

MARTA KRASUSKA-BETIUK

ZAUFANIE INTERPERSONALNE W RELACJACH EDUKACYJNYCH

1. FILOZOFICZNE SPOJRZENIE NA FENOMEN ZAUFANIA

Pomimo fundamentalnego znaczenia zaufania w życiu człowieka, brakuje jednoznacznego filozoficznego stanowiska, czym ono jest, w związku z tym współczesna literatura na temat zaufania obejmuje wiele różnych teoretycznych sposobów opisanego. Na najbardziej ogólnym poziomie zaufanie można zdefiniować jako postawę lub hybrydę postaw (np. optymizmu, nadziei, wiary, przekonania) wobec powiernika (osoby zaufanej), która wiąże się z istotną podatnością na zdradę ufającego przez osobę obdarzoną zaufaniem (Carter i Simon, 2024). A zatem zaufanie (przynajmniej w paradygmatycznym przypadku zaufania interpersonalnego) to pewna forma optymizmu w ocenie tego, że powiernik zajmie się sprawami tak, jak mu je powierzyliśmy. Zaufanie świadectwu innej osoby, które znajduje się w centrum epistemologii zaufania, będzie się wiązało z jakąś formą optymizmu, mianowicie, że dana osoba dobrze spełnia swoją funkcję jako świadek, np. nauczyciel, edukator, lub wychowawca wie, co mówi, lub przynajmniej mówi prawdę.

Jednak nawet na tym poziomie szczegółowości natura zaufania pozostaje dość nieuchwytna (Carter i Simon, 2024). Filozoficzna perspektywa fenomenu zaufania została szeroko omówiona m.in. w książce *From Trust to Trustworthiness* (Baghramian, 2020), która pierwotnie była wydana jako numer specjalny „International Journal of Philosophical Studies”. Również *Routledge Handbook of Trust and Philosophy* (Simon, 2020) zawiera 31 wcześniej niepublikowanych

Dr MARTA KRASUSKA-BETIUK – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Katedra Wczesnej Edukacji; adres do korespondencji: ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; e-mail: mbkar@aps.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8743-1481>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

rozdziałów analizujących najistotniejsze tematy w różnych teoriach zaufania. Wielu badaczy powołuje się na pionierskie wykłady i prace nowozelandzkiej filozofki, Annette Baier (1986, 1992), analizującej zaufanie z perspektywy filozofii moralności. Zostały one zebrane w książce *Moral Prejudices: Essays on Ethics*, w której kategorii zaufania poświęcono części: „Trust and Antitrust”, „Trust and Its Vulnerabilities”, „Sustaining Trust”, „Trusting People” (Baier, 1994, s. 95–202). Spośród różnych form zaufania, opartego na wolnej woli, zazwyczaj jako pierwsze opisuje się zaufanie interpersonalne.

Rozdział z książki Baier (1994), „Trust and Antitrust”, będący przedrukiem artykułu opublikowanego w 1986 r. w czasopiśmie „Ethics” opisuje model powierzenia ufności, w którym zaufanie jest relacją trójmiejsową, gdzie A ufa B w ważnej kwestii C (Baier, 1994, s. 101). Ta relacja różni się od zwykłego polegania na kimś/czymś, ponieważ zaufanie jest zawsze poleganiem na dobrej woli (i kompetencjach) innej osoby. To, czego nie możemy przewidzieć, to granic tej dobrej woli, przez co jesteśmy wobec ich zakresu bezbronni. Do klasycznych już ustaleń Baier odnoszą się inni współcześni filozofowie zaufania. Australijska profesor filozofii, Karen Jones, w *The Routledge Encyclopedia of Philosophy* (Jones, 1998, s. 8689–9169) zebrała podstawowe obserwacje dotyczące zaufania i przedstawiła je następująco:

(1) Zaufanie wiąże się z ryzykiem. Osoba, która ufa innej osobie, jest skłonna zarówno podjąć ryzyko dopuszczenia jej do rzeczy, na których jej zależy, jak i polegać na jej słowach i obiecanych działaniach. Gdy zaufanie zostaje zdradzone, osoba obdarzająca zaufaniem zwykle pozostaje w gorszej sytuacji, niż gdyby powstrzymała się od zaufania.

(2) Ci, którzy ufają, są gotowi zrezygnować z natychmiastowego sprawdzania, w jaki sposób – lub nawet czy w ogóle – osoba, której zaufano, odpowiedziała na zaufanie wiarygodnością, i pozwolić jej na pewną swobodę co do tego, jak spełni to zaufanie. Podczas gdy stosunki umowne mogą obejmować pewien stopień zaufania, pozaumowne relacje zaufania różnią się od ustaleń umownych ich względną otwartością. Jeśli istnieje zaufanie, nie ma potrzeby dokładnego określania, co należy zrobić, aby je spełnić. Elastyczność relacji zaufania częściowo wyjaśnia jej użyteczność: nieprzewidywalność i niewiedza często sprawiają, że nie jesteśmy w stanie określić, na co liczymy; zaufanie eliminuje taką potrzebę.

