

ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA, TOMASZ CZUB

Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji

Nieefektywność polskiego systemu edukacji – na czym polega problem?

Autorzy kilku, opublikowanych w ostatnich latach, raportów dotyczących sytuacji w Polsce oraz perspektyw rozwojowych naszego kraju zwracają uwagę, iż koniecznym warunkiem postępu jest podjęcie działań na rzecz podniesienia poziomu kapitału społecznego. W jednym z raportów opracowanych przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów – *Polska 2030 Wyzwania Rozwojowe* (2009) – sugeruje się, iż stymulowanie rozwoju kapitału społecznego stanowi jeden z głównych motorów postępu.

To, czego potrzebujemy dla przyszłych sukcesów i realizacji szans, wiąże się ze wspólnotowym, grupowym kapitałem rozwoju, rosnącą zdolnością do współpracy, rozumienia się, zaufania, wspólnotowego patrzenia w przyszłość (*op. cit.*, s. 6).

Zwraca się również uwagę, że stymulowanie wzrostu zaufania społecznego jest szczególnie istotne w Polsce ze względu na bardzo niski jego poziom, w porównaniu z innymi krajami Europy.

Tylko wzrost zaufania społecznego, którego poziom należy obecnie do najniższych w Europie, udrożni i usprawni szeroko pojętą współpracę między ludźmi w Polsce (*op. cit.*, s. 339).

Podobne wnioski wynikają z analizy *Raportu Młodzi 2011'* wydanego także przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów i będącego wynikiem debaty nad obecnym pokoleniem młodych ludzi u progu dorosłości (por. analiza wniosków z tego raportu i dyskusja z nim w pracy: Brzezińska, Czub, Nowotnik, Rękosiewicz, 2012). Celem tego raportu było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jacy są dziś młodzi ludzie, jakie są ich wartości, preferencje i cele życiowe oraz czy i jak różnią się od poprzednich pokoleń (szczególnie pokolenia „solidarnościowego”) przygotowujących się do dorosłego życia. Raport ten dostarcza wielu bardzo dobrze udokumentowanych i opisanych, pozytywnych informacji o zachowaniu, kompetencjach, wartościach i sposobach radzenia sobie z życiowymi trudnościami i wyzwaniami przez młodych ludzi w Polsce.

Zestawienie go jednak z coraz bardziej widocznym nasilaniem się negatywnych zjawisk w tej grupie wiekowej (wczesna i późna adolescencja czyli okres gimnazjum i ponad-

gimnazjalny, wczesny okres dorosłości – lata studenckie i podejmowanie pierwszej pracy), jak problemy emocjonalne i zdrowotne, agresja i przemoc, już nie tylko w stosunku do rówieśników oraz zachowania na granicy prawa i przestępczość, wymaga, naszym zdaniem, szczególnego namysłu, aby możliwe stało się skuteczne zmniejszanie poziomu tych zjawisk i pełniejsze wykorzystanie potencjału nastolatków i młodych ludzi. Istotnym wg nas czynnikiem, mogącym nasilać efekt owej „psychofali”, o którym pisze się także w raporcie, jest znaczący niedostatek zasobów osobistych i społecznych dzieci, młodzieży i młodych ludzi, przede wszystkim tych, które dotyczą nawiązywania i podtrzymywania głębokich więzi emocjonalnych z innymi, poczucia autonomii z jednoczesną gotowością do ponoszenia konsekwencji własnych wyborów oraz poczucia kompetencji i przekonania o własnej skuteczności. Analiza wyników badań (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011; Brzezińska, Czub, Nowotnik, Rękosiewicz, 2012) każe nam ponownie postawić pytanie o to, jaka jest rola zaufania społecznego, szczególnie w procesach formowania tożsamości dzieci i młodzieży, zwłaszcza w środowisku rodzinnym i szkolnym, ale także w coraz bardziej znaczącym „środowisku medialnym”, jako podstawy udanego startu w dorosłość (Brzezińska, Czub, Hejmanowski et al., 2012).

O stanie kompetencji dzieci do tworzenia relacji społecznych mogą pośrednio świadczyć wyniki raportu międzynarodowego HBSC (Currie, Zanotti et al., 2012). Badano dzieci w wieku jedenastu, trzynastu i piętnastu lat z 39 krajów. W rankingu dzieci, które deklarują, iż mają troje i więcej przyjaciół tej samej płci, Polska znajduje się dopiero na 36. miejscu (na 39!). Niemal najniższy w zestawieniu jest też odsetek naszych dzieci, które zgadzają się ze stwierdzeniem, że większość uczniów w ich klasach jest miła i pomocna: wśród 11-latków Polska jest na 39. pozycji, wśród 13-latków na 37., a wśród 15-latków na 38.

To, co dziś uznać można za kluczowe, fundamentalne, kompetencje osobiste i społeczne to m.in. gotowość dokonywania wyborów, podejmowania ryzyka i ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje; umiejętność podejmowania decyzji w nie do końca określonych, nawet rozmytych, niestabilnych warunkach; konstruowanie elastycznego planu działania oraz wielowariantowych projektów jego realizacji o różnej perspektywie czasowej, w tym projektu własnego życia; nawiązywanie relacji opartych na emocjonalnym kontakcie z różnymi osobami, także jakkolwiek „innymi”; umiejętność współpracy z innymi niezależnie od osobistych sympatii i antypatii; organizowanie warunków działania sobie i innym.

