzenia pól ekspresji tej różnorodności potrzeb i wartości, jednak nieumiejętność zrozumienia złożoności i skomplikowania świata może być dla jej uczestników okazją nie do szukania uzgodnień i porozumień, lecz do walki o własną wygraną po wywołaniu konfliktu z innymi.

Zadaniem tego opracowania jest analiza wybranych sposobów patrzenia na konflikt i mediacje szkolne. Mogą one być rozumiane jako proces, którego celem jest nie tylko technicznie rozumiane rozwiązanie konfliktu między podmiotami szkolnymi, ale który może też przyczynić się do sprawczości w budowaniu demokracji szkolnej i wychowania demokratycznego. Przedstawione tu rozumienia konfliktu i mediacji podkreślają jego destruktywny, lecz również konstruktywny dla relacji społecznych charakter. Tym samym wskazują na podstawie analizy zasadniczą zbieżność między wyzwaniem, jakim jest demokracja i dopełniające ją wychowanie demokratyczne, a koniecznością uczenia się życia w warunkach sporu i niezgody.

Metody i narzędzia badawcze

Konflikt jest zagadnieniem interdyscyplinarnym, rozpatrywanym z perspektywy wielu dziedzin wiedzy: psychologicznej, socjologicznej, prawnej, lecz również pedagogicznej (Wajszczyk, 2015). Wielość tych sposobów ujmowania konfliktów wymaga również zastosowania bardzo różnych metod badawczych w celu rozpatrywania konkretnych problemów związanych z tym zagadnieniem. Podstawową metodą zastosowaną w badaniu jest analiza treści (Babbie, 2008), która pozwala na wyodrębnienie i rozumienie znaczeń związanych z określaniem konfliktu i jego cech w procesie mediacyjnym. Materiałem do analizy były popularne opracowania dotyczące mediacji w szkole, które na późniejszych etapach analizy podzieliłem na źródła prawnicze i pedagogiczne. Analiza ma charakter jakościowy (Rapley, 2010) i służy wstępnemu przyjrzeniu się temu zagadnieniu.

Konflikt jako element interakcji społecznych i szkolnych

Choć poszczególne ujęcia i teorie konfliktu odsłaniają różne jego aspekty, zasadnicza zgodność panuje co do przekonania, że bez konfliktów nie można mówić o zachodzących w społeczeństwie interakcjach. Jako stały element życia jednostkowego i społecznego jest nie tylko trudny do usunięcia, a wręcz jego eliminacja byłaby „niecelowa i raczej powinna zostać zastąpiona przez wypracowanie efektywnych form radzenia sobie z konfliktem przez państwo lub jednostki” (Kalisz i Zienkiewicz, 2014, s. 16). Tym samym wszędzie tam, gdzie stykają się ludzie, istnieje potencjał wytworzenia sytuacji konfliktowej.

Odnosząc kwestie naturalności konfliktów do szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, warto odwołać się do myśli Kazimierza Sośnickiego, który sformułował z perspektywy makro teorię kolizji społecznych. Człowiek realizując różne potrzeby, interesy,

dążenia i wartości, w sposób naturalny wchodzi w relacje z innymi ludźmi, które czasem mogą posiadać charakter konfliktowy. Kolizje te nie są jednak przeszkodami rozwojowymi *sensu stricto*, a raczej narzędziami tworzenia osobowości i na jej gruncie tożsamości, która będzie zdolna do przejawiania świadomego i otwartego na innego człowieka stosunku do swoich i cudzych potrzeb i wartości. Zespół działań społecznych, które wytworzenie takiej osobowości umożliwiają, to socjalizacja i wychowanie (Sośnicki, 1933). Rolą państwa w odniesieniu do tak określonego wychowania nie jest stanie na straży bezkonfliktowego społeczeństwa, lecz raczej „cywilizowanie” kolizji, które niezależnie od starań władzy będą miały miejsce. A najlepszym ustrojem, który jest w stanie odegrać taką rolę w sposób należyty, jest demokracja. Podobnego zdania był John Dewey, który pisał: „Musi istnieć duża różnorodność podzielanych przedsięwzięć i doświadczeń. W przeciwnym razie wpływy wychowujące jednych na panów – wychowują innych na niewolników” (1963, s. 50).

