

Krzysztof Zdziarski

Szczecińska Szkoła Wyższa

NORMATYWNE ELEMENTY KULTURY ZAUFANIA W INTERAKCJACH NAUCZYCIEL – UCZEŃ*

UWAGI WSTĘPNE

O kondycji elementów kultury zaufania w interakcjach edukacyjnych nauczyciel – uczeń świadczy struktura i poziom relacji osobowych, elementów treściowych i normatywnych obecnych w szkole. Normy, prawo, zwyczaje, moralność tworzą podstawę życia społecznego i stają się wiążące, gdy są egzekwowane. Dzięki nim życie może być bezpieczne, przewidywalne i uporządkowane. Istnieją ustalone przepisy, które określają, co ludzie powinni, a czego nie powinni robić. Świadomość obowiązujących norm i przepisów w grupie pomaga w regulowaniu wzajemnych interakcji¹. P. Sztompka podkreśla, że uporządkowanie życia społecznego określonymi przepisami zwiększa prawdopodobieństwo, że inni będą je przestrzegali. Powyższe założenia są ważne w odniesieniu do środowiska szkoły, jako instytucji oświatowo-wychowawczej zajmującej się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży oraz dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów. Osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa, wyposażenie oraz zabezpieczenie

* Tekst ten powstał na podstawie rozprawy doktorskiej pt.: *Kultura zaufania w interakcjach edukacyjnych*, napisanej pod kierunkiem prof. Marii Czerepaniak-Walczak na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego (2009).

¹ R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2006, s. 566.

budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł². W niniejszym tekście przedstawiam normatywne elementy kultury zaufania, które skupiają w sobie oczekiwania efektywnościowe, aksjologiczne i opiekuńcze.

Normy w szkole są wzorcowymi uogólnieniami, związanymi z zachowaniami się uczniów w określonych sytuacjach. Wyróżnia się normy nieformalne (np. dotyczą one tylko jednej klasy), normy szkolne (zalecenia, wymagania, reguły szkoły) oraz normy o charakterze ogólnym (zachowania wobec innych ludzi, rodziny, państwa)³. Jednak bez ukształtowanych wartości, takich jak: uczciwość, rzetelność, równość, lojalność czy wzajemność, bezpośrednio związanych z zaufaniem, przepisy wydają się tylko magiczną teorią. W szkole przestrzeganie wskazanych wyżej norm (zaufania) gwarantuje, że *zakłady* odnoszące się do zaufania powierniczego czy sprowokowanego będą się odzwierciedlały pozytywną reakcją. Co więcej, uczestnicy interakcji, uczniowie i nauczyciele będą wypełniali swoje zadania i będą troszczyli się o powierzone im dobra (szkoła, jej wyposażenie), odwzajemniając się zaufaniem. Normy grupowe obejmują zachowania oraz obowiązują wszystkich członków grupy i tworzą się w procesie interakcji, a raz ustanowione, oddziałują w przyszłości⁴ – co jest szczególnie dostrzegalne w szkolnej edukacji.

Pośród oficjalnych norm, istnieją w środowisku szkolnym zasady, które nie są zawarte w żadnym oficjalnym programie nauczania i wychowania, ani w założeniach polityki oświatowej, a nawet w projekcjach nauczycieli, administracji szkoły czy samej władzy oświatowej. Zawierają je tzw. programy ukryte, które są zróżnicowane pod względem treści, oddziaływania, obszaru występowania i wywierają wpływ na tworzenie kultury szkoły. Jak podkreśla J. Nowotniak istnieje pogląd, że programy ukryte stanowią zestaw sprzecznych, wzajemnie wykluczających się reguł, oczekiwań, norm i dążeń⁵. Występowanie programów ukrytych w kreującej się każdego dnia kulturze szkoły stoi w opozycji do tego, co określa się pozytywnym kapitałem społecznym, którego najważniejszymi elementami są: zaufanie, sieci społeczne, normy i zobowiązania.

Potwierdzeniem powyższej tezy o programach ukrytych może być sytuacja w szkole będącej terenem moich badań. Maturzyści przystępujący do nieobowiązkowej matury próbnej ujawnili, że ich absencja na tym egzaminie skutkuje niższymi ocenami rocznymi. Taką decyzję podejmują nauczyciele według swoich

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998, s. 383.

³ A. Janowski, *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 59–60.

⁴ S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1984, s. 389.

⁵ J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Agencja Wydawnicza KWADRA, Szczecin 2006, s. 31.

prywatnych ustaleń, co w konsekwencji jest niepisany, ukrytym zachowaniem edukacyjnym i nosi znamiona niejawnego programu.

Łagodniejsze stanowisko wobec programów ukrytych prezentuje M. Czerepaniak-Walczak i uważa, że program ukryty z punktu widzenia założeń edukacyjnych obejmuje negatywne i pozytywne sfery zjawisk, co w praktyce może wskazywać na praktyczne wykorzystanie tego, co jest ukryte i tajemne do twórczych działań edukacyjnych. Obrazowym opisem tego problemu jest stwierdzenie, że program ukryty jest tym, czego uczy samo przebywanie w szkole, a nie nauczyciele⁶. Jednak jak stwierdza A. Cybal-Michalska, konserwatywni badacze tego problemu uważają, że niejednokrotnie tajemnicze zachowania i normy ukryte w szkolnym świecie wychowania nie budują środowiska, które z natury *jest dobrem podzielanym, wspólnym dla wszystkich* – na co wskazuje także teoria społecznego kapitału, który składa się z wartości subiektywnych oraz postaw obywateli kształtujących i determinujących ich wzajemne relacje⁷.

Wobec powyższego warto podkreślić, że w ciągle trwającym procesie budowania szkolnej kultury nie chodzi tylko o przepisy i programy wychowawcze, ale o tzw. codzienną kulturę współpracy, o której pisze M. Dudzikowa i definiuje ją jako: procedury, oczekiwania, wartości, które kierują zachowaniem ludzi wewnątrz organizacji, wyrażając sposób postępowania wobec innych ludzi⁸. Oznacza to, że kultura współpracy w szkole jest kształtowana zarówno w procesie jawnych programów kształcenia, wychowania, samowychowania jak i poprzez niedostrzegane zwykle oddziaływanie programów ukrytych.

Aby kultura współpracy była realna, niezbędne jest tzw. krytyczne myślenie, o którym pisze Z. Kroplewski twierdząc, że to przede wszystkim „wychowawca pomaga wychowankowi poprzez znajomość metod i większe doświadczenie, z wiedzy, którą posiada wychowanek dotyczącej jego życia, podjąć mu decyzje ważne dla niego”⁹. Można uważać, że powyższe stanowisko potwierdza decydującą rolę wychowawcy w procesie wychowania i budowania kultury szkoły, którą tworzą przede wszystkim ludzie. Normy, plany i założenia stają się realne wówczas, gdy stworzy się odpowiednie warunki do ich realizacji. W budowaniu kultury zaufania w środowisku szkolnym wyraźnym sukcesem w tej dziedzinie

⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń 1997, s. 45–46.

⁷ A. Cybal-Michalska (red.), *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*, Drukarnia HAF, Poznań–Leszno 2006, s. 131.

⁸ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejsce wszechstronnego rozwoju ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 172–173.

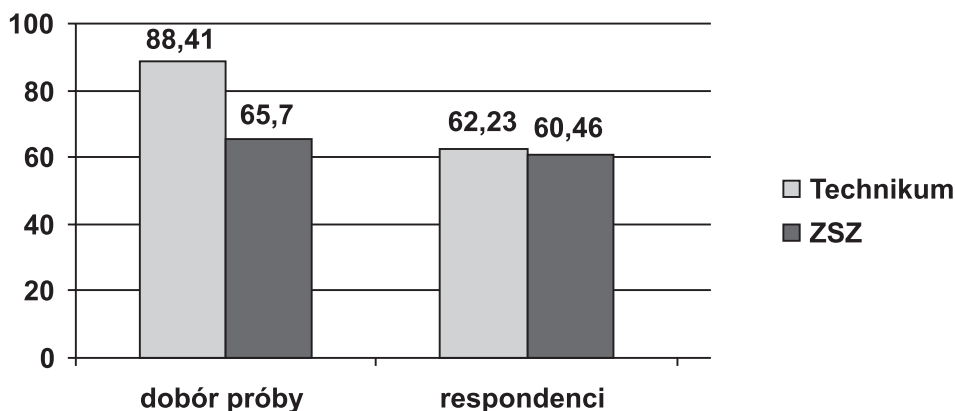
⁹ Z. Kroplewski, *Krytyczne myślenie w procesie wychowania*, [w:] A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), *Edukacja całościowa, źródła, doświadczenia, wartości*, Wydawca ZAPOL, Szczecin 2008, s. 89.

będą spełnione oczekiwania, które można podzielić na: efektywnościowe, aksjologiczne i opiekuńcze. Zanim omówię wskazane oczekiwania, najpierw zaprezentuję opis środowiska badań własnych.

OPIS BADANEGO ŚRODOWISKA

Zespół Szkół Samochodowych w Szczecinie (Zasadnicza Szkoła Zawodowa i Technikum Samochodowe) – to środowisko mojego badania, które graficznie przedstawia poniższy wykres.