Zgodnie z koncepcją Ryana i Deci’ego (m.in. Ryan, 1993; Ryan, Deci, 2000), te kompetencje będą się jednak kształtowały i rozwijały tylko u osób, u których zaspokojone zostaną ich bazowe potrzeby – więzi i pozytywnej relacji z innymi, autonomii i kompetencji, a zgodnie z naszą tezą tylko wtedy, gdy w społecznym środowisku rozwoju i uczenia się, a więc przede wszystkim w środowisku rodzinnym i przedszkolno-szkolnym,

relacje i rozmaite interakcje interpersonalne między wszystkimi uczestnikami oraz relacje i interakcje intra- i intergrupowe oparte będą na zaufaniu.

Zaufanie społeczne jako kapitał – wyzwanie dla systemu edukacji

Dane na temat poziomu zaufania Polaków są wręcz alarmujące. Wśród 25 państw europejskich, objętych badaniem w latach 2006/2007, Polska uplasowała się na 24. miejscu. Tylko 15,9% badanych Polaków deklarowało, że „ludziom ogólnie można ufać” (*European Social Survey*, 2008), przy średniej 63,2% dla czterech państw skandynawskich, które uzyskały najwyższe wyniki w tym badaniu i średniej na poziomie 31,7% dla wszystkich badanych państw. Podobnie jest w przypadku stwierdzenia, że „ludzie najczęściej starają się być pomocni”, z którym zgadza się 11,4% Polaków, przy średniej 45,7% wśród państw skandynawskich i 27,7% dla wszystkich 21 badanych społeczeństw (*ibidem*). Należy dodać, że wskaźnik ten nie zmienia się istotnie przez cały okres transformacji w Polsce – w roku 1992 wynosił 10,3%.

W związku z tym autorzy raportu *Polska 2030 Wyzwania Rozwojowe*, przedstawiając długofalową strategię rozwoju kraju, konsekwentnie wśród najważniejszych czynników stymulujących ów rozwój wskazują zaufanie, a wśród dziesięciu najważniejszych wyzwań, wymieniają wzrost kapitału społecznego Polski. Zarysowując strategię sprzyjającą wzrostowi zaufania społecznego w Polsce, autorzy raportu odróżniają od siebie dwa istotne obszary tegoż zaufania. Pierwszy wyznaczają relacje obywatel-państwo. Deklarują, iż w tym zakresie poziom zaufania jest funkcją wiarygodności, sprawności i przyjazności różnych instytucji państwa, przejrzystości stanowionego prawa oraz poziomu jego adekwatności wobec potrzeb w sposobie traktowania obywateli przez różne instytucje publiczne.

Drugi obszar stanowi zaufanie w relacjach społecznych, z wyłączeniem instytucji państwa. W tym obszarze zaufanie przejawia się w postaci otwartości w relacjach między różnymi grupami społecznymi oraz wewnątrz tych grup: w rodzinie, w klasie szkolnej, w grupie znajomych czy sąsiadów, w przedsiębiorstwie (ludzie dorośli spędzają w nich niemal połowę życia), w instytucjach edukacyjnych, we wspólnocie lokalnej czy wśród członków jednego pokolenia doświadczających wspólnoty odczuwania wartości i dzielących bardziej czy mniej podobne znaczenia na skutek podobnych przeżyć pokoleniowych, w tym doświadczeń o znaczeniu historycznym, także negatywnych czy wręcz traumatycznych. To zaufanie interpersonalne nie ukształtuje się jednak w pustce i w sposób naturalny, „samo z siebie”. Konieczne są odpowiednie warunki zewnętrzne, z jednej strony umożliwiające ludziom podejmowanie wspólnych działań i samodzielne rozwiązywanie doświadczanych przez nich problemów, a z drugiej pozwalające na konsumowanie efektów tych wspólnych działań. Tylko wtedy uruchomi się mechanizm „żyłczego koła”, jako lustrzane odbicie mechanizmu błędnego koła, intensyfikujący

działania samoorganizacyjne i samopomocowe w grupach i lokalnych społecznościach (Brzezińska, 2011).

Jak podkreślają autorzy *Raportu*, rola państwa w stymulowaniu wzrostu zaufania w każdym z tych obszarów jest odmienna. Według autorów raportu w pierwszym zakresie państwo ma do odegrania rolę pierwszorzędą, natomiast w drugim, na który składa się, jak to określają, „miękką tkankę relacji społecznych”, rola instytucji państwa ograniczać się ma, czy wręcz powinna, głównie do „nieszkodzenia”.

Samo zwrócenie uwagi na odmienną rolę państwa w stymulowaniu rozwoju w dwóch zarysowanych obszarach, tj. relacje obywatele – państwo i relacje obywatele – obywatele, wydaje nam się słuszne, jednak brak sformułowania choćby ogólnych założeń, wskazania priorytetów bądź kierunkowych wskazówek dotyczących strategii rozwoju zaufania w obszarze relacji społecznych, w które nie jest bezpośrednio zaangażowane państwo, zmusza nas do postawienia pytania o to, czy proces pozytywnych zmian w drugim z wymienionych obszarów zaufania społecznego miałyby się dokonać w sposób naturalny, spontanicznie, bez świadomie podejmowanych przez ludzi, w tym odpowiedzialnych za kształt polskiego systemu edukacji, inicjatyw?