Perspektywa mikropedagogiczna również podkreśla wielowymiarowość i naturalność konfliktów międzyludzkich, koncentruje się jednak na bardzo konkretnych sposobach przejawiania się konfliktów, a także zapobiegania im w formie różnorodnych działań prewencyjnych i naprawczych. Często podkreśla się w tej perspektywie wzajemne przenikanie różnych środowisk społecznych i przenoszenie sytuacji konfliktowych między nimi. Niezależnie jednak od tego, kto w polu szkolnym wchodzi w konflikt,

[t]o okoliczności trudne dla każdego, w szczególności zaś dla dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie nie dysponują dostatecznymi środkami pozwalającymi im zabezpieczyć się przed destrukcyjnym wpływem konfliktów i umożliwiającymi przekształcenie ich w źródło pozytywnego doświadczenia i osobistą korzyść (Polak, 2010, s. 24).

Podobnie kwestię tę ujmuje Andrzej Olubiński (2001), według którego należy z perspektywy mikropedagogicznej dostrzec w konflikcie bardzo silny potencjał wychowawczy i rozwojowy. Uwagi te wskazują, że poziom makrospołeczny i mikrospołeczny przenikają się wzajemnie: demokracja jako ustrój potrzebuje wychowania demokratycznego rozumianego między innymi jako nauka komunikacji w warunkach konfliktu.

Niemniej uznanie naturalności konfliktu jako takiego nie prowadzi do jednolitego sposobu jego spostrzegania i reagowania nań. Badaczka systemów społecznych Riane Eisler dowodzi, że wzorce wzrastania w kulturę przekazywane przez społeczeństwo można podzielić na dwa ścierające się modele, które określa jako model dominacji oraz model partnerstwa. Pierwszy z nich oparty jest na przekonaniu o agresywnej i egoistycznej naturze ludzkiej, gdzie stosunki społeczne z konieczności muszą doprowadzać do pojawienia się nierówności społecznych, ekonomicznych i instytucjonalnych w wyniku nieustannej konkurencji. Drugi model widzi w człowieku istotę ze swej natury społeczną i zdolną do racjonalnej współpracy na rzecz równego dobra wszystkich zainteresowanych stron (Eisler, 1988). Oba modele odnoszą się do zagadnienia naturalności konfliktu, ale odmiennie widzą jego przyczyny i skutki. W modelu dominacji konflikt jest postrzegany jako z gruntu niebezpieczny zarówno dla stosunków społecznych, jak i funkcjonowania systemu kultury. Utrzymanie stabilnego porządku społecznego wymaga ustanowienia

bardzo silnych narzędzi nadzoru i kontroli, które będą w stanie hamować egoistyczną naturę człowieka poprzez rozbudowany system kar i nagród wpleciony w treści kultury. Tym samym przemoc instytucjonalna staje się gwarantem braku przemocy i konfliktów między osobami. Z kolei model partnerstwa źródeł konfliktu doszukuje się w różnych, nieskoordynowanych i nieuzgodnionych ze sobą sposobów zaspokajania potrzeb. W modelu tym zadaniem struktur społecznych jest stworzenie warunków dla funkcjonowania ludzi i społeczeństw, w których będą oni mogli otwarcie mówić i dyskutować o swoich potrzebach, i wspólnie z innymi starać się je realizować, tym samym wzbogacając życie swoje i innych.

Zatem konflikty międzyludzkie dokonujące się na różnych poziomach zorganizowania społecznego (grup rówieśniczych, rodzin, zakładów pracy itd.) nie muszą w żaden zasadniczy sposób dowodzić tego, że mamy do czynienia z jakąś formą patologii, niedostosowania czy zachwianiem równowagi społecznej. Konflikty nie są zatem ani „dobre”, ani „złe”, są bowiem sytuacjami, o których dopiero *post factum* możemy powiedzieć, że przyniosły pozytywne lub negatywne skutki. Warto więc czynić wysiłki, aby konflikt przestał być traktowany w naszych społeczeństwach jako coś niepożądanego i niewłaściwego. Jednym ze sposobów podejmowania przez społeczeństwo takiego wysiłku są mediacje.