Dobór próby i reprezentacja respondentów według typu szkół



W przygotowanych przeze mnie badaniach, dotyczących zaufania do nauczycieli, brali udział uczniowie klas pierwszych, drugich i trzecich (18 klas), a zatem w wieku 16–19 lat. Spośród 464 uczniów objętych badaniami (351 z technikum i 113 ze szkoły zasadniczej), przygotowaną ankietę wypełniło 351 osób, w tym 247 osób z technikum i 104 uczniów szkoły zasadniczej. Wprawdzie w szkole jest 5 dziewcząt, jednakże ze względu na tak małą ich liczbę w badaniach uczestniczyli sami chłopcy. W badaniu uczestniczyło 61,69% ogółu uczniów. Reprezentację poszczególnych typów szkół obrazuje powyższy wykres. Liczba uczniów pobierających naukę w szkole to 569 osób podzielonych na 22 grupy (klasy). W tym 397 osób to uczniowie 4-letniego Technikum Samochodowego – 14 klas, a 172 to uczniowie 3-letniej Zasadniczej Szkoły Samochodowej – 8 klas. Zebrane dane poddane analizie, zostaną wykorzystane w dalszej części mojego dyskursu.

OCZEKIWANIA EFEKTYWNOŚCIOWE

Według P. Sztompki oczekiwania efektywnościowe charakteryzują się regularnymi, przewidywalnymi, prawidłowymi i instrumentalnymi działaniami partnerów. Przy czym wyraźnie zauważa się oczekiwania racjonalne oraz kalkulacyjne, a także oczekiwania kompetencji, skuteczności, sprawności, czy wreszcie wydajności podjętych działań. Patrząc całościowo, to właśnie działania formalne stanowią rezultat oczekiwań efektywnościowych¹⁰. W obszarze środowiska szkolnego działaniem formalnym jest proces edukacyjny, obejmujący wychowanie (rozwój osobowości) i kształcenie, czyli nauczanie i uczenie się. Efektywność edukacji powinien gwarantować odpowiedni system oświatowo-wychowawczy.

Podstawowym warunkiem efektywności systemu wychowania, poza programem i przygotowaniem wychowawców jest właściwa koordynacja pracy wychowawczej. Do czynników wpływających na efektywność systemu oświatowo-wychowawczego zalicza się między innymi **komunikację**, ponieważ *nie ma kształcenia i wychowania bez efektywnego komunikowania*¹¹ – stwierdza H. Retter, który analizuje komunikację z pozycji werbalnej i niewerbalnej. Komunikację werbalną tworzy język mówiony (natężenie, wysokość głosu), a niewerbalna obejmuje swym zasięgiem postawę ciała, zachowanie dystansu przestrzennego, mimikę, gestykulację. Przy czym zauważa, że w pedagogice, psychologii i socjologii funkcjonuje obok komunikacji pojęcie interakcji rozumiane jako działanie międzyludzkie o szerszym znaczeniu niż komunikacja. Retter przyjmuje pogląd, że każda interakcja jest jednocześnie komunikacją, natomiast nie każda komunikacja jest interakcją¹². Warto podkreślić, że komunikowanie dydaktyczne jest środkiem, który wprowadza w przestrzeń wartości dalszych i nadrzędnych, które kształtują się w obrębie kultury dydaktycznej i pedagogicznej¹³.

Natomiast Z. Kroplewski uważa, że dobra komunikacja powoduje wzrost zaufania, a osiągnięte zaufanie poprawia komunikację, czyli korzyścią dobrej relacji jest większe zaufanie¹⁴. W relacjach szkolnych cenną metodą komunikacji jest dialog. J. Tarnowski wymienia trzy wymiary dialogu: metodę, proces i postawę. Dialog jest sposobem komunikacji poprzez którą dąży się do współdziałania, zbliżenia się i wzajemnego zrozumienia. Proces dialogu przebiega wówczas, gdy

¹⁰ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 311.

¹¹ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005, s. 8.

¹² Tamże, s. 16.

¹³ M. Kowalczyk-Gnyp, *Komunikacja dydaktyczna w edukacji instytucjonalnej*, [w:] W. J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 114.

¹⁴ Z. Kroplewski, *Sztuka rozmawiania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 15.

jest urzeczywistniony (choćby) jeden z elementów zawartych w metodzie. Postawa dialogu charakteryzuje się postawą otwarcia na rozumienie, współdziałanie i zbliżenie się do otoczenia. Należy pamiętać, że dialog ma charakter interpersonalny i można wskazać na trzy jego formy, a mianowicie: dialog rzeczowy, personalny i egzystencjalny. Chcąc poznać rzeczywistość stosuje się dialog rzeczowy (prowadzi do Prawdy). W czasie spotkań z ludźmi zastosowanie ma dialog personalny (Wolność i Dobro). Natomiast dialog egzystencjalny zachodzi wówczas, gdy człowiek wyraża siebie nie tylko słowami, lecz całą osobą, oddaniem siebie innym ludziom (Miłość). J. Tarnowski dodaje, że *słowo* w każdej wymienionej formie dialogu jest traktowane jako narzędzie, które nie zawsze musi być użyte, ponieważ może mieć również miejsce dialog niewerbalny¹⁵.

W perspektywie powyższych teoretycznych założeń, mając na uwadze współczesne środowisko szkoły, tworzenie kultury zaufania poprzez komunikację i interakcje jest procesem wymagającym nie tylko wszechstronnej wiedzy, ale i doświadczenia pedagogicznego nauczycieli. Według A. Szejnberga, nauczyciel powinien wykazywać się rzetelną wiedzą merytoryczno-metodyczną¹⁶. Interakcje w szkole są najczęściej inicjowane przez nauczyciela. Jak wskazują badania, na 100 interakcji zachodzących w czasie jednej lekcji, od 70% do 80% rozpoczyna nauczyciel, a tylko od 20% do 30% uczniowie¹⁷.

Z perspektywy psychologicznej uważa się, że nawet gdy uczeń jest tylko obserwatorem, to koduje w swoim umyśle nowe zachowania, które może później wykorzystać. Uczestniczy w ten sposób w procesie uczenia się przez *modelowanie*, o którym pisze A. Bandura i podkreśla, że ważną determinantą w modelowaniu (kodowaniu) zachowań jest to, w jakich okolicznościach i z kim spotyka się człowiek. W swojej teorii psycholog ten przypisuje duże znaczenie procesowi uczenia się przez obserwację opartą na dwóch systemach: wyobrazeniowym i werbalnym. Pierwszy wskazuje na postrzeganie zdarzeń zewnętrznych, drugi na werbalne kodowanie zdarzeń, gdzie pomocą dla pamięci są powtórki i ćwiczenie zachowań¹⁸.

Podobną myśl prezentuje E. Fromm, gdy mówi, że żadne spotkanie, żadna rozmowa ludzi nie jest zapomniana, ale pozostawia skutki i skumulowany efekt, który może być zauważony w przyszłości¹⁹. Twierdzi również, że aby manipulo-

¹⁵ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999, s. 75.

¹⁶ A. Szejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006, s. 193.

¹⁷ S. Mika, dz. cyt., s. 288.

¹⁸ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007, s. 37–41.

¹⁹ E. Fromm, *O sztuce istnienia*, PWN, Warszawa-Wrocław 1997, s. 34.

wać (modelować) osobą, trzeba postawić sobie pytania: co chcemy zrobić z tym człowiekiem? Jakie ma w sobie słabe i mocne punkty? Wytworzony obraz wskaże na cel, aby coś konkretnego zrobić z tą osobą²⁰ – co w procesie edukacyjnym powinno stanowić egzystencjalne i naturalne podejście wychowawcy, którego, jak zauważa A. Gurycka, zawodową umiejętnością powinno być organizowanie sytuacji wychowawczych, które autorka postrzega jako układy ludzi oraz zadania związane jednością czasu i miejsca, organizowane przez wychowawcę – reżysera, w celu zrealizowania założonego celu dotyczącego rozwoju osobowości wychowanka²¹.

Jednak brak czasu, wygoda nauczyciela czy obawa przed utratą porządku i spokoju w klasie – jak wskazuje H. Rylke²², są przyczynami, ze względu na które nauczyciel nie stwarza klimatu do otwartego i swobodnego komunikowania się z uczniami. A przecież to właśnie komunikowanie się ludzi prowadzi do dialogu, który stwarza warunki do wzajemnego zaufania i partnerstwa. Jak zauważa S. Palka, to dialog jest cennym humanistycznym sposobem na spotkanie nauczycieli z uczniami, a także sprzyja wzrostowi osobowemu młodzieży²³.