Gdyby przyjąć, że jest to zbyt złożony i trudny proces, aby mógł przebiegać samoczynnie, to gdzie należałoby szukać instancji inicjującej i stymulującej, a potem podtrzymującej procesy zmian w tym zakresie? Tak duże znaczenie, jakie nadaje się w strategii rozwoju kraju kształtowaniu zaufania społecznego, ma ścisły związek z jednym z głównych zakresów niekompetencji, tak charakterystycznym dla współczesnego polskiego społeczeństwa, jakim jest wciąż niewystarczający poziom zdolności do współpracy i działania wspólnotowego. Czy możemy liczyć na to, że przełamiemy bariery nieufności i przyswoimy, szczególnie najmłodszemu pokoleniom, zdolności do współpracy bez intencjonalnie podejmowanego w tym celu wysiłku?

Odpowiedzi na postawione wyżej pytania przynosi opublikowany w roku 2011 *Raport Polska 2050*, przygotowany przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, działający przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Jako jedną z głównych barier cywilizacyjnego i kulturowego postępu Polski autorzy również wskazują brak zaufania (por. r. 3, s. 30-31). Zarówno w tym, jak i w kilku innych obszarach zaprezentowanej w nim diagnozy, treści obu raportów pozostają ze sobą w zgodzie. Zasadnicza różnica dotyczy jednak wskazywanych czynników zmiany. W *Raporcie Polska 2050*, jako podstawowe narzędzie zmiany i „wehikuł postępu” wskazywany jest dobry, nowoczesny i powszechny system edukacji (por. r. 1, s. 10). Istniejący system edukacji ma, wg autorów, wiele mankamentów i aby mógł spełnić swą szczególną rolę, musi zostać zreformowany. Analiza tych słabości dotyczy jednak wg nas niemal wyłącznie wymiaru instrumentalnego, tj. aspektów związanych z efektywnością przekazywania przez szkołę wiedzy i w ogóle nie obejmuje wymiaru jakości relacji społecznych między uczestnikami systemu edukacji.

W naszym przekonaniu, jeśli system edukacji ma być skutecznym wehikułem postępu w sensie inicjowania, ale i podtrzymywania zmian, i to w warunkach, kiedy jedną z głównych barier kulturowego i cywilizacyjnego rozwoju jest brak lub bardzo niski poziom zaufania tak interpersonalnego, jak i w obszarze „obywatele – instytucje publiczne”, to jednym z głównych, a także koniecznych wymiarów reformy systemu edukacji musi być świadome „tkanie” opartej na zaufaniu sieci relacji społecznych między wszystkimi uczestnikami tego systemu. Bez podjęcia działań w tym zakresie niemożliwe jest naszym zdaniem, aby system edukacji spełnił swą istotną rolę w stymulowaniu autentycznego kulturowego i cywilizacyjnego rozwoju kraju, a tym samym, by tworzył korzystne dla rozwoju jego uczestników, tak uczniów, jak i ich nauczycieli, i ich wzajemnych relacji, warunki. Powołajmy się w tym miejscu na Fukuyamę (1997, s. 21):

Jeśli instytucje demokracji i kapitalizmu mają działać właściwie, muszą współistnieć z odpowiednimi wartościami kulturowymi. Prawo, umowa i gospodarczy racjonalizm są solidną, ale niewystarczającą podbudową stabilności i dostatku społeczeństwa postindustrialnego; należy wzmocnić je powszechną aprobatą obojnośności interesów, moralnego obowiązku, służby społeczeństwu oraz zaufania – czyli wartości opartych raczej na zwyczaju, niż na chłodnej kalkulacji. Nie są one bynajmniej anachronizmem w nowoczesnym społeczeństwie, a wręcz warunkiem *sine qua non* jego funkcjonowania.

Społeczne zaufanie jest istotnym warunkiem z jednej strony utrzymania względnej równowagi w zaspokajaniu potrzeb poszczególnych grup obywateli i potrzeb danej społeczności, regionu czy państwa, a z drugiej postępu społecznego, więc jeśli edukacja miałaby być wehikułem tego postępu, to kształtowanie zdolności budowania relacji opartych na zaufaniu stanowić powinno jedno z kluczowych zadań realizowanych w procesie wychowania i kształcenia od najmłodszych lat życia dziecka.

Do podobnego wniosku możemy dojść również w inny sposób. Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006, jedną z ośmiu grup kompetencji kluczowych, stanowiących ramy odniesienia dla edukacji w ciągu całego życia, są kompetencje społeczne i obywatelskie. Zgodnie z naszą wiedzą dotyczącą czynników kluczowych dla rozwoju kompetencji społecznych człowieka, jednym z najważniejszych źródeł ich rozwoju jest doświadczenie uczestniczenia w stabilnych relacjach społecznych, których podstawę stanowi właśnie zaufanie. Aby zatem autentycznie kształtować kompetencje społeczne i obywatelskie w systemie edukacji, niezbędne jest zadbanie o odpowiednią jakość relacji społecznych w środowisku edukacji, w którym dzieci, młodzież i dorośli w różnym wieku, dziś także coraz częściej z konieczności seniorzy, spędzają znaczną i znaczącą część swojego życia.