Mediacje, niezależnie od ich rodzaju, określane są najczęściej jako alternatywne wobec postępowania sądowego sposoby rozwiązywania sporów (ang. *alternative dispute resolution*). Takie ujęcie mediacji podkreślać ma, że spory nie są rozstrzygane odgórnie przez podmiot trzeci, lecz przez zainteresowane strony pozostające w konflikcie. Początki tak rozumianych mediacji sięgają lat 70. XX stulecia, gdy wprowadzono je w Stanach Zjednoczonych, głównie ze względu na wielość spraw, które prowadziły sądy. Wysoka skuteczność ADR-ów, do których obok mediacji zalicza się także koncyliację, arbitraż i negocjacje, wkrótce skłoniły inne państwa do przyjęcia takich rozwiązań na szeroką skalę (Bargiel-Matusiewicz, 2007). Stopniowo też rozszerzał się zakres spraw, które mogły być rozwiązywane w toku mediacji, od cywilnych, rodzinnych i karnych, po sprawy z zakresu prawa administracyjnego, prawa pracy czy prawa oświatowego. W polskim porządku prawnym mediacje jako metoda rozwiązywania sporów zbiorowych pojawiały się tuż po transformacji społeczno-ustrojowej w 1991 roku. Przełomem był jednak rok 2002, gdy dokonano nowelizacji Kodeksu postępowania cywilnego i Kodeksu postępowania karnego, wprowadzając mediację jako pozasądową metodę rozwiązywania konfliktów.

Mediacje w szkole, rozumiane jako proces poszukiwania porozumienia między różnymi zwaśnionymi stronami, podobnie jak w wielu innych dziedzinach życia społecznego były rzecz jasna elementem szkolnej rzeczywistości jeszcze przed możliwością wprowadzenia ich do szkół jako rozwiązania formalnego. Nauczyciele i inne podmioty szkolne zapewne „od zawsze” stosowali polubowne metody godzenia zwaśnionych stron, szczególnie uczniów, co wynika z natury pracy pedagogicznej jako takiej – czynili to jednak w sposób intuicyjny, często też zapewne w imię innych celów niż te, które przyświecają współcześnie pojmowanym mediacjom w szkole (Till, 2003). W polskim systemie prawa możliwość prowadzenia mediacji w szkole pojawiła się rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w 2013 roku jako jedna z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej

w sytuacjach konfliktów szkolnych. Natomiast dopiero w 2017 roku zostały opracowane przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka „Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych”, które regulują typy mediacji w szkole oraz cele i zasady ich prowadzenia (Duda, 2019).

Mediacje odbywające się w środowisku szkolnym zazwyczaj dzieli się na mediacje szkolne oraz mediacje rówieśnicze. Przywoływane powyżej „Standardy...” jasno wskazują, że:

Przez mediację rozumie się dobrowolny i poufny proces, w którym fachowo przygotowana, niezależna i bezstronna osoba, za zgodą stron, pomaga im poradzić sobie z konfliktem. Mediacja pozwala określić kwestie sporne, pokonać bariery komunikacyjne, opracować propozycje rozwiązań i, jeśli taka jest wola stron, zawrzeć wzajemnie satysfakcjonujące porozumienie (Michalak, 2017, s. 2).