W perspektywie oczekiwań efektywnościowych ze strony ucznia, wydaje się to być niezbędnym czynnikiem rozwojowym. W praktyce, okazją do twórczej komunikacji i dialogu poza lekcjami mogą być interakcje inicjowane przez nauczyciela między innymi w formie zajęć pozalekcyjnych, np. w szkolnym teatrze. Podczas prób teatralnych oddziaływanie ze strony wychowawcy na uczniów odbywa się w sposób werbalny i niewerbalny. Poza tym jest to doskonała okazja do wytworzenia klimatu zaufania. Na przykład gdy nauczyciel podczas występu pełni rolę suflera. Również teatr szkolny daje możliwości do zainicjowania przez nauczyciela podczas ćwiczenia ról teatralnych, relacji na poziomie uczeń – uczeń. Dialog i zaufanie są gwarancją teatralnego sukcesu. W takich okolicznościach nawet uczniowie, którzy nie darzą się wzajemną sympatią, nawiązując jakby z przymusu dialog aktorski, mogą przełamać uprzedzenia i stworzyć przyjacielskie relacje, budując klimat zaufania. Warto w tym miejscu zasygnalizować, że odgrywane przez uczniów role aktorskie w dużej mierze mogą oddziaływać na ich psychikę, co w konsekwencji może mieć pozytywne skutki w budowaniu tożsamości młodego człowieka.

²⁰ Tenże, *O sztuce słuchania, terapeutyczne aspekty psychoanalizy*, PWN, Warszawa-Wrocław 1996, s. 71.

²¹ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979, s. 192–193.

²² H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa 1983, s. 86.

²³ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 124–127.

Nawiązanie do doświadczenia teatru służy podkreśleniu tego, że odgrywanie poszczególnych ról przez młodych ludzi w przedstawieniach w okresie adolescencji może być okazją do przełamania poczucia wstydu i zauważenia wartości duchowych, które pomagają w kształtowaniu osobowości. Sprzyja doświadczaniu zaufania do innych i do samego siebie, sprawdzaniu granic własnych możliwości. Pozwala na poznawanie i kształtowanie oczekiwań efektywnościowych jako wskaźnika kultury zaufania w interakcjach społecznych. Podstawowe interakcje w szkole zachodzą między nauczycielami a uczniami w czasie zajęć (lekcji) dydaktycznych i one decydują o efektywności wspólnej pracy. Dialog edukacyjny jest łatwiejszy, gdy jego uczestnicy wzajemnie darzą się zaufaniem, które także odzwierciedla atmosferę w szkole.

Dobre samopoczucie uczniów w szkole – to kolejny przejaw kultury zaufania. Aby taki stan zaistniał, niezbędne są bezpieczeństwo i zaufanie do szkoły jako instytucji oraz do ludzi, dbających o pozytywny klimat w budynku szkolnym. Oprócz osób, które z obowiązku uczestniczą w interakcjach edukacyjnych (dyrekcja, nauczyciele, uczniowie), są te z tzw. „drugiej linii”, które troszczą się o bezpieczeństwo (portier) i dbają o czystość (sprzątaczkę), zdrowie i samopoczucie (pielęgniarka i pedagog). Inną grupę osób poza kierownictwem i nauczycielami, które stanowią czynnik decydujący o sprawnym kierowaniu merytorycznym i organizacyjnym oraz administracyjnym, są pracownicy biblioteki, czytelnia, sekretariatu i księgowości.

Wzajemne interakcje tych osób z uczniami mają nie tylko wpływ na kulturę szkoły, ale są wyrazem kultury osobistej i szacunku dla ludzkiej pracy, odzwierciedlają pozytywną lub negatywną atmosferę w szkole. Od tych na pozór prozaicznych spotkań w dużej mierze jest uzależnione samopoczucie ucznia w szkole. Ważne jest, aby młody człowiek siedł chętnie i zaufaniem np. do swojej klasy, sekretariatu, biblioteki, mając pewność, że spotka go tam przyjazna atmosfera.

Oprócz dobrego samopoczucia uczniów w szkole, na rezultaty dobrej edukacji wpływają **działania innowacyjne**, które mogą być zaproponowane przez władze oświatowe lub dyrekcję oraz nauczycieli, albo przez samych uczniów. W szkole, która stała się przedmiotem mojej refleksji, do takich innowacji można zaliczyć zaproponowaną i prowadzoną przez katechetę akcję oddawania krwi. Systematycznie dzieli się tym cennym darem ponad 70 dorosłych uczniów. Efektem tego przedsięwzięcia jest nie tylko zajęcie II miejsca w wojewódzkiej akcji *Młoda krew ratuje życie*, ale przede wszystkim widoczna postawa odpowiedzialności za innych ludzi, a także wspólne interakcje z duchowym opiekunem, co może skutkować w budowaniu kultury zaufania w szkole i poza nią.

Z perspektywy egzystencjalnej, postawa uczniów, według E. Fromma, jest biofilna, wyróżnia się szacunkiem i miłością do życia ludzkiego. Można za eg-

zystencjalistą powiedzieć, że zachowanie uczniów jest wpisane w etykę biofilną, rozumianą jako służbę życiu. W konsekwencji, postawa dzielenia się sobą (krwią) może przyjąć orientację biofilii produktywnej, czyli zaangażowania we wszystkie sfery życia, co budzi nadzieje na dobry kapitał społeczny. Przejawem tak rozumianej biofilii jest chęć do kształtowania siebie i innych poprzez miłość, rozum i spontaniczne zaangażowanie na rzecz społeczeństwa, co nie tylko przynosi zadowolenie osobiste, ale tworzy szeroko pojętą kulturę życia²⁴. Ważną postawą podczas oddawania krwi przez uczniów jest ich zaufanie do osób obsługujących urządzenia i bezpośrednio zaangażowanych w tę czynność. Jak sami mówią, czują się bezpiecznie, gdy ich opiekun (ksiądz) jest z nimi, co także wyraża (ich) zaufanie do katechety. W praktyce, aby spełnić oczekiwania wychowanków, katecheta jest zawsze z nimi, co także świadczy o jego odpowiedzialności.

Ocenianie uczniów, ich wiedzy (oceny za naukę), postaw i zaangażowania (ocena z zachowania) – to zadanie szkoły, które świadczy o jej efektywności i wyraża kondycję dydaktyczno-wychowawczą. Uczeń z natury oczekuje od nauczyciela sprawiedliwego oceniania i wyrażania opinii o sobie. Wewnętrzne regulaminy (systemy, statuty, przepisy) szkolne są podstawą np. do wystawienia oceny z zachowania. Przyjął się tzw. rytuał oceniania. Jak zauważa M. Dembiński, rytuał tworzą struktury: jawna i ukryta oraz trzecia, która jest spoiwem łączącym dwie pierwsze. Struktura jawna obejmuje takie elementy jak: nauczyciel (przewodnik), uczniowie (grupa), przedmioty, gesty, rytm, przestrzeń, czas, mowa. Można je określić elementami kultury. Natomiast ukrytą strukturę tworzą taki składniki jak: mit, symbole, metafory, etos, paradygmaty, wiara (wiedza). Według autora, rytuał to symboliczne, sformalizowane i niestereotypowe działanie społeczne, skondensowane w instytucjach, w ramach których działające podmioty kreują znaczenia „świata” istniejącego²⁵.

W szkole, która była przedmiotem moich zainteresowań badawczych, system oceniania, klasyfikowania i promowania określa warunki do wystawienia **oceny z zachowania** na podstawie uzyskanych przez ucznia punktów dodatnich i ujemnych. Jak podaje *Szkolny System Oceniania*, wychowawca podlicza punkty dodatnie i ujemne, biorąc pod uwagę frekwencję oraz wpisane do dziennika uwagi pozytywne i negatywne. Oceny za zachowanie są wystawiane na podstawie uzyskanych punktów. I tak np. ocenę wzorową otrzymuje uczeń, który ma

²⁴ E. Fromm, *Serce człowieka*, PWN, Warszawa-Wrocław 1996, s. 41.

²⁵ M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 38–39. Autor wyróżnia także subrytuał: struktura zorganizowana, wieloaspektowa, wielopoziomowa, ograniczona początkiem i końcem, posiadająca ustalony kierunek (wykonania celu). Subrytuał jest najmniejszą jednostką rytuału w działaniu, o określonym początku i końcu, tamże, s. 76–77.

minimum 20 punktów dodatnich, a naganną, osoba z powyżej 100 punktami ujemnymi²⁶.

W praktyce, przede wszystkim liczba opuszczonych godzin (nieusprawiedliwionych) wpływa na ocenę (z zachowania). Przy dużej absencji uczniowie zabiegają o punkty dodatnie, które mogą zdobyć np. za pracę społeczną, udział w przedstawieniu itp. Z autopsji wiem, że przed końcem semestru czy roku szkolnego jest wielu chętnych, którzy pytają: może trzeba gazetkę zrobić, coś pomóc? Zdarzają się (dosyć często) wpisy w dzienniku: plus 10 pkt. za godną postawę lub za posprzątanie klasy. Z innej szkoły zapamiętałem zapis: plus 15 pkt. za przyniesienie kwiatka do klasy. Powyższe praktyki punktowe są okazją dla podwyższenia oceny za zachowanie dla uczniów sprytniejszych (cwanych), ale nie zawsze odzwierciedlają autentyczną ich postawę.

