

EWA BOCHNO
Uniwersytet Zielonogórski

ZAUFANIE JAKO KŁOPOTLIWE ZOBOWIĄZANIE NAUCZYCIELA? PYTANIE Z AUTORYTETEM W TLE

Wykorzystując wyniki badań uzyskane przez zespół pracujący pod naukowym kierunkiem prof. Marii Dudzikowej¹, podejmę próbę odpowiedzi na pytania: **czy zaufanie, którego doświadcza uczeń w relacji z nauczycielem w szkole, jest zobowiązaniem nauczyciela budującym czy ograniczającym tę relację?** I dalej: **jak zmieniają się te doświadczenia na kolejnych szczeblach kształcenia i o jakich zmianach w szkole mogą świadczyć?**

Postawione pytania wynikają z tego, że po pierwsze: zobowiązanie, które oznacza wzajemny stosunek podjęcia obowiązku zrobienia czegoś², może być atutem lub barierą wzajemnej relacji nauczyciela i ucznia, a więc może „zwiększać wiarygodność, miarodajność, autorytatywność, sprzyjać zwiększaniu wpływu”, ale może też „oddziaływać jako brzemię, czynnik krępujący swobodę ruchów, wymuszający zaprzepaszczenie niepowtarzalnych szans”³. Po drugie: zaufanie – co konsekwentnie w swoich tekstach podkreśla Maria Dudzikowa⁴ – jest wpisane w istotę autorytetu nauczyciela oraz two-

¹ *Studenci I roku UAM 2005/06 – 2009/10. Doświadczenia szkolne I – go rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej*. Numer Projektu Badawczego: P 107 030 32/3821. Umowa nr 3821/H03/2007/32 – czas realizacji projektu 22.05.2007 – 22.05.2010.

² E. Sobal (2003), *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1289.

³ M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...* dz. cyt., s. 191.

⁴ M. Dudzikowa (1998), *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku* [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”; M. Dudzikowa (2007), *Pomyśl siebie jako... autorytet* [w:] M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo

rzenie wspólnoty uczących się – nauczyciela i uczniów⁵, jest swoistym **zobowiązaniem nauczyciela wpisanym w relację z uczniem**. W takim ujęciu jest czynnikiem konstytuującym więź, podstawę „trwałej integracji i konsolidacji społecznej, takiej, że relację »ja wobec innych« zastępuje relacja »my (wszyscy) wobec całości«, »ja wobec współtowarzyszy«⁶ oraz wzajemną relację, która umożliwi dobrowolne przyjęcie na siebie wpływu. Zatem zobowiązanie jest niezbędnym warunkiem suwerenności wspólnoty oraz autorytetu nauczyciela. Kwestie te, podjęte w kontekście szkolnej codzienności stanowią główny wątek moich rozważań.

ZOBOWIĄZANIE ZAUFANIA JAKO CZYNNIK WIĘZIOTWÓRCZY⁷

Zaufanie jako jeden z fundamentalnych składników budujących relacje między ludźmi, oparte jest na „założeniu, że innych członków danej społeczności cechuje uczciwe i kooperatywne zachowanie oparte na wspólnie wyznawanych normach”⁸. Ma dwa istotne aspekty: po pierwsze – przewidywalności, która jest pierwszym krokiem w budowaniu zaufania oraz po drugie – założenie „o dobrej woli partnera – a przynajmniej założenie o niezłośliwości jego intencji i o nieszkodliwości jego działań dla nas; przeświadczenie, że dotrzyma słowa (spełni zobowiązania), dochowa wierności zasadom”⁹. W wyniku przyjęcia takiego rozumienia, zaufanie staje się swego rodzaju „zakładem (przekonaniem i opartym na nim działaniem), że niepewne przyszłe działania innych ludzi lub funkcjonowanie urzędów czy instytucji – będą dla nas korzystne”¹⁰. Jest to wiara w słowa, działania i decyzje innej jednostki oraz gotowość działania na ich podstawie. Dlatego zaufanie „nawet jeżeli początkowo wyraża jedynie jednostronne oczekiwanie i oparte na tym działanie (zaangażowanie), ostatecznie

Psychologiczne; M. Dudzikowa (2008), *Autorytet jest zawsze relacją*, „Psychologia w szkole” nr 3; M. Dudzikowa (2009), *Posłowie. Na marginesie maszynopisu* [w:] L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁵ por. M. Dudzikowa (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty, tom 4*, red., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; H. E. Clifford (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*, przekł. E. Filipiak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁶ M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt., s. 191.

⁷ W tekście przedstawiając założenia teoretyczne i prezentując wyniki badań odwołuję się do części raportu mojego autorstwa: *Szkolne zasoby zaufania* [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.

⁸ F. Fukuyama (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 38.

⁹ M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt., s. 201.