Do zasad obowiązujących wszystkie strony w mediacji należą: dobrowolność uczestnictwa w nich, bezstronność mediatora i jego neutralność przy poszukiwaniu satysfakcjonującego strony rozwiązania, poufność określana jako zachowanie tajemnicy uzyskanych informacji oraz akceptowalność zasad prowadzenia mediacji. Podkreślić zatem należy, że w procesie mediacyjnym szczególną rolę odgrywają umiejętności i kompetencje mediatora. W przeciwieństwie do sądu, nie rozstrzyga on konfliktu czy sporu, lecz animuje przestrzeń porozumienia. Zasada bezstronności i neutralności mediatora powinna być gwarancją rzetelnego przedstawienia swoich racji przez strony konfliktu, ale także gwarancją wypracowania takiego porozumienia, które będzie satysfakcjonujące dla obu stron. W przeciwnym bowiem razie mediacje będą przez jedną ze stron uznawane za nieskuteczne lub za formę nacisku, co ostatecznie może zniechęcić taką osobę do szukania porozumienia również w innych sytuacjach konfliktowych, w których się znajduje. Ponieważ w mediacjach rówieśniczych to uczniowie odgrywają rolę mediatorów, wymaga to przekazania im kompetencji mediacyjnych, które mogą zdobyć w formie różnych szkoleń i warsztatów organizowanych zarówno przez szkoły, jak i inne organizacje wspierające rozwiązania mediacyjne. Do sposobów tych należą choćby: tutoring, drama edukacyjna, symulacje i role-playing, które zaliczane są do warunków tworzących kulturę szkoły jako przestrzeń mediacyjną (Duda i in., 2019).

Potencjały mediacji – wyniki analizy

Wśród wielu propozycji dotyczących celów mediacji w szkole, sposobów ich prowadzenia i efektów, które mają one przynieść, możemy wyróżnić dwa ujęcia, które roboczo określam tu jako jurydyczne i wychowawcze. W ujęciu jurydycznym (Michalak, 2017; Zienkiewicz, 2007; Gmurzyńska i Morek, 2008) kładzie się nacisk na mediacje jako sposób rozwiązania konkretnego konfliktu między konkretnymi podmiotami, tym samym podkreślając osobne bycie obok siebie ludzi, którzy wchodzą ze sobą w konflikt. Podstawowym celem rozwiązania konfliktu, choć ukrytym, jest utrzymanie spokoju

społecznego, którego reprezentantem są w tej chwili zwaśnione strony. Ich spór czy zatarg, który przeciąga się i nie znajduje rozwiązania, jest bowiem postrzegany jako swoista zachęta dla innych, którzy w być może szerszych wymiarach chcieliby zakwestionować istniejące i funkcjonujące układy społeczne i relacje w nich się dokonujące. Jednostki, które dokonały rozwiązania konfliktu przy pomocy mediatora, przestają być postrzegane jako osoby, które mogą posiadać stosunek (określoną postawę) zarówno co do przebiegu procesu mediacyjnego, jak i treści samej ugody. W dyskursie jurydycznym rozwiązanie konfliktu oznacza jego anulowanie ze względu na zachowanie odrębnych elementów tożsamości. Do mediatora przychodzi bowiem konflikt, a nie człowiek. Czysta postać tego ujęcia jest jednak rozmiękczana zaangażowaniem pozajurydycznych rodzajów wiedzy, w szczególności wiedzy psychologicznej.

Przed wyborem kandydatów na mediatorów rówieśniczych konieczne jest przeprowadzenie wśród uczniów spotkań informacyjnych (na lekcjach wychowawczych, warsztatach, zajęciach pozalekcyjnych), dotyczących wiedzy o konfliktach interpersonalnych, sposobach ich rozwiązywania, w tym mediacji rówieśniczej

– głosi standard 6 opracowany przez Rzecznika Praw Dziecka (Michalak, 2017, s. 6), jednocześnie wskazując nadrzędną jednostkę wiedzy/władzy: „Treści przekazywane na spotkaniach powinny obejmować także podstawowe informacje o obowiązującym w tym zakresie prawie”. Ujęcie to oczywiście nie lekceważy podmiotów w konflikcie, lecz zwraca się ku pewnej proceduralności i instrumentalności mediacji jako narzędzia poprawnego funkcjonowania podmiotów szkolnych (Kujan, 2018).