Aby przybliżyć ten problem, zaprezentuję zestawienie ocen z zachowania i frekwencji uczniów za rok szkolny 2007/2008²⁷. W zebranych materiale, dla mnie jako badacza i nauczyciela, budziła niepokój dysproporcja ocen z zachowania pomiędzy absolwentami Technikum i Zasadniczej Szkoły Samochodowej. Porównując zebrany materiał stwierdziłem, że tylko 3 uczniów (6,52%) szkoły zasadniczej otrzymało oceną wzorową z zachowania, a w technikum 18 osób (21,95%). Naganną ocenę z zachowania otrzymał 1 uczeń technikum (1,21%) i 8 szkoły zasadniczej (17,39%). Przy czym frekwencja u absolwentów kształtowała się na poziomie 72,6% u uczniów szkoły zawodowej i 80% uczniów technikum. Widoczna dysproporcja może świadczyć o braku dialogu (zaufania) pomiędzy wychowawcami i uczniami zasadniczej szkoły, tym bardziej, że uczniowie obu szkół przebywają w jednym budynku i często ten sam wychowawca sprawuje opiekę nad klasą ze szkoły zasadniczej i równocześnie nad uczniami z technikum. Przy tym należy podkreślić, że dla większości absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej, świadectwo jest przepustką do uzyskania pracy, co w perspektywie niskich ocen z zachowania nie daje wielu szans w jej uzyskaniu. Zachowanie nauczycieli może także wskazywać na brak wrażliwości wobec uczniów szkoły zawodowej w pokonywaniu nierówności edukacyjnych.

Oceny uczniów za utrwaloną wiedzę stanowią ważny czynnik, który świadczy o efektywności podejmowanych działań dydaktycznych i oddziałuje na kulturę szkoły. Jak twierdzi M. Czerepaniak-Walczak, wielu nauczycielom łatwiej jest jednak wyrażać sądy i opinie na temat braków u uczniów, aniżeli ich sukcesów²⁸,

²⁶ Szkolny system oceniania, klasyfikowania i promowania, w: Statut Zespołu Szkół Samochodowych w Szczecinie, uchwalony przez Radę Pedagogiczną dnia 22.11.2007 r., s. 7.

²⁷ Informacje zaczerpnięte z własnych dokumentów Zespołu Szkół Samochodowych w Szczecinie za rok szkolny 2007/2008.

²⁸ M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 81.

co często w odczuciu wychowanków, jak sami mówią, nie jest ludzkie. Aby zobrażować, czy oceny za wiedzę mają wpływ na stopień z zachowania, na podstawie dzienników lekcyjnych klas wyłoniłem osoby z najwyższą średnią. Wynotowałem także ich oceny z zachowania oraz stopień kredytu zaufania udzielonego (uczniom) przez wychowawców. W szkole funkcjonują pewne schematy. Według stereotypu, który często przyjmują wychowawcy, dobry uczeń to taki, który jest grzeczny, posłuszny i cieszy się popularnością wśród kolegów, zwłaszcza w odczuciu wychowawcy. Wychowawca takiej osobie jest skory wystawić jak najwyższą ocenę z zachowania, nawet gdy zdarzą się wpadki ze strony ucznia. Inny schemat, który obrazuje poprawnego ucznia, stosują koledzy z klasy. Dla nich dobry uczeń to taki, który wzorowo się zachowuje, zawsze słucha się wychowawców i nigdy się nie przeciwstawia (lizus), uzyskuje wysokie oceny za naukę (kujon), nie ucieka z lekcji, nie wzbudza zastrzeżeń jego ubiór. Osoba taka jest często w klasie izolowana i wzbudza nieufność wśród pozostałych uczniów.

Poniżej umieściłem w tabelach dane o najlepszych uczniach na poszczególnych poziomach edukacyjnych. Zestawienie pozwoli przeanalizować, czy zachodzi taka zależność pomiędzy wiedzą, oceną z zachowania a zaufaniem udzielonym przez wychowawcę swoim wychowankom.

Tabela 1. Wyniki w nauce, ocena z zachowania, zaufanie nauczycieli do uczniów klasy I technikum

| Klasy I technikum | | Średnia z ocen na koniec roku szkolnego | Ocena zachowania | Kredyt zaufania wychowawcy (poziom w skali 0–3) |
|-------------------|---|---|------------------|---|
| I a | 1 | 4,3 | wzorowa | 2 |
| | 2 | 4,3 | wzorowa | 2 |
| | 3 | 3,94 | dobra | 1 |
| I b | 1 | 3,7 | wzorowa | 2 |
| | 2 | 3,5 | wzorowa | 1 |
| | 3 | 3,5 | bardzo dobra | 2 |
| I c | 1 | 3,3 | wzorowa | 2 |
| | 2 | 3,3 | wzorowa | 3 |
| | 3 | 3,3 | bardzo dobra | 3 |
| I d | 1 | 3,3 | poprawna | 0 |
| | 2 | 3,2 | poprawna | 1 |
| | 3 | 3,0 | dobra | 3 |
| | 4 | 2,88 | wzorowa | 0 |

Powyższe dane wskazują, że niskie efekty edukacyjne (poza jedną osobą) generują brak zaufania. Komentując zaistniałą sytuację, można potwierdzić tezę, że normy efektywnościowe w szkole są mierzone tylko na podstawie ocen za naukę. A ocena z zachowania ma mniejszą moc predyktywną w kształtowaniu kultury zaufania. Wskazuje to na behawioralne postrzeganie uczniów przez nauczycieli, którzy przekazują wiedzę, kontrolują swoje wymagania i je egzekwują. A przy tym nie przywiązują uwagi do wzajemnych interakcji edukacyjnych, nie stwarzają klimatu zaufania interpersonalnego.

W przedstawionym rankingu interesująca jest sytuacja dwóch uczniów (z klasy I d), którym wychowawca nie ufa, ale na podstawie szkolnego systemu oceniania zakwalifikowali się do otrzymania pozytywnej oceny z zachowania (poprawnej i wzorowej). Ta sytuacja może świadczyć o rozbieżności wychowawcy, który stosuje różne wymagania (kryteria) biorąc pod uwagę oceny ucznia i swoją osobistą z nim relację zaufania. Z perspektywy psychologicznej, mając na uwadze młody wiek ucznia (16 lat) będącego w okresie adolescencji, może to spowodować wykształcenie w nim postawy niechęci do nauczyciela – wychowawcy. W konsekwencji taki stan może transferować na cały okres edukacji w szkole.

Drugi interesujący obraz (w powyższym zestawieniu) ukształtował się również na podstawie stopnia kredytu zaufania, którego udzielili wychowawcy swoim wychowankom. Trzech wyróżnionych (za wysokie średnie z ocen) uczniów otrzymało kredyt zaufania na poziomie 1 (w skali 0–3), i zróżnicowane oceny z zachowania (dobrą, poprawną, wzorową). Brak spójności pomiędzy wiedzą a zachowaniem może wskazywać na niepoprawne interakcje edukacyjne i na brak zaufania. Można przypuszczać, że wychowawca nie ujawniając wysokiego kredytu zaufania, boi się podjąć ryzyka na korzyść wychowanka. Postawa ta wskazuje na niezadowolającą znajomość psychologii rozwojowej przez wychowawcę i daje małą nadzieję na poprawne relacje zaufania z uczniem.

Optymistycznie przedstawia się sytuacja pod względem kredytu zaufania wychowawców do najlepszych uczniów w klasach drugich technikum. Wyniki prezentują w tabeli 2.

Z danych w tabeli można zauważyć, że wychowawcy udzielili prawie wszystkim uczniom wysokiego kredytu zaufania. Może to wskazywać na dobre wzajemne relacje i budowanie kultury zaufania. Uwagę zwraca sytuacja, w której uczeń otrzymał poprawną ocenę z zachowania i najwyższy kredyt zaufania ze strony wychowawcy. Okazuje się, że nie zawsze niska ocena z zachowania przekłada się na relacje zaufania pomiędzy uczniem a wychowawcą. Również optymistycznie ukształtowała się sytuacja pod względem spójności zaufania i ocen z zachowania i wiedzy w trzech klasach technikum. Obraz ten zawarłem w tabeli 3.

Tabela 2. Wyniki w nauce, ocena z zachowania, zaufanie wychowawców do uczniów klasy 2 technikum

| Klasa | | Średnia z ocen na koniec roku szkolnego | Ocena z zachowania | Kredyt zaufania wychowawcy (poziom w skali 0–3) |
|-------|---|---|--------------------|---|
| 2 a | 1 | 4,5 | wzorowa | 3 |
| | 2 | 4,1 | bardzo dobra | 3 |
| | 3 | 4,1 | dobra | 3 |
| 2 b | 1 | 4,0 | wzorowa | 3 |
| | 2 | 3,9 | wzorowa | 3 |
| | 3 | 3,8 | wzorowa | 3 |
| 2 c | 1 | 3,6 | bardzo dobra | 3 |
| | 2 | 3,5 | bardzo dobra | 3 |
| | 3 | 3,5 | bardzo dobra | 3 |
| 2 d | 1 | 3,3 | dobra | 2 |
| | 2 | 3,3 | poprawna | 3 |
| | 3 | 3,1 | bardzo dobra | 2 |

Tabela 3. Wyniki w nauce, ocena z zachowania, zaufanie wychowawców do uczniów klasy 3 technikum

| Klasa | | Średnia z ocen na koniec roku szkolnego | Ocena z zachowania | Kredyt zaufania wychowawcy (poziom w skali 0–3) |
|-------|---|---|--------------------|---|
| 3 a | 1 | 4,0 | dobra | 3 |
| | 2 | 4,0 | wzorowa | 3 |
| | 3 | 3,8 | bardzo dobra | 3 |
| 3 b | 1 | 3,8 | dobra | 3 |
| | 2 | 3,7 | dobra | 3 |
| | 3 | 3,6 | wzorowa | 3 |
| 3 c | 1 | 3,6 | bardzo dobra | 3 |
| | 2 | 3,4 | bardzo dobra | 3 |
| | 3 | 3,3 | dobra | 2 |
| 3 d | 1 | 3,2 | bardzo dobra | 3 |
| | 2 | 3,1 | dobra | 2 |
| | 3 | 2,8 | dobra | 3 |

W powyższym zestawieniu widoczny jest obraz najwyższego zaufania (biorąc pod uwagę poprzednie klasy), jakiego udzielili wychowawcy swoim najlepszym podopiecznym. Co może wskazywać na pozytywne wzajemne oddziaływania i poznanie interpersonalne. Potwierdza to również postawa nauczycieli wobec niektórych uczniów, których niższe oceny z zachowania nie miały wpływu na wysokość kredytu zaufania nauczycieli. Podobną analizę zebranych informacji o zaufaniu, ocenach z zachowania i za wiedzę przedstawiam na trzech poziomach edukacyjnych w zasadniczej szkole zawodowej i umieściłem w tabelach 4–6.