¹⁰ P. Sztompka (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 99.

jego skutkiem jest zawsze relacja: bezpośrednia lub pośrednia wymiana¹¹. Wynika to z tego, że zaufanie jest zobowiązaniem dwustronnym, w którym chodzi „nie tylko o to, że druga strona odwzajemnia, odpowiada tym samym lub jakimś ekwiwalentem (...), ale o przesłankę tego odwzajemnienia: wzajemność uzależnienia”¹². Jest to o tyle istotne, że niezbędnym warunkiem zaufania jest doświadczanie zaufania, czyli „opieranie własnej pewności na wiarygodności czy zawodowej uczciwości innych, odtwarzaniu emocjonalnych nawyków, towarzyszących doświadczaniu znajomej sytuacji społecznej i materialnej”¹³. Aby mówić o zaufaniu społecznym z poziomu makro, najpierw trzeba rozpoznać je w relacji z poziomem mikro¹⁴. Russell Hardin twierdzi: „to jednostki ufają i to jednostki – w warunkach ograniczeń instytucjonalnych i innych – są do pewnego, być może ograniczonego stopnia godne zaufania w określonych warunkach. Zaufanie oraz wiarygodność mogą przenikać strukturę społeczną, robią to jednak kawałek po kawałku”¹⁵. „Innymi słowy, nasze bezpośrednie doświadczanie (zaufanie strategiczne) z ludźmi do nas podobnymi (zawężone zaufanie) prowadzi nas do obdarzania zaufaniem ludzi, których nie znamy (uogólnione zaufanie)”¹⁶, czyli nasze bezpieczeństwo ontologiczne (zaufanie do stabilnej sytuacji tożsamości własnej oraz otoczenia) staje się podstawą zaufania do systemów abstrakcyjnych¹⁷.

Przy coraz większym rozproszeniu społecznym, atomizacji, rozpadzie więzi, indywidualizmie, braku tożsamości grupowej¹⁸, w sytuacji gdy „pod względem ogólnego zaufania (jako Polacy – dopowiedzenie E.B.) zajmujemy przedostatnie miejsce wśród krajów objętych badaniem *European Social Survey* (ESS) w 2006 r.”¹⁹, ogromną rolę w uczeniu budowania relacji opartych na zaufaniu odgrywa szkoła.

Ważną rolę w tym procesie „pełnią charyzmatyczni liderzy. Mogą być/są nimi zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, którzy potrafią artykułować wspólne cele i wartości,

¹¹ Tenże, s. 134.

¹² M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt., s. 186.

¹³ A. Giddens (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 69.

¹⁴ J. Bartkowski (2007), *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

¹⁵ R. Hardin (2009), *Zaufanie*, przeł. A. Gruba, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, s. 556.

¹⁶ E. M. Uslaner (2008), *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, przeł. H. Roczniak, M. Zasada [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.) *Socjologia codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 207.

¹⁷ A. Giddens (2008), *Konsekwencje nowoczesności...*, dz. cyt., s. 80–87.

¹⁸ por. M. Maffesoli (2008), *Czas plemion*, przeł. M. Bucholc, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, G. Agamben (2008), *Wspólnota która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, Z. Bauman (2008), *Wspólnota*, przeł. J. Margański, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

¹⁹ J. Czapiński (2009), *Kapitał społeczny* [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa: Vizja Press&IT, s. 271.

porywać do działania, zarażać optymizmem i wiarą w sens wspólnych poczynań²⁰. Szczegółowo kwestie zaufania w relacjach uczniów i nauczycieli oraz budowania na tej podstawie nauczycielskiego autorytetu rozważa Maria Dudzikowa²¹. Autorka definiując pojęcie autorytetu, w nawiązaniu do definicji Jana Marii Bocheńskiego i Barbary Marciniak, podkreśla, że w jego istotę jest wpisane: „po pierwsze, zjawisko wpływu (jakiegoś A na jakieś B), którego możemy być bardziej lub mniej świadomi, możemy w różnym stopniu przyjmować lub odrzucać refleksyjnie, czy też spontanicznie, emocjonalnie. Po drugie – wpisane jest zawsze, choć w różnym stopniu uświadomione przez nas (jednostkę, grupę, czy jakieś B) przyzwolenie, dobrowolność w różnej mierze na poddanie się temu wpływowi jakiegoś A. I po trzecie – wpisane jest zaufanie i uczucie wiarygodności mające również swój stopień w odniesieniu do różnych zakresów, a sprawiające, iż jakieś B wyraża gotowość dobrowolnego przyjęcia wpływu jakiegoś A²². Idąc dalej tropem tych rozważań dodać trzeba, że nie chodzi o bezkrytyczne przyjęcie wpływu, ale – co również podkreśla Lech Witkowski – o przyjęcie postawy, dzięki której autorytetem jest „ten, kogo warto pytać, kogo zmagania warto śledzić, nie oczekując przy tym wiążących i zamykających kwestie odpowiedzi, a raczej otwierających dopowiedzeń czy podpowiedzi. Autorytet symboliczny to taki, z którym warto, naszym zadaniem, toczyć spór, który widzi dalej, zaskakująco, a przynajmniej inspirująco inaczej, który wyróżniamy uznaniem, że warto przyjrzeć się jego myśleniu, wysłuchać go, nie zakładając obowiązku posłuchu, ale jego zachęty do sprawdzenia samego siebie w zakresie tego, na co mnie samego stać²³. Taki – budujący autorytet – jest rzeczywistym, ale nie formalnym wpisanym w rolę (np. nauczyciela). Tworzy się on w bezpośredniej relacji, bo „»wyposażenie« nauczyciela w autorytet odbywa się zawsze przy współdziałaniu ucznia (...), a to dlatego, że znaczenie nauczyciela jako obiektu autorytetu jest ustalone i określane przez uczniów w toku interakcji, na podstawie osobistych doświadczeń wyniesionych z kontaktów z nim i obserwacji²⁴. Wtedy możliwe staje się tworzenie

²⁰ M. Dudzikowa M (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności* [w:] *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty, tom 4*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 255.