W ujęciu wychowawczym (Dragon, 2018; Duda, 2019; Larsson, 2019) mediacja jest nie tylko procesem rozwiązywania konfliktu, lecz stanowi rodzaj działalności oświatowej i pedagogicznej nastawionej na wielostronne rozumienie i poznawanie osób, które weszły ze sobą w konflikt. Cechą tej działalności jest nie tyle zażegnanie konfliktu lub ujawnienie w procesie mediacji dominującego jego elementu, co raczej stworzenie przestrzeni dialogu, dzięki któremu skonfliktowane strony będą w stanie wypracować najkorzystniejsze wówczas rozwiązanie. Jeśli przyjąć, że wraz z pedagogizacją procesu mediacyjnego elementy i wymogi formalne schodzą na plan dalszy (choć nie można usunąć ich całkowicie, przeczyłoby to istocie spotkania mediacyjnego), to zyskują na wadze te elementy, które przy prawie do zachowania odrębnych tożsamości uwypuklają wzajemny szacunek i zdolność do współpracy.

Jest to możliwe, ponieważ ujęcie wychowawcze mediacji nie koncentruje się wokół procedur doprowadzenia konfliktu do końca, lecz sam konflikt ujmuje jako część życia wychowanków. I o ile mediator nie ma dostępu do innych części ich życia – tak samo jak w ujęciu jurydycznym nie pyta o przyczyny konfliktu – o tyle jednak wie i stara się to uświadomić osobom w konflikcie, że ta konkretna sytuacja jest i winna być dla nich sposobnością dla uczenia się życia w konflikcie.

Jak wynika z badań Agnieszki Dragon poświęconym transformacjom doświadczeń uczestników mediacji osoby biorące udział w postępowaniu mediacyjnym uznawały je za ważną przestrzeń doświadczenia i zmiany, którą łączyły nie tyle z samym faktem

osiągnięcia porozumienia, co raczej z byciem w samym procesie, który umożliwił im refleksyjną analizę własnych doświadczeń w związku z określoną sytuacją problemową. Przejście przez proces mediacyjny, nawet jeśli nie jest zakończony ugodą, może pomóc w osiągnięciu kompetencji potrzebnych do przezwyciężania innych problemów codziennego życia, z którymi styka się człowiek. Jak podkreśla autorka:

Wspólne rozmowy stron (możliwość wypowiedzenia się i bycia wysłuchanym) sprzyjały refleksyjnej analizie doświadczeń. Narratorzy mówili o tym, czego się dowiedzieli, nauczyli dzięki podjęciu próby rozwiązania konfliktu na drodze mediacji. Czasem opisywali długofalowe rezultaty, które są – ich zdaniem – konsekwencją tego wydarzenia życiowego (Dragon, 2018, s. 168).

Mediacje stanowią więc dla dużej części ich uczestników znaczący obszar uczenia się poprzez to, że zapewniają one przestrzeń wchodzenia w społeczne interakcje. Transformatywność mediacji polega na tym, że jej efekty w postaci bycia w procesie przekładają się na sposób społecznego funkcjonowania i lepszego radzenia sobie z konfliktami i trudnościami w życiu codziennym, w tym również w demokracji i jej kulturze.

Mimo opisanych powyżej różnic należy podkreślić, że oba ujęcia nie są przeciwstawne, a tym bardziej wykluczające się wzajemnie. Oba podkreślają zasadność procesu mediacyjnego, szczególnie w przypadku stron pozostających ze sobą w stałych relacjach, czego stosunki szkolne są doskonałym przykładem. Oba podkreślają także wartość porozumienia jako takiego, co zasadniczo ma ukazywać przewagę świadomej i wypracowanej wspólnie zgody nad życiem w konflikcie. To z kolei pozwala na stwierdzenie, że dwa opisane ujęcia są w wielu punktach komplementarne, choć ujęcie jurydyczne ma raczej cel krótkoterminowy (rozwiązanie sporu), a ujęcie wychowawcze skierowane jest raczej na cel długoterminowy. I właśnie jako takie może być źródłem zmiany w innych relacjach społecznych, np. rodzinnych (Parkinson, 1997, s. 82–85) czy ustrojowych (w tym przypadku demokratycznych).