Tabela 4. Wyniki w nauce, ocena z zachowania, zaufanie wychowawców do uczniów klasy 1 szkoły zasadniczej

| Klasa | | Średnia z ocen na koniec roku szkolnego | Ocena z zachowania | Kredyt zaufania wychowawcy (poziom w skali 0–3) |
|-------|---|---|--------------------|---|
| I a | 1 | 4,23 | bardzo dobra | 3 |
| | 2 | 3,84 | poprawna | 3 |
| | 3 | 3,66 | wzorowa | 2 |
| I f | 1 | 3,66 | bardzo dobra | 2 |
| | 2 | 3,66 | dobra | 2 |
| | 3 | 3,61 | dobra | 2 |

W tabeli uwagę zwracają dwaj uczniowie. Pierwszy, który uzyskał poprawną oceną z zachowania, ma dosyć wysoką średnią z ocen (na tle pozostałych) i największy kredyt zaufania od nauczyciela. Jednak niska ocena z zachowania nie jest spójna z pozostałymi elementami, które budują reputację ucznia. Sytuacja ta może świadczyć o twardej postawie nauczyciela, który nie sugeruje się ocenami, albo niedopatrzaniu nauczyciela, który udzielając najwyższego zaufania nie dopilnował, aby było to współmierne z oceną z zachowania. Drugi uczeń wyróżniający się na tle pozostałych otrzymał najwyższą ocenę z zachowania przy niskiej średniej (w porównaniu z innym uczniem, który mając średnią 4,23 otrzymał ocenę bardzo dobrą z zachowania) i kredyt na poziomie 2 (w skali 0–3). W tej sytuacji nie jest zachowana symetria w zaufaniu i zachowaniu, co może potwierdzać sytuację, w której nauczyciel nie potrafi do końca przewidzieć zachowań podopiecznego i nie chce podjąć ryzyka, udzielając większego kredytu zaufania. Albo nie ukształtowały się poprawne relacje interpersonalne, mając na uwadze fakt, że obaj omawiani uczniowie są pod opieką tego samego wychowawcy.

W drugich klasach szkoły zasadniczej kredyt zaufania udzielony przez wychowawców najlepszym uczniom jest dosyć zróżnicowany, a szczegóły oddają dane z zestawienia w tabeli 5.

Tabela 5. Wyniki w nauce, ocena z zachowania, zaufanie wychowawców do uczniów klasy 2 szkoły zasadniczej

| Klasa | | Średnia z ocen na koniec roku szkolnego | Ocena z zachowania | Kredyt zaufania wychowawcy (poziom w skali 0–3) |
|-------|---|---|--------------------|---|
| 2 a | 1 | 4,2 | wzorowa | 1 |
| | 2 | 3,8 | poprawna | 2 |
| | 3 | 3,8 | poprawna | 2 |
| 2 f | 1 | 3,5 | nieodpowiednia | 2 |
| | 2 | 3,5 | naganna | 0 |
| | 3 | 3,3 | wzorowa | 3 |

Dane pozwalają dostrzec jednego ucznia, który otrzymał niski kredyt zaufania, przy wysokiej średniej z ocen i wzorowym zachowaniu. Nauczyciel nie zaufał swojemu wychowankowi i nie podjął ryzyka, aby wytworzyć klimat do nawiązania relacji zaufania. Może dopatrywać się u pedagoga braków w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela-wychowawcy. Niekonwencjonalnie ukształtowała się sytuacja innego ucznia, który otrzymał średni kredyt zaufania, przy wysokiej średniej z ocen, ale jego zachowanie zostało ocenione przez wychowawcę nieodpowiednio. Wobec powyższego można przypuszczać, że wychowawca często ufa swojemu wychowankowi (ponieważ dobrze się uczy), ale jego postawa nie zasługuje na wysoką pozytywną ocenę z zachowania. Biorąc pod uwagę system wystawiania ocen z zachowania (punktowy), można przypuszczać, że niska ocena jest konsekwencją częstej absencji ucznia w szkole, albo np. otrzymał punkty minusowe za używanie telefonu komórkowego podczas lekcji. W związku z powyższym zachowanie nauczyciela jest (teoretycznie) zgodne z przepisami oświatowymi. Jednak można przypuszczać, że nauczyciel nie stworzył klimatu zaufania w interakcji z uczniem, w której mógłby mu pomóc zmienić jego postępowanie.

W ostatnim zestawieniu (tabela 6) umieściłem informacje o najlepszych uczniach z trzecich klas szkoły zasadniczej, czyli absolwentach.

Tabela 6. Wyniki w nauce, ocena z zachowania, zaufanie wychowawców do uczniów klasy 3 szkoły zasadniczej

| Klasa | | Średnia z ocen na koniec roku szkolnego | Ocena z zachowania | Kredyt zaufania wychowawcy (poziom w skali 0–3) |
|-------|---|---|--------------------|---|
| 3 a | 1 | 4,6 | bardzo dobra | 3 |
| | 2 | 3,7 | bardzo dobra | 2 |
| | 3 | 3,6 | bardzo dobra | 3 |
| 3 f | 1 | 3,5 | bardzo dobra | 3 |
| | 2 | 3,4 | wzorowa | 3 |
| | 3 | 3,2 | dobra | 2 |

Jak widać w tabeli, sytuacja zaufania, ocen z zachowania i wiedzy jest dosyć przejrzysta i może świadczyć o przemyślanych decyzjach nauczycieli. Nawet w przypadku ucznia z dobrą oceną z zachowania i kredytem zaufania na poziomie 2 (w skali 0–3), można przypuszczać, że niska ocena z zachowania nie jest wynikiem przekroczenia norm kulturowych lecz raczej nieusprawiedliwionej nieobecności na zajęciach w szkole.

Konkludując, należy zauważyć, że oczekiwania efektywnościowe są najbardziej dostrzegalne w postawach edukacyjnych i wzajemnych odniesieniach. Na uwagę zasługuje postawa otwarcia i zrozumienia nauczycieli, którzy jako pedagodzy są inicjatorami relacji z uczniami. Efekty wzajemnych interakcji są ważnym wskaźnikiem kultury zaufania w szkole. Koordynacja pracy wychowawczej, komunikacja, dialog to elementy procesu, który kształtuje uczniów i nauczycieli.

OCZEKIWANIA AKSJOLOGICZNE

Jak zauważa H. Kwiatkowska, *wychowanie od zarania związane było z wartościami, z ich określoną strukturą*²⁹. W procesie edukacji już z samej definicji wynika, że szkoła, jako miejsce rozwoju, wyposaża ucznia w wartości uniwersalne, które pomogą mu rozwijać osobowość. Taką rolę spełnia edukacja aksjologiczna, która wraz z wychowaniem moralnym tworzy pedagogikę kultury. Pojęcie wartości z perspektywy nauk humanistycznych zazwyczaj odnosi się do

²⁹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red. nauk.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, GWP, Gdańsk 2007, s. 20.

tego, co jest cenne, ważne i korzystne dla pojedynczego człowieka lub grupy osób. Jednak należy mieć świadomość, że nie wszystko, co jest cenne dla kogoś, musi być wartością³⁰. J. Mastalski, chcąc odpowiedzieć czym jest wartość, powołuje się na opinie aksjologów, według których świat wartości to sprawy i rzeczy, które widzimy obok siebie (J. Tischner), prawda, dobro, piękno (Platon). Wartości są czymś psychicznym lub świadomościowym (R. B. Perry, J. Dewey, E. Durkheim), jak również wszystkim, co jest cenne i ważne dla jednostki i społeczeństwa. Wartością jest także coś, dzięki czemu dany przedmiot jest wartościowy (J. M. Bocheński). Idąc dalej tym tropem (J. Mastalskiego), można wyłonić trzy kategorie definicji wartości: psychologiczne, które są zjawiskami indywidualnymi, socjologiczne, stanowiące wymiar społeczny i kulturowe, które nadają uniwersalny wymiar wartości, przeważających w życiu społecznym. Przy tym należy mieć na uwadze, że wartości w systemie motywacyjnym rozwoju człowieka mają funkcje: integrującą (porządkowanie działania), orientacyjną (kryteria ocen), metadecyzyjną (podejmowanie decyzji), socjalizującą (życie społeczne), gratyfikacyjną (równowaga psychiczna). W praktyce nauczyciel poprzez zastosowanie powyższych funkcji tworzy drogę normatywizmu wychowawczego i uczy wychowanka rozwijania i respektowania wartości³¹.