Zaufanie wewnętrzne i zewnętrzne – zadania dla systemu edukacji

Z punktu widzenia psychologii, niski poziom zaufania społecznego można traktować jako konsekwencję funkcjonowania ludzi w ramach nieprawidłowych relacji społecz-

nych, tj. pozbawionych empatii, wrażliwości, szacunku wobec partnera interakcji oraz gotowości do udzielania mu wsparcia i pomocy w sytuacjach koniecznych, przede wszystkim nietypowych. Badania Krystyny Skarżyńskiej (cyt. z wywiadu w *Gazecie Wyborczej* z dn. 19.07.2011) pokazują, iż:

Wygląda na to, że dzisiejsi studenci są nieco bardziej od przeciętnego Polaka – jak mówimy – darwinistyczni. Częściej akceptują reguły bezwzględnej rywalizacji. Raczej np. zgadzają się z takim twierdzeniem: „Jeśli ktoś posiada władzę, to powinien ją wykorzystywać, by osiągnąć swoje cele, nie patrząc na to, co z tego mają inni”. Albo: „Jeśli trzeba być mściwym i bezlitosnym, aby osiągnąć swoje cele, to się powinno tak postępować”. Wreszcie: „Pieniądze, bogactwo, luksus – to jest to, co się w życiu naprawdę liczy”. „Żyjemy w świecie, który nie zna litości. Czasami trzeba się zachowywać bezwzględnie”.

Zaufanie społeczne zależne jest w sposób krytyczny od charakteru jednostkowych i zbiorowych doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi. Poziom społecznego zaufania to inaczej stopień przekonania o tym, że możemy liczyć na zrozumienie i wsparcie ze strony innych w sytuacji własnej słabości, jak też w sytuacji, kiedy zaspokojenie naszych istotnych potrzeb pozostaje zależne od decyzji bądź zachowania innych, bowiem:

Jeżeli przedstawiciele danej grupy mają podstawy sądzić, że inni członkowie będą postępować w stosunku do nich w sposób rzetelny i uczciwy, to zaczną darzyć się wzajemnym zaufaniem. Zaufanie działa niczym smar, który zwiększa wydajność funkcjonowania każdej grupy lub instytucji (Fukuyama, 2003, s. 169).

Poziom zaufania jednostki kształtuje się w relacjach społecznych, w których ona uczestniczy w ciągu całego swego życia, i to już od okresu wczesnego dzieciństwa. Analiza wyników badań prowadzonych w psychologii rozwoju pokazuje, iż na aktualny poziom zaufania składają się dwa istotne czynniki: zaufanie wewnętrzne, czyli względnie trwała, zgeneralizowana skłonność jednostki do okazywania zaufania innym, której poziom ustala się w zasadniczym wymiarze we wczesnodziecięcych – w wieku do ok. 3. roku życia – relacjach dziecka z jego opiekunami (Erikson, 1997; Bowlby, 2007) oraz zaufanie zewnętrzne, którego poziom jest zmienny i pozostaje zależny od liczby, różnorodności oraz charakteru doświadczeń, wynikających z interakcji z konkretnymi adresatami owego zaufania „wewnętrznego”.

Zaufanie wewnętrzne uzależnione jest, z jednej strony, od poziomu wrażliwości opiekunów na sygnały wysyłane przez dziecko, a dotyczące poziomu zaspokojenia jego podstawowych potrzeb, a z drugiej od szybkości, stabilności wzorów działania, przewidywalnych dla dziecka i skuteczności działań w zaspokajaniu tych potrzeb, podejmowanych przez opiekuna w odpowiedzi na owe sygnały (Bowlby, 2007; Ainsworth et al., 1978). Pozytywne doświadczenia w relacjach z opiekunem w okresie niemowlęctwa (1. rok życia) i wczesnego dzieciństwa (2. i 3. rok życia) stanowią źródło charakteryzującego się względną trwałością uogólnionego złożonego przekonania: a) że kiedy jesteś-

my w potrzebie, to na innych ludzi można liczyć, b) że to, czego inni nam dostarczają, jest dla nas dobre oraz c) że nasze komunikaty i potrzeby są ważne dla otoczenia. Zaufanie zewnętrzne również zależy od sposobu reagowania innych na istotne potrzeby jednostki (Deci, Connell, Ryan, 1989), jednak jest mniej trwałe, łatwo może ulegać zmianom, a jego poziom może być różny w odniesieniu do poszczególnych adresatów czy w zależności od okoliczności zewnętrznych.

Ukształtowanie wewnętrznego zaufania (ang. *trust*) stanowi istotny czynnik zwiększający poziom odporności na stres oraz pozwalający na zachowanie równowagi psychicznej i nadziei na przyszłość mimo niesprzyjających okoliczności (Bowlby, 1989; Sroufe, 1997; Goldberg, 2000). Przeciwnie, wewnętrzny brak zaufania (ang. *mistrust*) zwiększa prawdopodobieństwo przyjmowania postaw niekonstruktywnych, takich jak nadmierna ostrożność, wycofywanie się, rezygnowanie i unikanie, nieuzasadnione przewidywanie niepowodzeń, brak nadziei na dobrą przyszłość czy też skrajny indywidualizm i skupienie się wyłącznie na realizacji własnych celów, przy ograniczonej zdolności do poszanowania interesów innych osób oraz respektowania społecznie ustalonych norm i zasad postępowania (Bowlby, 1989; van Ijzendorp, 1997; Thompson, 1999). Wewnętrzny brak zaufania jest też poważnym czynnikiem ryzyka pojawiania się i rozwoju różnego typu zaburzeń psychicznych (Greenberg, 1999; Dozier et al., 1999; Goldberg et al., 2000).