Wnioski

Choć demokracja jest terminem wieloznacznym, jej istotą pozostaje takie myślenie o wspólnotowych jednostkach, które umawiają się co do zakresu swoich wolności. Te trzy komponenty – relacje między jednostką a wspólnotą, rodzaje umów oraz zakresy wolności – pozostają niedomkniętym horyzontem demokracji, przybierającym feerię idealizacji i realizacji. Stanowią one jednak stały motyw klasyfikacji reżimów i sytuacji międzyludzkich jako właśnie demokratycznych. Do katalogu podstawowych wartości demokratycznych, a zatem również wartości, które wprowadzane powinny być poprzez sytuacje wychowawcze, w tym również mediacje, zalicza się zazwyczaj wolność, równość, sprawiedliwość i partycypację społeczną (Held, 2010; Król, 2017).

W kontekście dokonanych analiz o bliskości mediacji i demokracji warto odwołać się do koncepcji demokracji deliberatywnej Jürgena Habermasa (1999, 2002). Zdaniem

tego niemieckiego filozofa siła demokracji opiera się na założeniu, że ludzie potrafią i są skłonni w imię ochrony ważnych dla nich ideałów i wartości podejmować racjonalność komunikacyjną. I choć pogląd Habermasa jest nieco utopijny ze względu na uznanie, że porozumienie między skonfliktowanymi stronami musi wyprzeć i unieważnić racjonalność emocjonalną, to jednak koncepcja ta zasługuje na uwagę z powodu intersubiektywnego charakteru konsensualności. W pierwszej zatem kolejności demokracja uznaje jako cechę strukturalną różnice między ludźmi, ich przekonaniem, wartościami i tożsamościami, a im demokracja pełniejsza, tym katalog różnic większy. W efekcie demokracja nie tyle promuje jednostkę wobec społeczeństwa, co raczej wskazuje, że jednostki tworzą wspólnoty, a wspólnoty nie są czymś w stosunku do jednostek nadrzędnym. Po drugie więc, aby jednostki utworzyły znaczące dla nich wspólnoty, winny polegać na możliwości respektowania zawieranego kontraktu. Dlatego też w demokracjach opartych na demokratycznym wychowaniu otwiera się ścieżki deliberacji, negocjowania lub mediowania zakresów wolności jednostek, wszystkie jednak one muszą uwzględniać drugiego człowieka jako Innego, czyli jako kogoś, kim sami moglibyśmy być. To sprawia, że mediacje w szkole mogą być jedną z dróg do budowania kultury demokratycznej w szkole, ale i poza nią.

Demokracja, podobnie jak mediacja, potrzebuje zaangażowania. W przypadku mediacji szkolnych i rówieśniczych to obie strony muszą wykazać dobrą wolę uczestniczenia w procesie mediacyjnym. Jednym z wymogów stawianych przed mediatorem jest wyraźne informowanie wszystkich stron, że jest to proces dobrowolny i że w dowolnym momencie jego trwania mogą zrezygnować z uczestniczenia w nim. Doświadczeni mediatorzy dodają przy tym, że ten, kto rezygnuje z mediacji, zdaje się na decyzję instancji, które wcale lub w dużo mniejszym stopniu są zainteresowane dokładnym wysłuchaniem wszystkich stron i nie konfrontują ich opinii między sobą. W przypadku zaś demokracji zaangażowanie w działalność instytucji demokratycznych nie tylko podtrzymuje ich istnienie, lecz sprawia, że stwarza się sensowne poczucie uczestnictwa w reżimie, który jest gwarantem społecznej i jednostkowej wolności.