²¹ por. M. Dudzikowa (1998), *Autorytet (nauczyciela) jako ...*, dz. cyt.; M. Dudzikowa (2007), *Pomyśl siebie jako... autorytet ...*, dz. cyt.; M. Dudzikowa (2008), *Autorytet jest zawsze relacją...*, dz. cyt.; M. Dudzikowa (2009), *Posłowie. Na marginesie maszynopisu ...*, dz. cyt.; M. Dudzikowa (2007), *Co z rozwojem kapitału społecznego w szkole? Postawienie problemu* [w:] „Gorące” problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie, red. T. Lewowicki, Warszawa: Wydawnictwo KNP PAN, WSP ZNP.

²² M. Dudzikowa (1998), *Autorytet (nauczyciela) jako ...*, dz. cyt., s. 94.

²³ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 17.

²⁴ M. Dudzikowa (2009), *Posłowie. Na marginesie maszynopisu...*, dz. cyt., s. 492.

„wspólnoty uczących się”²⁵, czyli bycie w relacjach opartych na zaufaniu, szacunku, trosce, integracji, wzmocnieniu pozycji i zaangażowaniu²⁶, w których musi wystąpić związek między tym, co mówi i czyni nauczyciel, a gotowością działania ucznia²⁷. Te cechy wspólnoty uczących się są ze sobą powiązane, gdyż „zaangażowanie nie mogłoby się zmaterializować bez wzmocnienia pozycji członków wspólnoty. Wzmocnienie zaś nie byłoby możliwe bez zaufania. Z kolei zaufanie nie pojawi się, dopóki członkowie wspólnoty nie będą szanowani oraz nie poczują, że są bezwarunkowo akceptowani, i że inni się o nich troszczą”²⁸. Wspólnotę tworzą wspólnie nauczyciele i uczniowie, wypracowując normy wzajemnych relacji opartych na zaufaniu. Suwerenność takiej „wspólnoty (w stosunku do własnych członków i ogniw oraz w stosunku do otoczenia) opiera się na tym, że jej uczestnicy są nawzajem w stosunku do siebie przewidywalni, że całość może przewidzieć (tym samym i kontrolować) zachowania swych części, zaś owe części (podgrupy i członkowie) dlatego mogą i muszą się »zmieścić«, ponieważ wymagania owej całości są przewidywalne i ponieważ sami nałożyli na siebie samoograniczenie w postaci swoich zobowiązań”²⁹. Podejmę próbę przedstawienia tych kwestii w empirii.

DOŚWIADCZENIE ZAUFIANIA W RELACJACH UCZNIA I NAUCZYCIELA. PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ

Płaszczyzną teoretyczną naszych badań³⁰, najogólniej rzecz ujmując, stały się w świetle Brunerowskiego modelu uczenia się – nauczania w kontekście kulturowym³¹, założenia dotyczące mechanizmów tworzenia kultury zaufania³². Badaniami ankietowymi, które prowadziliśmy od października do grudnia 2005, objęliśmy 1105 studentów I roku, wszystkich wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Byli to maturzyści 2005, „pierwszy rocznik reformy szkolnej edukacji, co oznacza, że doświadczyli „bycia” uczniami trzech szczebli kształcenia przez tę

²⁵ M. Dudzikowa M (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności...*, dz. cyt., s. 256.

²⁶ H. E. Clifford (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą...*, dz. cyt., s. 404–411.

²⁷ M. Dudzikowa M. (2010), *Autorytet z klamką w tle*, „Głos Pedagogiczny”, nr 2 (16), s. 10.

²⁸ H. E. Clifford (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą...*, dz. cyt., s. 408.

²⁹ M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt., s. 192.

³⁰ Szczegółowo założenia teoretyczne i metodologiczne są opisane w II tomie serii *Maturzyści 2005 – Studenci UAM*, pod red. M. Dudzikowej, S. Jaskulskiej, R. Wawrzyniak-Beszterdy, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Impuls 2011.

³¹ J. Bruner (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

³² P. Sztompka (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa...*, dz. cyt.

reformę założonych: szkoła podstawowa (sześć lat), gimnazjum (trzy lata) i liceum (trzy lata). (...) To próba zrekonstruowania ich doświadczeń szkolnych, poprzez odwołanie wizerunków szkół trojakiemu szczebla jako środowiska psychospołecznego i materialnego³³. Na tej podstawie, operacjonalizując zmienne dotyczące poczucia zaufania w relacjach z nauczycielem, skupiliśmy się na:

1. poczuciu nauczycielskiego wsparcia,
 - 1.1 poczuciu wsparcia wychowawcy w trudnych sytuacjach osobistych,
 - 1.2 poczuciu wsparcia wychowawcy w sprawach klasowych,
2. poczuciu psychicznego bezpieczeństwa w relacjach z nauczycielem,
 - 2.1 stopniu zaufania do nauczycieli,
 - 2.2 postrzeganiu nauczyciela jako wzoru postępowania etycznego,
3. poczuciu rzeczywistego zainteresowania nauczyciela uczniami,
 - 3.1 stopniu integracji klasy,
 - 3.2 stopniu zainteresowania nauczyciela uczniem jako człowiekiem,
 - 3.3 poczuciu sprawiedliwego traktowania przez nauczyciela,
 - 3.4 stopniu zaufania nauczycieli do uczniów.

Każda ze zmiennych została uszczegółowiona przez przyporządkowanie jej wskaźników. W wyniku tego w ankiecie znalazło się 27 pytań (po 9 do każdego szczebla kształcenia) dotyczących poczucia zaufania w relacji z nauczycielem.