Między zaufaniem wewnętrznym a zaufaniem zewnętrznym mogą zachodzić specyficzne wzajemne zależności. Tak jak zaufanie wewnętrzne może kompensować brak zaufania zewnętrznego, tak również zaufanie zewnętrzne może kompensować wewnętrzny brak zaufania. Możliwe są zatem dwa podstawowe kierunki oddziaływań ze strony systemu edukacji, mające na celu podniesienie poziomu zaufania w Polsce. Jeden kierunek, to działania nakierowane na wczesne, rozwojowo wartościowe doświadczenia, szczególnie małych dzieci, decydujące dla kształtowania się u nich trwałego zgeneralizowanego poczucia zaufania społecznego (Brzezińska, Czub, Czub, 2012; Czub, Brzezińska, Czub, Appelt, 2012). Drugi, to oddziaływanie na zmianę kultury organizacyjnej placówek oświatowych – opiekuńczych i edukacyjnych i na kulturę relacji społecznych wśród wszystkich uczestników systemu edukacji, tj. uczniów i ich rodziców, nauczycieli i osób zarządzających placówkami edukacyjnymi, decydentów i doradców, ludzi mediów, członków różnych instytucji w lokalnych społecznościach współpracujących z tymi placówkami lub je profesjonalnie wspierających.

Warto też wskazać na trzeci istotny kierunek oddziaływań, choć działania te mają charakter pośredni, jednak budujący pozytywny klimat dla działań bezpośrednich. Chodzi mianowicie o budowanie pozytywnego społecznego wizerunku edukacji, wizerunku i prestiżu szkoły i nauczyciela, budowanie pozytywnego klimatu wobec samego uczenia się, zdobywania wykształcenia, nabywania kwalifikacji poprzez m.in. nagłaśnia-

nie pozytywnych przykładów, analizowanie i promowanie dobrych praktyk takich, jak programy w rodzaju *Odyseja Edukacji*, autorskie klasy i szkoły, którym udało się pozyskać sojuszników nie tylko w lokalnej społeczności i stworzyć silną pozytywną tkankę społeczną, wyzwalamą zaangażowanie i pozytywne postawy uczestników. Chodzi, w skrócie, o rozpoznawanie i promowanie oraz wzmacnianie poprzez różne lokalne, w tym medialne, działania istniejących już „bąbli nowego w morzu starego” (por. Nowak, Lebenstein, Szarej, 1993; Nowak, 1996; por. opis tej strategii wprowadzania zmiany w: Sęk, Brzezińska, 2010).

Jesteśmy przekonani, że podwyższenie poziomu zaufania społecznego nie może dokonać się inaczej, jak tylko poprzez znaczący wzrost częstotliwości sprzyjających kształtowaniu się zaufania doświadczeń w relacjach z innymi, i to w różnych sytuacjach, aby możliwy był transfer i uogólnianie tego pozytywnego przeżycia na mniej typowe, a nawet trudne sytuacje. W warunkach bardzo niskiego poziomu zaufania Polaków coraz bardziej rozpowszechniane i utrwalane są niekooperacyjne (bierne lub skrajnie egoistyczne i agresywne) postawy i zachowania społeczne (por. Szafraniec, 2011). Zwrotnie stanowią one istotny czynnik powodujący dalsze obniżanie się poziomu zaufania. Jak wskazują wyniki badań (m.in. Bowlby, 2007; Sroufe, 1997; Thompson, 1999; van Ijzendoorn, 1997), niski poziom zaufania w relacjach społecznych jest też wprost i bezpośrednio czynnikiem istotnie zakłócającym prawidłowy przebieg rozwoju psychicznego człowieka, w tym rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz moralnego. A to z kolei powoduje uruchomienie mechanizmu błędnego koła, m.in. przez syndrom wyuczonej bezradności, i nasilanie myślenia ruminacyjnego, nieefektywnego co do realizacji celów jednostki, ale łagodzącego odczuwany przez nią niepokój (Jarmakowski, 2011).

W warunkach szeroko rozpowszechnionego braku zaufania odwrócenie niekorzystnych trendów staje się więc szczególnie trudne. Fukuyama (1997, s. 21), analizując przykład społeczeństwa Stanów Zjednoczonych, zwraca uwagę, iż kryzys zaufania i wartości społecznych manifestuje się wyraźnym wzrostem przestępczości i przemocy, rozpadem struktury rodziny, upadkiem wielu pośrednich instytucji społecznych (kościół, związków, klubów) oraz wyraźnie odczuwanym przez ludzi brakiem wspólnych wartości i poczucia więzi społecznych z otoczeniem.

Zaufanie a jakość relacji społecznych – organizacja systemu edukacji

W świetle alarmujących danych o tak niskim poziomie zaufania społecznego w Polsce musimy postawić pytanie, jak w systemie edukacji tworzyć warunki do tego, by człowiek był gotowy do refleksyjnego posługiwania się zdobywanymi w procesie uczenia się narzędziami (wiedza w różnych obszarach, czytanie, pisanie, rozwiązywanie problemów) samodzielnie i we współpracy z innymi, do kontrolowanego przez siebie procesu uczenia się, czyli poszerzania repertuaru swych umysłowych narzędzi, wreszcie, by wziął od-

powiedzialność za efekty własnego uczenia się (patrz: Jabłoński, Wojciechowska, 2013). Powołajmy się jeszcze raz na *Raport Młodzi 2011* w tym kontekście:

Dzisiaj jedynie 35% młodzieży nie ma krytycznych uwag do swoich rodziców. Młodych w rodzicach denerwuje najczęściej „brak zrozumienia”, „nadmierna ingerencja”, „konflikty”, „mentalność i poglądy”, „nadopiekuńczość”, „przekonanie, że zawsze mają rację”. Na te cechy rodziców uskarża się ponad połowa młodzieży. Jeszcze gorzej wygląda ocena nauczycieli – na mentalną ścianę w kontaktach z nimi uskarża się 70% młodzieży (Szafraniec, 2011, s. 385).