W kulturze szkoły wychowanie jest postrzegane jako realizacja założeń aksjologii pedagogicznej, która szczególnie zwraca uwagę na kreowanie człowieka wartościowego, otwartego i podejmującego wysiłki w celu ulepszenia siebie i świata. W przestrzeni wychowania wartości są częścią systemu normatywnego w procesie edukacyjno-wychowawczym. Wyróżnia się trzy podstawowe wartości uniwersalne: prawdę, która doskonali intelekt, dobro, rozwijające wolę i piękno, kształtujące uczucia³².

Pośród najważniejszych zadań aksjologicznych wskazuje się na: uczciwość, sprawiedliwość i odpowiedzialność. Nauczyciel jako kreator wychowania ma za zadanie zaoferować swoim wychowankom powyższe wartości osobowe. Wydaje się to trudne, a wręcz niemożliwe bez wzajemnego zaufania. Przyjmując stanowisko teologiczne, gdzie ufność jest wartością, która rozwija się poprzez wzajemne poznanie³³ – jak twierdzi H. Wejman, wychowawca jest postrzegany jako osoba, której uczeń może zaufać, jeśli wytworzy się ku temu korzystny klimat

³⁰ B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika, podstawy o wychowaniu*, t. 1, GWP, Gdańsk 2006, s. 396.

³¹ J. Mastalski, *Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania*, „Chowanna. Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji”, t. 1 (30), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 132–134.

³² B. Śliwerski (red. nauk.), dz. cyt., s. 403–406.

³³ H. Wejman, *Biblijne oblicza ufności*, Wydawnictwo Misericordia, Kraków 2007, s. 131.

edukacyjny. Jednak aby wychowanie kierowało ku wartościom, najistotniejszym warunkiem jest spotkanie wychowawcy i wychowanka oraz wzajemne uświadomienie, że najważniejszą wartością jest człowiek³⁴.

W interakcjach szkolnych uczeń oczekuje od nauczyciela, aby sprawiedliwie oceniał i nie był stronniczy. Cnota sprawiedliwości często postrzegana jest jako karanie złych i nagradzanie dobrych. Wydaje się, że w posłannictwie nauczyciela potrzebna jest postawa altruistyczna, o której pisze F. Savater, posługując się definicją filozofa J. Proudhona, który uważa, że sprawiedliwość to poszanowanie i spontaniczne dostrzeganie ludzkiej godności, w każdej osobie i sytuacji, niezależnie od ryzyka, na jakie może narazić nas obrona tej osoby³⁵.

Ciekawą koncepcję rozwoju młodego człowieka przedstawia H. Radlińska, która w ten proces wprzęga aktywność biologiczną, społeczną i kulturalną jednostki. Pedagog społeczna kształtowanie ucznia rozumie jako wprowadzenie w wartości, pomoc we wchodzeniu w środowisko społeczne i ochronę przed zaburzeniami. Wychowawca według autorki pełni rolę doradcy i przewodnika i jest łącznikiem ze światem zewnętrznym³⁶.

Według M. Łobockiego normy powiązane z wartością stanowią wychowanie moralne, którego głównym celem jest ukształtowanie człowieka ze zdrowym kręgosłupem moralnym. Chociaż, jak zauważa autor, niektórzy nie mówią o wychowaniu moralnym, tylko o wychowaniu do wartości, kształceniu charakteru, wychowaniu etycznym lub wychowaniu do moralności. Jednak pojęcie *wychowanie moralne* jest traktowane jako ogniwo łączące wymienione nazwy wychowania – zauważa M. Łobocki³⁷. Szkoła z racji swojej misji uczestniczy w wychowaniu moralnym, którego głównym celem jest rozwój moralny, postrzegany jako wykształcenie w uczniu umiejętności odróżniania dobra od zła, poprzez zdobywanie wiedzy z zakresu problemów moralnych. Metodami tego wychowania są: dobry przykład postępowania, zapoznanie z wiedzą w tej dziedzinie, wdrażanie zachowań oraz kierowanie procesem samowychowania³⁸. Na uwagę zasługują także takie metody jak: wzmacnianie pozytywne (pochwały, dowody uznania za postawy i zachowanie moralne), rozwijanie samorządności, klasyfikowanie wartości oraz moralne rozumowanie³⁹.

³⁴ J. Mastalski, dz. cyt., s. 138.

³⁵ F. Savater, *Proste pytania*, Universitas, Kraków 2000, s. 201–202.

³⁶ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1, PWN SA, Warszawa 2006, s. 41.

³⁷ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002, s. 7–12.

³⁸ Tamże, s. 21.

³⁹ Tamże, s. 28–29.

Teoretyczne informacje o wartościach i moralnym wychowaniu oraz postawy na gruncie środowiska szkoły kojarzą się nie tylko z kulturą instytucji, ale przede wszystkim z przedmiotami, które powinny spełnić przedstawione powyżej cele kształcenia moralnego. Wiedza o kulturze, etyka i religia to przedmioty, które w swoich założeniach powinny pomóc w kształtowaniu poprawnych (kulturalnych) zachowań i postaw ludzkich.

W szkole, będącej przedmiotem mojej refleksji, są prowadzone zajęcia z wiedzy o kulturze i religii. Nie naucza się etyki jako oddzielnego przedmiotu (z powodu braku wymaganej przepisami liczby uczniów), ale warto podkreślić, że zarówno religia, jak i wiedza o kulturze obejmują w swoich programach nauczania wiedzę z tej dziedziny. Aby nauczanie było efektywne, zwłaszcza w kwestiach odnoszących się do moralności ludzkiej, zakłada się, że powinno być osadzone na poprawnej płaszczyźnie komunikacyjnej, której podstawowym elementem jest niewątpliwe wzajemne zaufanie. Dokonane przeze mnie badania wskazują, że nauczycielka wiedzy o kulturze nie może liczyć na zaufanie ze strony uczniów, ponieważ przy niepoprawnych wzajemnych odniesieniach (bez zaufania) trudno liczyć na efekty pracy edukacyjnej z zakresu wiedzy o kulturze.

Warto zaznaczyć, że program nauczania tego przedmiotu obejmuje między innymi takie tematy jak: znaki kultury, style, prądy, epoki, kulturę popularną, sztukę współczesną, muzykę, teatr, film, a także zagadnienia ze współczesnej kultury multimedialnej. Ujęty obszar zagadnień wskazuje na wartości, normy i zachowania, które młody człowiek może otrzymać z tego przedmiotu w czasie szkolnej edukacji. Zagadnienia ujęte w podręczniku *Człowiek – twórca kultury*, w którym autorzy stawiają tezę, że naturalnym środowiskiem człowieka jest kultura⁴⁰ wskazują na wartościujące i normatywne ujęcie kultury, co także sprawia, że przygotowane scenariusze lekcji pozwalają na omówienie wielu interesujących zjawisk, które młody człowiek może indywidualnie interpretować, właściwie odczytywać i poszukiwać odniesień do codziennych sytuacji życiowych. Nowatorska i spójna koncepcja nauczania tego przedmiotu daje nauczycielowi wiele możliwości do wykorzystania własnych pomysłów i inspiracji podczas prowadzonych zajęć z wiedzy o kulturze.

Jednak w perspektywie tej niekorzystnej pod względem zaufania sytuacji dla nauczycielki – jako nadawcy i uczniów – jako odbiorców, warto szukać przyczyn i rozwiązania tego problemu edukacyjnego. Zaistniała sytuacja może potwierdzać stanowisko M. Czerepaniak-Walczak, która twierdzi, że klasyczne modele wprowadzania w kulturę nadają status wychowawcom, ale nie przynoszą oczeki-

⁴⁰ Z. Majchrowski, Z. Mrowcewicz, K. Sitkarski, D. Szwarzman, *Człowiek – twórca kultury*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2003, s. 13.

wanych rezultatów dydaktycznych. Pomocą w tej sytuacji, jak sugeruje autorka, może być emancypacja postrzegana jako otwartość na zmianę, odwaga i odpowiedzialność oraz krytyczne spojrzenie nauczyciela⁴¹.

Drugim nauczaniem przedmiotem, obejmującym niemalże wszystkich uczniów w szkole jest religia. Wartościowe dla wychowania moralnego, jak pisze teolog H. Wejman, są podstawy nauczania, które wskazują na personalistyczną wizję człowieka, przykazanie miłości bliźniego, Dekalog, ewangeliczne błogosławieństwa. Przy czym należy przyjąć stanowisko, że to właśnie ufność (zaufanie) tworzy rzeczywistość interpersonalną⁴², gdzie każdy spełnia swoją określoną rolę. Katecheta rolę nauczającego, uczeń postawę przyjmującego, słuchającego. Jak twierdzi A. Potocki nauczyciel – katecheta całym sobą wychowuje, zarówno słowem jak i przykładem, musi być człowiekiem radosnym⁴³.