Zgodnie z naszymi teoretycznymi założeniami przyjęliśmy, że im większe poczucie nauczycielskiego wsparcia, bezpieczeństwa we wspólnych relacjach oraz rzeczywistego zainteresowania nauczyciela uczniami, tym korzystniejsze doświadczenia dotyczące poczucia zaufania, czyli więcej punktów za swoje odpowiedzi otrzymywał respondent. W efekcie przeliczenia mógł zgromadzić od 0 do 100 punktów za każdy wskaźnik, zmienną szczegółową czy zmienną główną.

W tekście pominę analizę empiryczną danych i wyniki frekwencyjne wyrażone w danych procentowych. Zatrzymam się na bardzo ogólnej analizie normatywnej – punktowej. Zestawienie wyników przedstawiam w tabeli (tabela 1).

Na podstawie danych można stwierdzić, że relacje nauczyciela i ucznia są w przeciętnym stopniu oparte – mówiąc za Piotrem Sztompką – na społecznym klimacie zaufania³⁴. Średnia punktów charakteryzująca poczucie zaufania w relacjach z nauczycielem to mniej niż trzy piąte możliwych do uzyskania punktów. Można podejrzewać, że wynik ten jest między innymi odzwierciedleniem ogólnych tendencji dotyczących niskiego poziomu zaufania charakteryzujących społeczeństwo i interakcje międzyludzkie³⁵, a co za tym idzie, być może również relacje realizowane w szkole.

³³ M. Dudzikowa (2010), Uzasadnienie badań i ich cele [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, tom 1*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

³⁴ P. Sztompka (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa...*, dz. cyt.

³⁵ Por. J. Czapiński (2009), *Kapitał społeczny...*, dz. cyt.

Tabela 1. Poczucie zaufania w relacjach nauczyciel – uczeń: średnie punktów

Poczucie zaufania w relacjach nauczyciel – uczeń	Średnie punktów na 100 możliwych			RAZEM – średnia punktów
	SP	GIM	LO	
Poczucie nauczycielskiego wsparcia	67,28	61,27	59,83	62,79
Poczucie wsparcia wychowawcy w sprawach klasowych	71,48	65,9	63,61	66,99
Poczucie wsparcia wychowawcy w trudnych sytuacjach osobistych	63,07	56,63	56,05	58,58
Poczucie psychicznego bezpieczeństwa w relacjach z nauczycielem	58,6	37,67	49,87	48,71
Stopień zaufania do nauczycieli	67,1	57,95	57,7	51,43
Postrzeganie nauczyciela jako wzoru postępowania etycznego	41,6	31,3	34,2	35,70
Poczucie rzeczywistego zainteresowania nauczyciela uczniami	63,75	57,13	56,15	59,01
Poczucie sprawiedliwego traktowania przez nauczyciela	74,4	67,9	66,1	69,47
Stopień zaufania nauczycieli do uczniów	69,7	63,3	61,5	64,8
Stopień integracji klasy	57,7	51,1	50,5	53,10
Stopień zainteresowania nauczyciela uczniem jako człowiekiem	53,2	46,2	46,5	48,63
Poczucie zaufania w relacji nauczyciel – uczeń: średnia punktów na 100 możliwych	63,21	52,02	55,28	58,66

Analizując średnie punktów dotyczące kolejnych zmiennych, warto wskazać, że w odniesieniu do najwyższej – tej opisującej **poczucie nauczycielskiego wsparcia**, które rozumiemy jako „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych i przynależności pełnią funkcję pomocną wobec osób i grup”³⁶ badani jako uczniowie częściej mieli poczucie nauczycielskiego wsparcia w sprawach klasowych, niż w sprawach osobistych. W tym miejscu można zadać pytanie o jakość doświadczeń związanych z zaufaniem interpersonalnym w relacji bezpośredniej nauczyciela i ucznia (kiedy najprawdopodobniej są tylko we dwoje), które – jak uznają niektórzy autorzy – jest paradygmatyczne, podczas gdy wszystkie inne rodzaje zaufania są jedynie pochodną tego podstawowego³⁷ oraz jest ono podstawą wiarygodności nauczyciela.

Pytanie o tę jakość wynika również z tego, że najniższa średnia charakteryzuje **poczucie psychicznego bezpieczeństwa w relacjach z nauczycielem**, które jak twier-

³⁶ H. Sęk, A. Brzezińska (2008), *Podstawy pomocy psychologicznej* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki t. 2*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 780.

³⁷ P. Sztompka (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa...*, dz. cyt., s. 103.

dzą psychologowie jest jednym z najważniejszych czynników organizujących zachowanie i umiejętności człowieka³⁸. Ma ono również szczególne znaczenie w kontakcie z nauczycielem, ponieważ od niego w dużym stopniu zależy proces wychowawczy – dydaktyczny. Średnia nie przekraczająca nawet połowy możliwych do otrzymania punktów wskazuje, że stopień psychicznego bezpieczeństwa w relacjach z nauczycielem jest dość niski. Nie jest to sytuacja korzystna dla wzajemnej relacji nauczyciela i ucznia, i może świadczyć o braku podtrzymywania, realizowania czy dotrzymywania zobowiązania zaufania wpisanego w rolę nauczyciela. Wynika to z tego, że „funkcjonowanie zobowiązań staje się przesłanką wspólnego (zbiorowego) bezpieczeństwa, a zarazem względną gwarancją wzajemnego bezpieczeństwa partnerów”³⁹.