(3) Zaufanie zwiększa skuteczność działania: umożliwia podejmowanie zadań opartych na współpracy, które nie mogłyby być racjonalnie podejmowane bez zaufania, a także – jak dowodził Niklas Luhmann w dziele *Trust and Power* (1979) – pozwala żyć w mniej skomplikowanym i mniej zagrażającym świecie, w którym nie musimy planować każdej ewentualności.

(4) Zaufanie i nieufność wzajemnie się potwierdzają, nieufność jest nawet silniejsza niż zaufanie. Tam, gdzie panuje nieufność, relacje współpracy zostają zminimalizowane, a szansa na uzyskanie dowodów na to, że dana osoba jest jednak godna zaufania, są niewielkie. Zaufanie i nieufność wpływają również na to, jak interpretujemy działania i zachowania innych: gdy istnieje możliwość mniej lub bardziej korzystnej interpretacji, przyjmujemy interpretację, która jest zgodna z naszym poglądem na ich wiarygodność. Ponadto czasami okazywanie zaufania lub nieufności samo w sobie wpływa na zachowanie danej osoby i sprawia, że staje się ona godna lub niegodna zaufania (Jones, 1998).

Powszechną zgodą wśród uczonych cieszą się także trzy dodatkowe twierdzenia:

(5) Zaufanie i nieufność są przeciwieństwami, ale nie sprzecznościami. Tylko dlatego, że ktoś nie ufa w kompetencje danej osoby w pewnej domenie, nie wynika z tego, że tym samym generalnie jej nie ufa, ponieważ może istnieć neutralna postawa ani ufania, ani nieufności, podobnie jak można nie być w pełni ani optymistą ani pesymistą.

(6) Zaufania nie można wymusić. Nie można zmusić się do zaufania w sytuacji, gdy istnieją poważne powody do nieufności, chociaż można sprawić, że będziemy zachowywać się tak, jakbyśmy ufali.

(7) Wartość zaufania nie wyczerpuje się w jego instrumentalnej roli w umożliwianiu relacji opartych na współpracy. Dobrze umiejscowione zaufanie jest cenne samo w sobie i stanowi konstytutywną część innych bezcennych relacji, takich jak przyjaźń i miłość (Jones 1998).

Z kolei kanadyjska filozofka, Carolyn McLeod (2023), w encyklopedycznym artykule na temat zaufania – poza analizą wymiarów zaufania, traktowanego jako pojęcie moralne – koncentruje się na zaufaniu interpersonalnym, które jej zdaniem wydaje się dominującym paradygmatem zaufania. Artykuł jest odpowiedzią na ogólne pytanie: kiedy zaufanie jest uzasadnione, gdzie „uzasadnione” (*warranted*) jest stopniowalne od „uzasadnione”, poprzez „dobrze uzasadnione” (*justified*) do „wiarygodne” (*plausible*). Pełna filozoficzna odpowiedź na to pytanie wymaga zbadania różnych filozoficznych wymiarów zaufania, w tym pojęciowej natury zaufania i wiarygodności, epistemologii zaufania, wartości zaufania i rodzaju postawy mentalnej, jaką ono jest. Na podstawie przedstawionego przez McLeod (2023) przeglądu wielu różnych filozoficznych teorii zaufania i krytyki lub zastrzeżeń, które były wobec nich podnoszone, można dojść do wniosku, że wysiłki zmierzające do znalezienia kompletnej teorii tego fenomenu doprowadziły niektórych filozofów do pluralizmu – uznania wielu form zaufania, lub zaakceptowania, że zaufanie nie jest tylko jedną formą polegania, ale wieloma jego formami. Filozofowie dowodzą, że ujednolicona i odpowiednio rozwinięta