Odpowiednia reforma, w niektórych obszarach ewolucyjna, w innych rewolucyjna, większa lub mniejsza reorganizacja bądź po prostu lepsze dostosowanie ofert systemu edukacji do potrzeb indywidualnych i społecznych (np. idea i konkretne projekty realizowane w ramach *Life Long Learning*^{*}) od najwcześniejszych lat dzieciństwa (opieka i wczesna edukacja) do edukacji ustawicznej i edukacji seniorów traktowane być muszą dziś jako istotne narzędzia stymulowania pożądanych, a nawet koniecznych zmian społecznych.

Stawiamy tezę, że wykorzystanie systemu edukacji jako skutecznego narzędzia zmiany społecznej oraz stymulacji cywilizacyjnego i kulturowego rozwoju kraju możliwe będzie tylko wtedy, kiedy zarówno w relacjach między uczestnikami środowisk edukacyjnych (decydenci/nadzór/kadra/uczniowie oraz media), jak też w relacjach instytucji edukacyjnych z otoczeniem znacząco wzrośnie poziom zaufania społecznego.

Wyrażamy przekonanie, że reformowanie systemu edukacji nakierowane wyłącznie na wzrost efektywności w zakresie przekazywanej czy samodzielnie odkrywanej bądź nawet niekiedy konstruowanej przez uczniów wiedzy, bez dbałości o jakość społecznego środowiska uczenia się, w którym ten przekaz jest realizowany, przyczynić się będzie do nasilania się postaw rywalizacyjnych, bierności i pogłębiania erozji społecznej (por. Szafraniec, 2011). Uważamy, że w obecnych warunkach społecznych pozbawione zaufania środowisko edukacji należy traktować jako środowisko potencjalnej, a w niektórych przypadkach realnej demoralizacji tak dzieci i młodzieży, jak i dorosłych. Dopiero kiedy środowiska edukacyjne i ich społeczne otoczenie, także otoczenie medialne, staną się „wyspami zaufania społecznego”, zaistnieją warunki realnego wykorzystania procesów edukacji, jako skutecznych narzędzi rozwoju społecznego, kulturowego i cywilizacyjnego państwa, ale także indywidualnego rozwoju w różnych obszarach tak uczniów, jak i ich nauczycieli.

Pojęcie zaufania jako bazowego doświadczenia działania wspólnotowego nie pojawiało się dotąd jako główne w dyskusjach na temat polityki społecznej i oświatowej, a tym bardziej na temat praktyki przedszkolnej, szkolnej czy akademickiej. Uświadomienie

* Por. <http://www.llp.org.pl> oraz <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/completingthefoundationforlifelonglearning-anoecdsurveyofuppersecondaryschools.htm>

znaczenia zaufania, jako istotnego czynnika rozwoju współczesnego społeczeństwa, stymulowanie dyskusji, jak też inicjowanie prac, których celem byłoby wypracowanie opartej na szerokim konsensusie strategii odbudowy zaufania społecznego wobec całego systemu edukacji, a także zaufania pomiędzy uczestnikami tego systemu, uważamy za jedną z najważniejszych potrzeb, której realizacja stanowi konieczny warunek zainicjowania istotnych zmian w samym systemie edukacji oraz pożądanych prorozwojowych zmian społecznych, zapewniających rozwój kulturowy i cywilizacyjny, a co za tym idzie, również rozwój gospodarczy kraju w dłuższej perspektywie czasowej.

Case study: fiński system edukacji

Analiza bardzo efektywnego fińskiego systemu edukacji potwierdza, iż fundamentem dobrej edukacji są relacje oparte na zaufaniu. Autor raportu na ten temat Adam Jagiełło-Rusiłowski wskazuje na zasadnicze znaczenie „niepodważalnego zaufania do kompetencji pedagogów jako intelektualnej elity narodu oraz do instytucji, które są interesariuszami całego systemu kształcenia” (2011, s. 24). Specyficzną dla szkoły fińskiej jakością relacji nauczyciel – uczeń autor opisuje w sposób następujący:

Troska o każdego ucznia jako osobowości, która zawsze ma coś do zaoferowania swojej społeczności i poprzez swoją postawę tak czy inaczej na nią wpływa, zachęca do poszukiwania spójnych z taką filozofią metod kształcenia. Są to od najwcześniejszych etapów edukacji metody aktywizujące, zadania otwarte, zespołowe, interdyscyplinarne, projekty badawczo-rozwojowe, symulacje, debaty i sesje doradztwa naukowego, webinaria czy warsztaty kreatywnego rozwiązywania problemów (Jagiełło-Rusiłowski, 2011, s. 11).

Pedagodzy fińscy zdają się dostrzegać wartości krytycznego myślenia [...]. Krytyczność młodej osoby jest najskuteczniejszym zabezpieczeniem przed utratą odpowiedniej samooceny, poczuciem nieadekwatności, osamotnienia, w konsekwencji wypalenia edukacyjnego (później zawodowego), a więc gwarantem jej rozwoju w zrównoważony sposób dla ogółu społeczeństwa. Podejście takie opiera się na szacunku i zaufaniu do ucznia i jego potencjału poznawczego (op. cit., s. 23).