Tym bardziej, że w przypadku **nauczycielskiego wsparcia** oraz **rzeczywistego zainteresowania nauczyciela uczniami** uwidacznia się tendencja: im wyższy szczebel kształcenia, tym niższa średnia punktów. Może to oznaczać, że na kolejnych szczeblach kształcenia nauczyciel coraz rzadziej jest osobą znaczącą dla ucznia. Jest to niepokojące, gdyż jak twierdzi Henry A. Giroux – „to przede wszystkim nauczyciele (...) powinni stanowić punkt wyjścia dla jakiegokolwiek edukacji obywatelskiej. Niewielu bowiem uczniów wykracza poza uprawnienia wynikające ze szkolnych doświadczeń”⁴⁰.

We wszystkich wyróżnionych przez nas subwymiarach zaufania najniższą średnią uzyskało **postrzeganie nauczyciela jako wzoru postępowania etycznego**.

Jeśli – jak twierdzą R. J. Lewicki i G. Withoff⁴¹, na co wskazała również w swoich tekstach Maria Dudzikowa – jedną z płaszczyzn zaufania jest zaufanie oparte na identyfikacji, to bycie wzorem etycznym staje się niezbędnym warunkiem oceny wiarygodności konkretnego nauczyciela – a co za tym idzie, budowania na tej podstawie zaufania do niego oraz postrzegania go jako rzeczywistego autorytetu.

Z porównania średnich dotyczących kolejnych szczebli kształcenia wynika, że jakość doświadczeń dotyczących poczucia zaufania w relacji z nauczycielem była najgorsza, kiedy badani byli uczniami gimnazjum. W świetle tych danych można zadać pytanie o sens powołania w 1989 roku gimnazjów. Z naszych badań wynika⁴², że szczebel ten jest często pozbawiony „nowej jakości”, którą tak silnie akcentowali twórcy reformy. Uczniowie mieli bowiem godzić „dążenie do dobra własnego z do-

³⁸ Por. R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁹ M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt., s. 191.

⁴⁰ H. A. Giroux (2010), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i Doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 175.

⁴¹ R. J. Lewicki, G. Withoff (2005), *Zaufanie: istota, rozwój, przywracanie przeł.* M. Cierpisz, M. Kodura, G. Kranas [w:] *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P. T. Coleman, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁴² Por. również wyniki opisane w I i II tomie serii *Maturzyści 2005 – Studenci UAM...*, dz. cyt.

brem innych, odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolność własną z wolnością innych”⁴³. Trudno do tych wzajemnych odniesień „dojść” przy stosunkowo małym poczuciu zaufania w relacjach z nauczycielem. A jest to istotne, gdyż gimnazjaliści są w tym okresie rozwoju społecznego, w którym ich „uczucia społeczne”⁴⁴ znajdują silny wyraz między innymi w przyjaźniach opartych na intensywności, lojalności, bezpieczeństwie i zaufaniu.

To bardzo ogólne spojrzenie na wyniki, skłania do zadania pytania o zmianę poczucia zaufania w relacjach z nauczycielem na kolejnych szczeblach kształcenia.

W **szkole podstawowej** uczniowie raczej mieli poczucie sprawiedliwego traktowania przez nauczyciela oraz wsparcia wychowawcy w sprawach klasowych czy trudnych sprawach osobistych. Mieli też poczucie, że ich nauczyciele raczej im ufali i sami raczej ufali swoim nauczycielom. Na tym szczeblu kształcenia uczniowie relatywnie rzadko czuli ze strony nauczycieli zainteresowanie sobą jako ludźmi oraz sporadycznie traktowali ich jako wzór postępowania etycznego.

W **gimnazjum** poczucie zaufania w relacjach z nauczycielem jest mniejsze niż na innych szczeblach kształcenia. Z wypowiedzi badanych wynika, że stosunkowo niewielu nauczycieli uczniowie postrzegali jako wzór etycznego postępowania, czy osoby zainteresowane nimi jako ludźmi. Zwracają również uwagę najniższe średnie charakteryzujące poczucie bezpieczeństwa w relacji z nauczycielem.

Jeśli chodzi o zaufanie w **liceum**, to uczniowie mieli poczucie małego zainteresowania ze strony nauczycieli nimi jako ludźmi, czy przekonanie, że nauczycielom zależało na zgraniu klasy. Mieli do nauczycieli, w porównaniu z innymi szczeblami kształcenia, mniejsze zaufanie i rzadziej traktowali ich jako wzór etycznego postępowania czy osoby na które można byłoby liczyć w trudnych sprawach osobistych.

Z ogólnych średnich **na trzech szczeblach kształcenia** wynika, że badani studenci zapamiętali swoich nauczycieli raczej jako osoby, które traktowały ich sprawiedliwie, choć stosunkowo mało zainteresowane uczniami jako ludźmi. Wychowawcy klas częściej odbierani byli jako orędownicy spraw klasowych, niż osoby wspierające w trudnych sprawach osobistych. Nauczyciele najczęściej nie byli dla nich wzorami postępowania etycznego. Częściej też byli przekonani, że nauczyciele im ufają i wierzą w ich dobre intencje, niż sami ufali swoim nauczycielom.

⁴³ Dz.U. 1999, nr 61, poz. 625.

⁴⁴ I. Obuchowska (2004), *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 176.

CO Z TEGO WYNIKA? ZOBOWIĄZANIE ZAUFANIA W RELACJACH
NAUCZYCIELI I UCZNIÓW – ATUT CZY PRZESZKODA WZAJEMNYCH
RELACJI?

W świetle uzyskanych przez nas wyników badań oraz oglądu szkolnej codzienności powróćmy do pytania: czy zaufanie, którego doświadcza uczeń w relacji z nauczycielem w szkole, jest zobowiązaniem nauczyciela budującym czy ograniczającym tę relację? Oraz dodajmy kolejne: czy – przy założeniu, że autorytet ma charakter relacyjny – nauczyciel w szkole jest/może być dla ucznia autorytetem?