Różne koncepcje nauczania religii pozwalają na wybór najlepszej dla katechety drogi do sukcesu w tym przedmiocie. Wśród koncepcji wymienia się tzw. konfesyjną (kerygmatyczną, konfesyjno-katechumenalną), której podstawą są źródła wiary chrześcijańskiej (Pismo Święte, Tradycja, nauczanie Kościoła), gdzie sprawy egzystencjalne rozważa się w dalszej kolejności, co w praktyce może być nudne dla młodego człowieka, żyjącego w pędzącym świecie materii. Koncepcja ponadkonfesyjna (antropologiczna, ogólnokulturowa) to inna propozycja nauczania religii, która pozwala na interpretację problemów egzystencjalnych w świetle wiedzy religijnej. To co wydaje się najbardziej istotne z pozycji ucznia, w świetle tej koncepcji, to prawda o wolnym wyborze odpowiedzi, bez odwoływania się do autorytarnego przekazu wiary. Złotym środkiem dla obu koncepcji jest metoda konfesyjno-antropologiczna, nazywana też konfesyjno-dialogiczną, która obejmuje treści biblijne i wiedzę teologiczną oraz zauważa problemy egzystencjalne uczniów, co wskazuje na personalistyczne postrzeganie człowieka w jego wymiarze duchowo-cieleśnym.

W perspektywie wskazanych założeń, ważną opinię przedstawia M. Łobocki, który zwraca uwagę na braki w przygotowaniu pedagogicznym katechetów, które mogą być przyczyną niepowodzeń nauczających⁴⁴. Umiejętne podejście do ucznia ze strony wykwalifikowanego katechety jest gwarantem sukcesu na tym polu edukacyjnym. Fundamentem w relacjach katecheta – uczeń jest zaufanie,

⁴¹ M. Czerpaniak-Walczak, *Współczesne dyskursy emancypacji poprzez edukację (wielka narracja w małej klasie)*, [w:] *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, Pedagogika filozofii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 40.

⁴² H. Wejman, dz. cyt., s. 169.

⁴³ A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007, s. 215.

⁴⁴ M. Łobocki, dz. cyt., s. 160.

które także z perspektywy teologicznej jest wartością pierwszorzędą. Zaufanie jako synonim wiary jest ważnym czynnikiem, który pozwala podjąć ryzyko w relacjach osobowych ze Stwórcą i ludźmi. Według E. Stein świat wiary pozwala przekroczyć to, co jest ograniczone tylko do intelektu. Podjęcie ryzyka i wejście w świat wiary jest pomocne w porządkowaniu obrazu świata⁴⁵. Wydaje się to także istotne w odniesieniu do kształtowania przez katechetów postawy zaufania w relacjach z uczniami.

W statucie szkoły, która jest przedmiotem mojej refleksji, jeden z punktów mówi, że ZSS organizuje w ramach planu zajęć szkolnych naukę religii lub etyki, przy czym wyboru pomiędzy religią a etyką dokonują obowiązkowo rodzice (opiekunowie prawni) lub pełnoletni uczniowie do dnia 20 września danego roku szkolnego. Uczniom niepobierającym nauki religii (etyki) ZSS zapewnia się opiekę⁴⁶. W praktyce w lekcjach religii uczestniczy prawie 100% uczniów. Jest to zapewne ewenementem, a także sukcesem pedagogicznym katechetów, ale również zobowiązaniem. Dlatego słuszne wydaje się stanowisko K. Popielskiego, który twierdzi, że młodzież w czasie adolescencji oczekuje od nauczycieli, tym bardziej katechetów, wzmocnienia, poczucia bezpieczeństwa, wzorów i ideałów, odniesienia ku wartościom, postrzegania i doświadczania szans rozwoju, a także cierpliwości, pogodności, szacunku, autentyczności, wyrozumiałości i zaufania⁴⁷. Nauczyciel katecheta powinien umiejętnie wiedzę ucznia kształtować na ufnym dialogu i szczerzej przyjaźni⁴⁸, aby w ten sposób niejako zaspokoić potrzebę ucznia do wspólnego systemu odniesienia (wartości) i przedmiotu wiary, które wynikają z jego ludzkiej egzystencji⁴⁹.

OCZEKIWANIA OPIEKUŃCZE

Łaciński termin *cura*⁵⁰ tłumaczony jako troska, troskliwość, staranie, uwaga, opieka, nadzór, niepokój, zawiadywanie – oddaje obrazowo charakter oczekiwań, jakie winna spełnić szkoła wobec ucznia z mandatu Kuratorium Oświaty.

⁴⁵ M. Jędraszewski, *Filozofi i łaska wiary. Rozmowa między Edytą Stein a Romanem Ingardenem*, „Zeszyty Karmelitańskie”, Poznań 2000, s. 57–59.

⁴⁶ Statut Zespołu Szkół Samochodowych w Szczecinie, uchwalony przez Radę Pedagogiczną 22.11.2007 r., s. 7.

⁴⁷ K. Popielski, *Doświadczanie wartości i poczucia sensu życia w rodzinie i szkole*, [w:] R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, Garmond Oficyna Wydawnicza, Poznań 2008, s. 148–149.

⁴⁸ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Pallottinum, Poznań 1998, s. 52.

⁴⁹ E. Fromm, *Psychoanaliza a religia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000, s. 56.

⁵⁰ *Słownik łacińsko-polski*, K. Kumaniecki (opr.), PWN, Warszawa 1977, s. 137.

W opinii P. Sztompki, oczekiwania opiekuńcze powiązane są działaniami reprezentacyjnymi, powierniczymi, a szczególnie widoczne są w bezinteresowności, szlachetności i altruizmie⁵¹. Jako wyraz opieki i troski Ministerstwa Edukacji Narodowej można przyjąć program: „Bezpieczna i przyjazna szkoła”⁵², który zakłada m.in. wprowadzenie monitoringu wizyjnego wejść do szkół, który według założeń ma przyczynić się do poprawy bezpieczeństwa, a także do wzmocnienia działań profilaktycznych realizowanych w społeczności szkolnej.

Aby przybliżyć pogląd młodzieży na temat instalacji kamer w szkole, przeprowadziłem wśród uczniów ankietę w szkole ponadgimnazjalnej, będącej przedmiotem moich badań, która według statutu stawia sobie jako jedno z zadań: dbać o bezpieczeństwo i zdrowy rozwój uczniów⁵³. W badaniu wzięły udział 2 klasy z technikum, tj. 56 uczniów. Na postawione pytanie ogólne: *Czy jest to słuszne, że w szkołach są kamery, które zapewniają podgląd w zachowaniu uczniów (wizja), a także podsłuchują dźwięki (fonia)*, mogli wyrazić swoją opinię (uczniowie) poprzez odpowiedź na postawione pytania otwarte:

1. Jestem za kamerami z wizją, ponieważ...
2. Jestem za kamerami z wizją i fonią, ponieważ...
3. Jestem przeciwny kamerom z wizją, ponieważ...
4. Jestem przeciwny kamerom z wizją i dźwiękiem, ponieważ...
5. Jest mi to obojętne, jaka jest kamera, ponieważ...

Przed wyrażeniem opinii, uświadomiłem uczniom, że na terenie szkoły jest zainstalowanych 16 kamer bez fonii, z których obraz jest rejestrowany na tzw. szpiega. Analiza udzielonych odpowiedzi wskazała, że uczniom jest obojętne, jaka jest kamera w szkole (41,07%). Argumentowali to następująco: *nie zwracam na to uwagi; bo nic takiego nie robię; czuję się tak samo, nie robi to żadnej różnicy; jest mi to obojętne, ponieważ nie jest to mój dom; nie mam nic do ukrycia; nie interesuje mnie, jakie kamery są w szkole; niech sobie robią, co chcą*. Najczęściej powtarzało się stwierdzenie: *jest mi to obojętne i nie robi to na mnie żadnej różnicy*. Może powodem tej obojętności jest przyzwyczajenie, że kamery śledzą ludzi prawie w każdym miejscu publicznym, w centrach handlowych, bankach, ulicach itp. Jak to się ma do zaufania?

Wyrażony sprzeciw wobec kamer z wizją i fonią – to wysoki procent wskazań uczniów (37,5%). Jako przyczyny takiej decyzji podawano: *naruszają prywatność ucznia; nie lubię jak ktoś mnie podsłuchuje; byłoby za dużo opinii na kogoś; nie*

⁵¹ P. Sztompka, dz. cyt., s. 311.

⁵² Program „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, zatwierdzony przez Radę Ministrów 19.08.2008 r. ma być realizowany w latach 2008–2013, www.men.gov.pl

⁵³ Statut Zespołu Szkół Samochodowych w Szczecinie, uchwalony przez Radę Pedagogiczną 22.11.2007 r., s. 6.

chce, żeby mnie ktoś podglądał; czuję się jak w domu wielkiego brata; narusza to moją prywatność; narusza to prywatność uczniów i jest to wynik braku zaufania; czuję się obserwowany i nie mam prywatności; to jest brak zaufania; nie lubię kamer; czuję się jak małpa na widowni; nienawidzę, jak ktoś mnie ogląda; a po co komu widzieć, co ja robię; to jest głupota; będzie słycać prywatne rozmowy; szkoda kasy na dźwięk; jest to dla mnie porąbane, czuje się jak big-brother. Opinie uczniów wskazują na pogwałcenie ich prywatności i na brak zaufania ze strony szkoły, jak również odzwierciedlają jeszcze jedną egzystencjalną prawdę, o której pisze E. Fromm, a mianowicie, że poprzez całkowitą i absolutną kontrolę, człowiek traci najważniejszy dar – wolność⁵⁴.