Demokracja, podobnie jak mediacja, uznaje równość osób objętych jej zasięgiem. Jest to równość wobec ustalonych reguł, dodajmy jednak, że reguły te mogą być zmienne i ponownie ustalone w procesie społecznych negocjacji lub społecznych nacisków. Ten antydyskryminacyjny charakter demokracji nie jest oczywiście nigdy pełny, ale sama świadomość dyskryminowania kogoś względem prawa jest narzędziem dopominania się o równość. Instytucje demokracji są zatem pewnego rodzaju strażnikami równości, ale to obywatelskie reakcje są podstawowym źródłem informacji o odchodzeniu od zasady równości. W procesie mediacyjnym równość inicjuje mediator dzięki podkreślaniu wobec stron konfliktu, że celem mediacji jest stworzenie przestrzeni, w której strony będą mogły dążyć do takiej pracy nad rozwiązaniem, na końcu której obie będą mogły o sobie powiedzieć, że wygrały z konfliktem. O ile jednak inicjujący równość moment pochodzi od mediatora, o tyle jej podtrzymywanie zależy już od uczestników procesu mediacyjnego.

Reasumując, mediacje w szkole – zarówno mediacje szkolne, jak i rówieśnicze – są swoistym ćwiczeniem do bycia w konflikcie. Nieco paradoksalnie mediacje w szkole

mogą być pojmowane jako rodzaj propedeutyki do aktywnego i zaangażowanego stawienia czoła konfliktom, samo bowiem przejście procesu mediacyjnego pozwala dostrzec świat nowych potrzeb i wartości – człowieka jako Innego. Tym samym mediatorzy szkolni mogliby intencjonalnie zachęcać uczestników mediacji, już po jej zakończeniu, do obserwowania zmian w swoim zachowaniu i myśleniu odnośnie do przyczyn konfliktów i możliwości ich rozwiązywania. Element ten można by również wprowadzić do szkoleń i warsztatów na mediatora szkolnego, o których wspomniano wyżej. Wzrost samoświadomości w tym obszarze może bowiem przyczynić się do bardziej refleksyjnego działania komunikacyjnego w innych sferach życia osobistego, społecznego i politycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bargiel-Matusiewicz, K. (2007). *Negocjacje i mediacje*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania* (Z. Bastgen, tłum.). Książka i Wiedza.
- Dragon, A. (2018). *Transformacja doświadczeń życiowych uczestników mediacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Duda, A.K. (2019). *Masz prawo do mediacji w szkole. Zarys pracy mediatora szkolnego*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Duda, A.K., Skrzypek, W., Mróz, A., Koperna, P., Sobieszczęńska K. i Zawisza-Wilk, E. (2019). *Masz prawo do mediacji w szkole. Mediacje rówieśnicze w praktyce szkolnej. Implikacje i rekomendacje*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Eisler, R. (1988). *The chalice and the blade: Our history, our future*. Harper & Row.
- Gmurzyńska, E. i Morek, R. (2018). *Mediacje. Teoria i praktyka*. Wolters Kluwer.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna* (A.M. Kaniowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego* (A.M. Kaniowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Held, D. (2010). *Modele demokracji* (W. Nowicki, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Kalisz, A. i Zienkiewicz, A. (2014). *Mediacja sądowa i pozasądowa. Zarys wykładu*. Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Król, M. (2017). *Jaka demokracja?* Wydawnictwo Agora.
- Kujan, P. (2018). Konflikt w szkole – rytualność mediacji. *Świat i Słowo*, 1/30, 305–316.
- Larsson, L. (2019). *Porozumienie bez przemocy w mediacjach. Jak być trzecią stroną w konflikcie* (B. Pawłowska-Montwiłł, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Michalak, M. (2017). *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Nawrocki, R. (2021). *Kultura demokracji w szkole*. Wolters Kluwer Polska.
- Olubiński, A. (2001). *Konflikty rodzice–dzieci. Dramat czy szansa?* Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Parkinson, L. (1997). *Family mediation*. Sweet & Maxwell.
- Polak, K. (2010). Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (s. 23–39). Difin.

- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (A. Gąsior-Niemiec, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sośnicki, K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Książnica-Atlas.
- Till, Ch. (2002). Historyczne tło mediacji w szkole (M. Jałowiec, tłum.). W: D. Hauk (red.), *Łagodzenie konfliktów w szkole i pracy z młodzieżą. Poradnik do treningu mediacji* (s. 9–15). Wydawnictwo Jedność.
- Wajszczyk, K. (2015). *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zienkiewicz, A. (2007). *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).