Przypomnijmy dwie kwestie. Po pierwsze, „podstawą autorytetu jest **wiarygodność** jego kompetencji, które zależą od funkcji, jakie mu się przypisuje. Wielokrotnie sprawdzony otrzymuje swoisty **kredyt zaufania**, stając się – ze względu na reprezentowane wartości i akceptujący stosunek do niego (na czas, którego wymiar zależy od wielu czynników) – źródłem wzorów, przykładów, postaw, sposobów myślenia i działania możliwego do zrealizowania w jakiej dziedzinie życia”⁴⁵ (podkr. E.B.). Po drugie, „zaciągnąć zobowiązanie można wobec kogoś, kto **obdarzony jest podmiotowością**, a więc zdolny jest do wyboru własnej drogi postępowania, do wyboru, oceny wiarygodności i kontroli partnerów, reprezentantów czy patronów, umożliwia mu to dysponowanie własną wiedzą, własnymi źródłami informacji, tak że nie jest zdany (skazany) na jednego pretendenta”⁴⁶ (podkr. E.B.). Czy uczeń i nauczyciel są „obdarzeni podmiotowością”? Czy w sytuacji szkolnej codzienności mają możliwość budowania relacji opartych na nauczycielskim autorytecie? Podejmę próbę odpowiedzi w nieco szerszym kontekście, odwołując się tylko do kilku problemów.

Paradoksalnie, na co wskazują liczne badania, szkoła funkcjonująca w demokratycznych warunkach ustrojowych często bazuje na punktacji, rankingach czy wzajemnej rywalizacji, w którą są „wpisani” zarówno nauczyciele jak i uczniowie. Zaczynamy od systemu oceniania, egzaminowania. Podlegają mu uczniowie (teksty kończące każdy szczebel czy etap kształcenia – test kompetencji kończący nauczanie początkowe, szkołę podstawową, gimnazjum, egzamin maturalny „pod klucz”), ale też nauczyciele czy dyrektorzy (rankingi szkół, klas, nauczycieli corocznie ogłaszane i „rozliczane” przez MEN). Mechanizmy funkcjonowania tego systemu demaskuje Maria Groenwald⁴⁷, wskazując jednocześnie na ujednolicenie czy swego rodzaju trening przedegzaminacyjny, który staje się doświadczeniem nauczycieli i uczniów. W takiej rzeczywistości, nauczyciel jest pozbawiony wiarygodności jego kompetencji

⁴⁵ M. Dudzikowa (2007), *O prawomocności autorytetu w edukacji* [w:] M. Dudzikowa, *Pomysł siebie... mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

⁴⁶ M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt., s. 194.

⁴⁷ M. Groenwald (2011), *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

będących podstawą autorytetu. Wynika to z tego, że jego rola jest często sprowadzona do wypełniania wspólnie z uczniami kolejnych testów przedegzaminacyjnych. Również badania prowadzone przez nasz zespół badawczy, a opisane w I tomie serii *Maturzyści 2005 – Studenci UAM*⁴⁸ wskazują na narastającą na kolejnych szczeblach kształcenia atmosferę rywalizacji, zagrożenia, przeciążenia pracą, czy nacisku na wyniki testów. Z uzyskanych przez nas danych wynika, że aby sprostać szkolnym wymaganiom, aż co drugi licealista był zmuszony pobierać korepetycje. To pozbawia zaufania zarówno do nauczyciela, jak i do całego systemu edukacyjnego. Powoduje, że nauczyciela i ucznia „łączy” głównie relacje formalne, w których uczeń jest pozbawiony możliwości wartościowania i formułowania ocen rozstrzygających o uznaniu nauczyciela za autorytet.

Na tę sytuację dodatkowo nakłada się – na co również wskazują badania Bogusława Śliwerskiego⁴⁹ czy Marka Mencła⁵⁰ – znikoma samorządność uczniowska. Samorządy w szkołach nadal pełnią funkcje fasadowe. W szkole (co wynika z przywoływanych wyżej badań naszego zespołu) uczniowie mają niewielki udział w jej życiu publicznym, np. wyrażaniu własnych opinii w szkolnych mediach, uczestniczeniu i podejmowaniu decyzji w czasie prac rad szkół, rad rodziców, rad pedagogicznych (przynajmniej w tej części ich działań, które dotyczą spraw uczniowskich). Rzadko są zachęceni przez nauczycieli i mają warunki do działań wspólnotowych, np. podejmowania akcji społecznych, charytatywnych, wspólnych projektów badawczych i prezentacji ich wyników na forum klasy, szkoły czy środowiska lokalnego. Jednak nie myślę o pojedynczych akcjach, na które wskazuje MEN, zachęcając do takich działań dopiero w gimnazjum (np. projekt edukacyjny, który jako jeden z warunków zaliczenia edukacji w gimnazjum proponuje ministerstwo – rozporządzenie z dnia 29 kwietnia 2010 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz prowadzenia sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych), ale działaniach na stałe wpisanych, już od najwcześniejszych szczebli kształcenia. Ta śladowa samorządność w szkole jest często związana ze źle pojmowanymi prawami ucznia. W tej kwestii mamy do czynienia z bardzo dużym zacierzeniem ideologicznym. Rosną nieprawdziwe mity, że danie uczniom praw spowoduje ich zuchwałość. Tymczasem badania wykazują, że tam gdzie są dobrze działające samorządy, tam jest mniejsza przestępczość, a większa współpraca. W tych warunkach trudno o „dochowanie” zobowiązania zaufania, które jest dwustronnym stosunkiem wzajemnie przydzielającym prawa i obowiązki, charakteryzującym się rzetelnym reprezentowaniem i wzajemnym braniem odpowiedzialności za obietnice czy działania⁵¹. Tylko w warunkach uczenia