Natomiast uczniowie – zwolennicy instalacji kamer (19,64%) stwierdzili, że takie urządzenie jest potrzebne, ponieważ: *jak mi coś ukradną, to będę wiedział kto; jest podgląd na to, co się dzieje – np. bójka, można zareagować; można reagować, gdy uczniowie zachowują się nagannie, np. coś dewastują lub dochodzi do bójki; jest to dla naszego bezpieczeństwa; mi to nie przeszkadza, a i tak nikt na to nie patrzy; jestem bezpieczny w szkole, ale one nas ograniczają; pomagają.* Z perspektywy egzystencjalnej, uczniowie są z troskani o swoje bezpieczeństwo i dobra materialne, ale zauważają także ograniczenia. Ta postawa uczniów może świadczyć o wolności w ujęciu E. Fromma, która jest poszerzeniem (zabezpieczeniem) sfery wolności, ale także jest jej ograniczeniem⁵⁵. Natomiast R. M. Kramer, uważa taką sytuację za paranoidalną percepcję społeczną, która powstaje, gdy osoby z jednej strony mają podwyższone poczucie samoświadomości, a z drugiej są obserwowane i oceniane lub są niepewne swojego statusu w społeczeństwie⁵⁶.

Tylko nieliczni (1,78%) stwierdzili, że są za kamerami z wizją i fonią, ponieważ, gdy np. *ktos ich skrzywdził, a sprawca ucieknie, to można to łatwo sprawdzić.* Wobec wyrażonych opinii na temat wszechobecnych kamer, myślę, że za słuszną można uznać opinię, że młodzież nie przywiązuje zbytnej uwagi do kontroli ich codziennej egzystencji, aprobując się na szkolny panoptikom i stając się dosyć skutecznym aksjomatem społeczeństwa ryzyka.

Ważną rolę, obok zajęć dydaktycznych, w pracy opiekuńczej szkoły odgrywa organizowanie zajęć wspomagających rozwój młodzieży. Odbywa się to poprzez zagospodarowanie i organizowanie czasu wolnego. Zadania te szkoła realizuje najczęściej przez prowadzenie świetlic, bibliotek, czyteln, klubów, różnych zespołów i kół zainteresowań, organizacje uczniowskie, masowe formy pracy kul-

⁵⁴ E. Fromm, *Serce człowieka*, s. 26.

⁵⁵ Tenże, *O sztuce słuchania, terapeutyczne aspekty psychoanalizy*, s. 80.

⁵⁶ R. M. Kramer, *Paranoja zbiorowa: nieufność między grupami społecznymi*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, ZNAK, Kraków 2008, s. 232.

turalnej (imprezy), inspirowanie uczestnictwa w zajęciach prowadzonych przez pozaszkolne placówki oświatowe, obozy i kolonie letnie oraz wycieczki.

M. Czerepaniak-Walczak uważa, że czas wolny jest nie tylko miernikiem poziomu życia, ale wyznacznikiem dobrobytu, poziomu kondycji zdrowotnej i uczestniczenia w kulturze. Słowo „wolny” rozumiane jako *bez pośpiechu* albo *czas toczy się wolno*, a także jako *słodka bezczynność* wyznacza charakter tego czasu. Jednak, jak zaznacza autorka, czas wolny jest wartością, a jego treści, formy, rozmiar wynikają z osobistej sytuacji człowieka i generują pewne wzory stylu życia i kultury⁵⁷. Autorka w refleksji na temat czasu wolnego uważa, że sytuacje edukacyjne, organizowane poza lekcjami, mają szansę stać się źródłem kompetencji wyrażających się w samodzielnym poznaniu rzeczywistości oraz w aktywności w szeroko rozumianym życiu kulturalnym.

W praktyce wielu uczniów nie korzysta z zajęć pozalekcyjnych w szkole, ponieważ nie ma na to czasu. Jedną z przyczyn jest wydłużony czas zajęć w szkole, np. do godz. 17.00, a zajęcia praktyczne – warsztaty do 19.30. Poza tym oferta szkoły co do kreatywnego uczestnictwa w tego typu zajęciach pozalekcyjnych jest uboga, a powodem są skromne środki finansowe przeznaczane na ten cel. Owszem, uczniowie uczestniczą w zorganizowanych przez nauczycieli i wychowawców zajęciach w czasie wolnym, ale są to formy nie permanentne, ale zazwyczaj okolicznościowe i w znacznej mierze w czasie zajęć edukacyjnych. Wobec takiego stanu można stwierdzić, że szkoła tylko w niewielkim stopniu spełnia założone i narzucone ogólnie przez oświatę cele dotyczące kreatywnego zagospodarowania czasu wolnego. Również nie daje to możliwości rozwijania więzi interpersonalnych uczniów i nauczycieli, opartych na zaufaniu, chociażby podczas rozgrywek sportowych. Należy dodać, jakby na częściowe usprawiedliwienie, że ogólnie młodzież nie chce uczestniczyć w szkolnych zajęciach poza lekcjami, nie tylko z powodu braku czasu, ale, jak stwierdza, ma ciekawsze formy rozrywki.

Komentarzem do prezentowanej postawy uczniów może być stanowisko E. Fromma, który pisze, że rozrywką dla człowieka jest głównie satysfakcja z konsumowania i wchłaniania towarów, napojów, papierosów, potraw, widoków, ponieważ świat jest przedmiotem, wielkim jabłkiem ludzkiego apetytu⁵⁸. Oczekiwania opiekuńcze uczniów w szkole w znacznej mierze powinien realizować między innymi pedagog. Badania przeprowadzone przeze mnie w szkole ponadgimnazjalnej wskazują, że młodzi ludzie ufają pani pedagog na poziomie 1,18 (w skali 0–3). Biorąc pod uwagę opinię uczniów pod względem najmniej-

⁵⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Gdy po nauce mamy wolny czas...*, Wydawnictwo PoNad, Szczecin 1997, s. 16–19.

⁵⁸ E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996, s. 171.

szej, średniej i największej przychylności (zaufania) do pedagoga, 70% młodych ludzi jest z nią w pozytywnej relacji. Może to stanowić dobrą prognozę na przyszłość, ponieważ przyjęta rada od specjalisty jest często bardziej skuteczna niż od rodziców.

PODSUMOWANIE

Chcąc wskazać, które oczekiwania mają największą moc w kształtowaniu kultury zaufania w szkole, należy uznać, że spełnienie wszystkich oczekiwań (efektywnościowych, aksjologicznych, opiekuńczych) może w znacznym stopniu wpływać na kreowanie człowieka kulturalnego, umiającego przenieść zachowania, wartości i zasady także poza szkołę. Jednak zachowanie norm, przepisów może być tylko zewnętrzne. Zarówno uczeń jak i nauczyciel może poprawnie (nieszkodliwie) odgrywać swoją rolę w szkole, a poza nią zachowywać się zupełnie inaczej. Słuszne wydaje się określenie wytycznych, regulaminów, przepisów, które prawnie porządkują życie szkoły. Ważne jest jednak, aby teoretyczne założenia były pomocą dla ludzi, a nie ich uciemienianiem. Powszechna w szkole „papierologia”, polegająca na wypełnianiu ankiet, dokumentów itp. przygotowanych przez władze oświatowe, odzwierciedla powiedzenie, że „papier przyjmie wszystko”. W praktyce rezultaty rozporządzeń nie oddają realnego klimatu zachowań i postaw podmiotów edukacyjnych.

Przykładem dla współczesnego modelu paidei opartego na normatywnych elementach kultury zaufania może być pedagogia agatologiczna J. Tischnera, której rdzeniem jest dynamiczne ujęcie człowieka jako osoby, która się *staje*. Według teorii filozofa, rodzenie (stawanie) się człowieka polega na wydobywaniu czegoś, co już jest, co istniało wcześniej, ale jest niewidoczne. Jest nim dobro, ponieważ człowieczeństwo rodzi się z dobra. Parafrazując słowa filozofa, należy stwierdzić, że we współczesnej koncepcji wychowania rola nauczyciela polega na kształtowaniu ucznia poprzez wybieranie i pielęgnowanie w nim tego, co dobre⁵⁹. W tym agatologicznym klimacie, interakcje edukacyjne będą się również kształtowały na zasadzie wzajemnego zaufania. Przy czym ważne jest, aby wszyscy wychowujący mieli na uwadze dwa aspekty, które dotyczą młodzieży: fakt bycia młodym i powołanie do tego, aby być człowiekiem⁶⁰, które wyznaczają właściwe zrozumienie i kształtowanie młodzieży w szeroko pojętym procesie edukacyjnym.

⁵⁹ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007, s. 139.

⁶⁰ A. L. Trujillo, *La Grande Sfida, familia, dignita della persona e umanizzazione*, Citta Nuova Editrice, Roma 2004, s. 105–106.