Wyniki badań longitudinalnych, przeprowadzonych w Finlandii na przestrzeni 18 lat, potwierdzają ścisłą zależność samospelnienia zawodowego od tego, jak przebiegał rozwój kompetencji społecznych podczas nauki w szkole wyższej. Osoby zaangażowane w różnego rodzaju projekty społecznościowe, wolontariat, wymiany kulturalne, czy po prostu udzielające się w ramach organizacji studenckich (koła naukowe, sportowe, artystyczne, podróźnicze), a przy tym, których optymizm i zaufanie do systemu społecznego wzrastały wraz z aktywnością na studiach, wykazywały się entuzjazmem, innowacyjnością, oddaniem i zaangażowaniem w pracy. Swoją sukces identyfikowały z rozbudowaną siecią kontaktów, która jest zarówno ich zasobem profesjonalnym, jak i osobistym źródłem wsparcia, przyjaźni i spełnienia. Przeciwnie, ci którzy stronili od uczestnictwa

w akcjach społecznych czy projektach zespołowych, chętniej izolowali się z towarzystwa innych studentów, byli wycofani, nieufni i pesymistycznie nastawieni do życia społecznego. Ponadto niezależnie od wyników nauki w następnych latach nie radzili sobie w pracy, częściej ulegali wypaleniu zawodowemu, czuli się niespełnieni, zestresowani, przemęczeni pracą (za: Jagiełło-Rusiłowski, 2011, s. 21).

Obniżenie się bardzo wysokiego od wczesnych lat 70. wskaźnika samobójstw wśród nieletnich Finowie również przypisują rozwojowi kompetencji interpersonalnych, przy czym niebagatelne z pewnością znaczenie ma duża w tym kraju dostępność programów terapii dla dzieci i młodzieży (Jagiełło-Rusiłowski, 2011).

Konkluzja

Dzisiaj podstawowym zadaniem szkoły jest wyposażenie dzieci, młodzieży i dorosłych już nawet nie w umiejętność uczenia się i nieustannego zdobywania wiedzy, i poprzez to modyfikowania wiedzy posiadanej. Konieczne jest poszerzanie i wzmacnianie tych wszystkich kompetencji osobistych i społeczno-organizacyjnych, które są niezbędne dla sprawnego komunikowania się bezpośredniego i pośredniego, zarządzania coraz bardziej złożonymi sytuacjami, czasem przy bardzo ograniczonych zasobach, podejmowania współpracy z innymi osobami w różnych okolicznościach i przy różnych zadaniach i samokontroli oraz samosterowania.

Wszystkie te kompetencje, kształtowane od dzieciństwa w naturalnym środowisku rodziny i grup rówieśniczych, a potem rozwijane, modyfikowane i doskonalone w instytucjach systemu edukacji poprzez transferowanie do różnych nowych sytuacji stanowią swoiste dla każdego człowieka wyposażenie socjalizacyjno-edukacyjne, umożliwiające mu przynajmniej na poziomie podstawowym zaspokajanie swoich uniwersalnych i indywidualnych potrzeb oraz osobiście satysfakcjonujące wywiązywanie się z oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego.

Pytanie o kompetencje niezbędne ludziom – od małego dziecka po seniora – w XXI wieku, chcących odnosić sukcesy w złożonej, ale też jednocześnie coraz bardziej lokalno-globalnej rzeczywistości, wydaje się tutaj kluczowe. Zasadnicze znaczenie dla wprowadzenia w systemie edukacji koniecznych zmian ma stwarzanie okazji dla doświadczania przez wszystkich jego uczestników współpracy i budowania na tej podstawie nowych obszarów zaufania. Otwarcie się przedszkoli i szkół, także centrów kształcenia dorosłych i uniwersytetów II i III wieku na działania wg podejścia projektowego, z wykorzystaniem *tutoringu* nauczycielskiego i *tutoringu* rówieśniczego (patrz: Brzezińska, Rycielska, 2009; Budzyński, 2009; Brzezińska, 2012; Brzezińska, Appelt, 2013), jak i wykorzystywanie najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych (czyli szkoły TIC w miejsce szkół ABC), jest w tym procesie nie tyle pomocne, co niezbędnie konieczne.

W obliczu poważnych wyzwań rozwojowych, przed którymi już stoi i stanie w perspektywie najbliższych dziesięcioleci polskie społeczeństwo, szczególną rolę ma do odegrania system edukacji. Aby faktycznie mógł stać się motorem postępu kulturowego, system ten niewątpliwie wymaga naprawy i modernizacji. Jednak efektywność zmian zarówno w samym systemie edukacji, jak i efektywność tego systemu w stymulowaniu zmian społecznych, wymagają podjęcia zdecydowanych kroków w celu zapewnienia właściwych społecznych warunków uczenia się. Kiedy podstawą edukacji staną się oparte na wzajemnym zaufaniu relacje międzyludzkie, to szkoła będzie mogła stać się nie tylko kuźnią talentów, ale również ostoją kultury współpracy i wspólnotowości.