⁴⁸ M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, tom 1*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁴⁹ B. Śliwerski (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁵⁰ M. Mencel (2008), *Rada szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁵¹ M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt.

demokracji, ale poprzez demokrację i w demokracji możliwe staje się doświadczanie wspólnoty uczących się opartej na specyficznej więzi tworzonej na wspólnych wartościach, przeżyciach i działaniach zarówno tych realizowanych wewnątrz klasy czy szkoły – w interakcji z uczniami i nauczycielami, jak i tych realizowanych na zewnątrz – w kontakcie z rodziną ucznia czy środowiskiem lokalnym.

Do tych uwag dodam jeszcze jedną kwestię – ogromną biurokrację. Nauczyciele realizując kolejne szczeble awansu zawodowego „zbierają” zaświadczenia „potwierdzające” ich kompetencje. Prowadząc szkolną dokumentację wypełniają liczne sprawozdania oceniane przez MEN. Niemal na wszystko trzeba „mieć kwit” – dotyczy to i nauczycieli, i uczniów. Potęguje to poczucie kontroli, a tym samym wzajemną nieufność.

Na to nakłada jeszcze wprowadzenie do szkół firm ochroniarskich, pilnujących uczniów w czasie przerw, szkolnych imprez, czy monitoringu, służącego do obserwowania tego, co dzieje się w różnych miejscach budynku. Wiele osób oczekuje w ten sposób poprawienia bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli. Tymczasem, jeśli odwołamy się do badań Roberta Putnama⁵² dotyczących infrastruktury socjalnej poszczególnych stanów USA i poszukamy analogii dotyczących szkoły okaże się, że elementy te są raczej zastępnikami tej struktury. Nie zapobiegają negatywnym zjawiskom w szkole, nie poprawiają jej bezpieczeństwa, a wręcz uniemożliwiają tworzenie sieci wsparcia. Uczniowie, czując zwiększającą się kontrolę, nabierają przekonania, że szkoła im nie ufa, sami tracą do niej zaufanie⁵³. Związane jest to z opisanym przeze mnie, mechanizmem działania zaufania społecznego, którego „podstawą jest cnota zaufania osobistego (...), a brak zaufania pomiędzy jednostkami przekłada się na utratę zaufania społeczeństwa do władzy (uczniów do nauczycieli – przypis EB) – zwłaszcza gdy nie istnieje zaufanie władzy do społeczeństwa (nauczycieli do uczniów – przypis EB)”⁵⁴.

Przy obecnym upadku kultury zaufania te elementy „wyposażenia” szkoły stają się często „substytutem zaufania”, a nie zaufaniem, które jest fundamentem funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego oraz relacji opartych na aurytocie.

Na przedstawione powyżej problemy nakłada się jeszcze kolejny. Wielu nauczycieli nie widzi potrzeby zmiany własnych metod pracy, opierając się na przedmiotowym standardzie działania wynikającym z zewnętrznych mechanizmów kierowania

⁵² R. Putnam (2008), *Samotna gra w kręgle Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przekł. P. Sandura, S. Szymański, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 485–488.

⁵³ M. Dudzikowa (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności...*, dz. cyt.; teź, *Scholaptikon, czyli monitoring w szkole...*, dz. cyt.

⁵⁴ W. Bokajło (2009), *Kapitał ludzki i społeczny w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego* [w:] D. Moroń (red.), *Kapitał ludzki i społeczny. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 51.

czy hierarchicznego układu relacji międzyludzkich w szkole⁵⁵ „żyjąc złudzeniami, iż autorytet »wpisany« jest w ich rolę społeczną niejako automatycznie, że godności autorytetu nie musi się zdobywać wartościami osobowymi, ponieważ należy się ona sama przez się”⁵⁶.

Te zarysowane problemy ukazują, że droga do budowania zaufania jest bardzo utrudniona. Czy jest możliwa jej zmiana i jaka?

Szkoła jest zawsze umiejscowiona w kulturze i jednocześnie stanowi swoistą kulturę, w której jest zanurzona i którą tworzy. Uczniowie, nauczyciele i rodzice „wypracowują” własny wzorzec podstawowych założeń, które pozwalają im radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji⁵⁷. Oznacza to, że ich wzajemne relacje pozostają w silnym związku z tym, co wynika z zewnętrznych, np. ministerialnych „zaleceń”. A te kierują nauczyciela w stronę bycia *coachem* (nie wychowawcą?). W kontekście „zaleceń” autorów Raportu Polska 2030, przygotowanego przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów „nauczyciel w odniesieniu do uczniów powinien być autorytetem, coachem i mentorem”⁵⁸, czyli jak wynika z definicji *coachingu* „pracować z klientami, aby dzięki ukierunkowanemu szkoleniu szybko, znacząco i trwale poprawiali swoją efektywność w życiu osobistym i zawodowym”⁵⁹. Uczeń w tym świetle staje się „materiałem”, który można behawioralnie trenować dla zysku – punktacji, rankingu szkoły. To – wbrew temu, iż rok szkolny 2010/11 był przez Ministerstwo Edukacji Narodowej realizowany pod hasłem „Radosna Szkoła”, a 2011/12 został ogłoszony rokiem „Szkoły z Pasją” – uniemożliwi budowanie relacji opartych na zaufaniu. Wzniosłe hasła nie przekładają się zatem na szkolną codzienność, przecząc temu, że „zobowiązanie to coś więcej niż jednostronne, od elit władzy [MEN czy nauczyciela] płynące zapewnienie o dobrej woli, głębokiej trosce i subiektywnie przeżywanym obowiązku. Oczywiście dobrze jest, gdy ludzie władzy rzeczywiście mają ową dobrą wolę, przeżywają troski i są tego świadomi. Ale zobowiązanie w polityce, podobnie jak w prawie cywilnym [czy edukacji], to stosunek co najmniej dwustronny, a nie jednostronna deklaracja zasad. Deklaracja intencji mglistych i wieloznacznych nie może stworzyć wzajemnego zobowiązania między politykiem i obywatelem [politykiem a nauczycielem czy nauczycielem a uczniem], a tym bardziej między ideologicznie określoną grupą rządzącą a różnymi grupami

⁵⁵ H. Kwiatkowska (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

⁵⁶ M. Dudzikowa (2007), *O prawomocności autorytetu w edukacji...*, dz. cyt., s. 167.

⁵⁷ Por. D. Tuohy (2002), *Dusza szkoły*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa: PWN; E. Bochno, I. Bochno (2011), *Jakość kultury szkoły a szkolny kapitał społeczny*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania...*, dz. cyt.

⁵⁸ M. Boni, red. (2009), *Raport Polska 2030*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

⁵⁹ J. Rogers (2010), *Coaching*, przekł. K. Konarowska, D. Porazka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 14.

społecznymi [nauczycielami, uczniami, rodzicami], które są składnikami społeczeństwa [szkolnej wspólnoty uczących się]” (wszystkie wtrącenia w nawiasach dotyczące edukacji E. B.)⁶⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben G. (2008), *Wspólnota która nadchodzi*, przekł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bartkowski J. (2007), *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym* [w:] M. Herbst (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Bauman Z. (2008), *Wspólnota*, przekł. J. Margański, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bochno E. (2011), *Szkolne zasoby zaufania*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bochno E., Bochno I. (2011) *Jakość kultury szkoły a szkolny kapitał społeczny*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bokajło W. (2009), *Kapitał ludzki i społeczny w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] D. Moroń (red.), *Kapitał ludzki i społeczny. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Boni M (2009), *Raport Polska 2030*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Clifford H. E. (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*, przekł. E. Filipiak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czapiński J. (2009), *Kapitał społeczny*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa: Vizja Press&IT.
- Dudzikowa M. (1998), *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku* [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dudzikowa M. (2007), *Co z rozwojem kapitału społecznego w szkole? Postawienie problemu* [w:] T. Lewowicki (red.) „Gorące” problemy edukacji w Polsce. *Ekspertyzy i opinie*, Warszawa: Wydawnictwo KNP PAN, WSP ZNP
- Dudzikowa M. (2007), *O prawomocności autorytetu w edukacji*, [w:] M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl siebie jako...autorytet*, [w:] M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa M. (2008), *Autorytet jest zawsze relacją*, „Psychologia w Szkole” nr 3.

⁶⁰ W. Lamentowicz (1996) za: M. Karwat (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie...*, dz. cyt., s. 194.

- Dudzikowa M. (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, tom 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa M. (2009), *Posłowie. Na marginesie maszynopisu*, [w:] L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2010), *Autorytet z klamką w tle*, „Głos Pedagogiczny”, nr 2 (16).
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, tom 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fukuyama F. (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giroux H. A. (2010), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i Doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Groenwald M. (2011), *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Hardin R. (2009), *Zaufanie*, przekł. A. Gruba, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Karwat M. (2001), *Polityka jako kłopotliwe zobowiązanie*, [w:] B. Kaczmarek (red.), *Metafory polityki*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewicki R. J., Withoff G. (2005), *Zaufanie: istota, rozwój, przywracanie* przeł. M. Cierpisz, M. Kodura, G. Kranas, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P. T. Coleman, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maffesoli M. (2008), *Czas plemion*, przeł. M. Bucholc, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mencel M. (2008), *Rada szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Obuchowska I. (2004), *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Putnam R. (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przekł. P. Sandura, S. Szymański, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rogers J. (2010), *Coaching*, przekł. K. Konarowska, D. Porązka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sęk H., Brzezińska A. (2008), *Podstawy pomocy psychologicznej*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki t. 2*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sobal E. (2003), *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski B. (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa: PWN.

Uslaner E. M. (2008), *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, przeł. H. Roczniak, M. Zasada [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.) *Socjologia codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Ewa Bochno, *Zaufanie jako kłopotliwe zobowiązanie nauczyciela. Pytanie z autorytetem w tle*

Title: Trust as an embarrassing obligation of a teacher. Based on an authority figure.

Abstract: Based on the results obtained by a team lead by professor Maria Dudzikowa, I will try to answer the question: is trust, which develops between a student and a teacher, an obligation which builds up the relation or rather restricts it? Furthermore, how is the experience of trust changing on subsequent learning stages and how does it reflect the changes in school?

The proposed questions arose firstly as a result of the commitment or a responsibility of performing an action that can be an asset or a barrier in the way of mutual relation between a student and a teacher. Secondly, as a result of the trust, which Maria Dudzikowa consistently emphasises in her works as an element of the authority figure of a teacher as well as the creation of a teacher-student learning environment. This trust is a type of commitment which is a part of the teacher-student relationship. This means that trust is a necessary condition for the independence of the community and the authority of a teacher. This issues, seen in the context of everyday school life, are the main topic of this work.