Literatura

- Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. (1978). *Patterns of attachment: assessed in strange situation at home*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Boni M. (red.) (2009). *Polska 2030 Wyzwania Rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Bowlby J. (1989). *The making and breaking affectional bonds*. London: Routledge.
- Bowlby J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A.I. (2011). *Samoorganizacja i samopomoc jako warunki i skutki aktywności społeczności lokalnych*. Polityka Społeczna, numer specjalny pt.: *Aktywizacja społeczna a rozwój społeczności*. *Zasoby, kompetencje, partnerstwo*, 10-14.
- Brzezińska A.I. (2012). *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?* [W:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców* (s. 39-63). Warszawa: Wydawca Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Brzezińska A.I., Appelt K. (2013). *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. Forum Oświatowe, 2 (49), w druku.
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T. (2012). *Krótko- i długofalowe korzyści wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*. Polityka Społeczna, numer tematyczny pt.: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse* 1, 24-27.
- Brzezińska A.I., Czub T., Hejmanowski, Sz., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2012). *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*. Kultura i Edukacja 3 (89), 23-50.
- Brzezińska A.I., Czub T., Nowotnik A., Rękosiewicz M. (2012). *Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość*. Dyskusja na marginesie Raportu *Młodzi 2011'*. Kultura i Edukacja, 3 (89), 258-272.
- Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2011). *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?* Nauka 4, 67-107.
- Brzezińska A.I., Rycielska L. (2009). *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. [W:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19-30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński M. (2009). *Tutoring w ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich*. [W:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring*

- w szkole. *Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 63-69). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze M., Roberts Ch., Samdal O., Smith O.R. F., Barnekow V. (2012). (red.), *Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*, Copenhagen.
- Czub M., Brzezińska A.I., Czub T., Appelt K. (2012). *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej*. Polityka Społeczna, numer tematyczny pt.: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse* 1, 19-23.
- Deci E., Connell J., Ryan R. (1989). *Self-determination in a work organization*. Journal of Applied Psychology 4, 580-590.
- Dozier M., Stovall K., Albus K. (1999). *Attachment and psychopathology in adulthood*. [W:] J. Cassidy, P. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*, (s. 497-519). New York: The Guilford Press.
- Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- European Social Survey, Round 4 Data* (2008). Data file edition 4.1. Norwegian Social Science Data Services, Norway.
- Fukuyama F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fukuyama F. (2003). *Kapitał społeczny*. [W:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw* (s. 169-187). Poznań: Zysk i S-ka.
- Goldberg S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold.
- Goldberg S., Muir R., Kerr J. (red.) (2000). *Attachment theory: social, developmental, and clinical perspectives*. Hillsdale: The Analytic Press.
- Greenberg M. (1999). *Attachment and psychopathology in childhood*. [W:] J. Cassidy, P. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*, (s. 469-496). New York: The Guilford Press.
- Jabłoński S., Wojciechowska J. (2013). *Wizja szkoły XXI wieku – kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*. Studia Edukacyjne 21, w druku
- Jagiello-Rusiłowski A. (2011). *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jarmakowski T. (2011). *Rola myślenia ruminacyjnego w podatności na wyuczoną bezradność*. Studia Psychologiczne 49 (1), 61-72.
- Kleiber M., Kleer J., Wierzbiński A., Galwas B., Kuźnicki L., Sadowski Z., Strzelecki Z. (2011). *Raport Polska 2050*. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Nowak A. (1996). *Bąble nowego w morzu starego. Podwójna rzeczywistość okresu przemian społecznych*. [W:] M. Marody, E. Gucwa-Leśny (red.), *Podstawy życia społecznego w Polsce* (s. 229-251). Warszawa: Instytut Studiów Społecznych.
- Nowak A., Lebenstein M., Szamrej J. (1993). *Bąble modelem przemian społecznych*. Świat Nauki 12, 285-311.
- Ryan R.M. (1993). *Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development*. [W:] E. Jacobs (red.), *Nebraska symposium on motivation 1992'*, t. 40. *Developmental perspectives on motivation. Current theory and research in motivation* (s. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist* 55, 68-78.
- Sęk H., Brzezińska A.I. (2010). *Podstawy pomocy psychologicznej*. [W:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (tom 2, s. 735-784). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (II wyd. popr.).
- Skarżyńska K. (2011). *Świat jako dżungla – wywiad*. *Gazeta Wyborcza* z dnia 19.07.2011.
- Sroufe A. (1997). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szafraniec, K. i zespół (2011). *Raport Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Thompson C. (1999). Early attachment and later development. [W:] J. Cassidy, P. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (s. 267-286). New York: The Guilford Press.
- van Ijzendoorn M. (1997). *Attachment, emergent morality, and aggression: toward a developmental socioemotional model of antisocial behaviour*. *International Journal of Behavioral Development* 21 (4), 703-727.

Social trust: challenge and rescue for Polish education system

Prospects for the development of the country outlined in reports *Poland 2030 Development Challenges*, and *Poland in 2050* indicate that the desired change processes, assume an important involvement of the educational system. At the same time, as one of the most important obstacles of economic and cultural development, the reports show a low level of social capital in Poland, manifesting itself in the form of very low rates of social trust. The authors present thesis that the necessary condition for the effectiveness of Polish educational system in stimulating desired changes is creating trust in both, the relationships between all participants of the system, as well as in relations of educational institutions with the wider environment. When education is based on mutual trust, the school will be able to not only become a ground for talents, but also a mainstay of the culture of cooperation and community.

Key words: cultural development, education, social capital, social competencies, social environment of learning, social trust