teoria oparta na przesłankach (*motives-based theories*) lub teoria nieoparta na przesłankach (*non-motives-based theories*) mogą wyjaśnić tę różnicę, chociaż nie ma zgody co do tego, jaka powinna być ta teoria. Pomimo że wśród filozofów nie ma jednolitego poglądu odnośnie do istoty zaufania, istnieją jego dystyngtywne cechy, które są podstawowe przy podejmowaniu decyzji, kiedy jest ono uzasadnione. Osoba, powierzająca coś lub kogoś innej osobie, musi zaakceptować to, że ufając, jest zwykle narażona na zdradę. Ponadto powiernik powinien wykazać się kompetencją i chęcią zrobienia tego, czego oczekuje od niego ufający, a może być zmuszony do tego ze względu na pewne postawy, które przyjmuje. W paradygmatycznych przypadkach zaufania, osoba pokładająca w kimś zaufanie powinna polegać na tym, że powiernik wykaże się kompetencjami i gotowością do zrobienia czegoś. Z całą pewnością zaufanie jest postawą, jaką mamy wobec ludzi, co do których żywimy nadzieję, że będą godni zaufania, podczas gdy wiarygodność jest cechą, rodzajem niezawodności. Zaufanie i wiarygodność są zatem odrębne, chociaż w idealnej sytuacji ci, którym ufamy, będą godni zaufania, a ci, którzy są godni wiary, będą zaufanymi. Ufność wymaga uświadomienia sobie: (1) bycia bezbronnymi wobec innych – co wiąże się z ryzykiem zdrady; (2) polegania na innych, że są kompetentni do zrobienia tego, co chcemy im powierzyć; oraz (3) liczenia na to, że będą chcieli to zrobić.

2. ZAUFANIE W RELACJACH EDUKACYJNYCH

Od końca XIX wieku nowy ruch edukacyjny, oparty na edukacji skoncentrowanej na dziecku i antropologii pedagogicznej, zwrócił uwagę na zaufanie w edukacji. Zaufanie rozumiano jako podstawę atmosfery wychowawczej, podczas gdy wiarygodność była cechą dorosłych i jednym z celów kształcenia i wychowania dzieci. Zaufanie w relacji edukacyjnej między nauczycielami a dziećmi, mogło zasadniczo rozwinąć się z idei „Urvertrauen” (podstawowego zaufania) (Erikson, 1980) i „Geborgenheit” (bezpieczeństwa) (Bollnow, 2001) w relacjach rodzicielskich (Hirose, 2023, s. 43). Poszukiwanie źródeł relacji zaprowadziło autorkę artykułu do kategorii zaufania, będącego właśnie fenomenem interpersonalnym (Budnik, 2015; Sztompka, 2023). Zaufanie jest adresowane do ludzi z najbliższego otoczenia, konkretnych aktywnych osób, z którymi wchodzimy w bezpośrednie relacje. Przestrzenna bliskość partnerów wyróżnia je pośród innych form zaufania. Zaufanie społeczne jest zależne – w sposób krytyczny – od charakteru jednostkowych i zbiorowych doświadczeń relacji z innymi ludźmi. Tworzą je oczekiwania wobec kategorii społecznych, grup

społecznych, niezależnie od indywidualnych cech konkretnych osób. Zaufanie ma instrumentalną wartość dla osoby ufającej. Ufając, możemy pozbyć się potrzeby ciągłego kontrolowania działań innych ludzi lub tego, czy rzeczy, na których nam zależy, mają się dobrze czy źle. Zaufanie zwiększa szanse na kooperowanie z innymi, a przez to umożliwia czerpanie korzyści z różnych sposobów tej współpracy (Budnik, 2015, s. 22). Istoty ludzkie przychodzą na świat jako podmioty potrzebujące ochrony i przewodnictwa ze względu na swoją „słabość, bezbronność, bezradność, podatność czy narażenie na zranienie” (Miształ, 2011, s. 364) i jako takie zależą od opieki i współpracy innych. Co więcej, zaufanie pomaga uniknąć rozmyślań nad własną słabością i zachować zdolność do działania. Można je postrzegać jako uniwersum antropologiczne (uniwersum kulturowe wspólne dla wszystkich znanych ludzkich kultur na całym świecie), które ułatwia wspólne życie. W relacjach opartych na zaufaniu *vulnerability* wynika stąd, że odbiorca zaufania (powiernik, *trustee*) ma swobodę co do tego, czy i w jakim stopniu uwzględnić oczekiwanie strony ufającej (*trustor*), że nie zostanie skrzywdzona. Zaufanie, rozumiane jako gotowość do narażenia się na zranienie czy niebezpieczeństwo, opiera się na interakcjach, które prowadzą – w zależności od jakości wcześniejszych doświadczeń – do coraz większej skłonności do zaufania. Oprócz skłonności do zaufania, kluczowa jest wiarygodność, która z kolei jest zakorzeniona w cechach odbiorcy zaufania, tj. jego kompetencjach, życzliwości i uczciwości, postrzeganych przez stronę ufającą (Bormann, 2023). Podczas gdy postrzeganie wiarygodności ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju zaufania, a tym samym ostatecznie zachowania opartego na zaufaniu, cechy te mogą się różnić w domenach zaufania interpersonalnego i instytucjonalnego (Bormann, 2023). Psychologiczne badania wiarygodności osób dowodzą, że skłonność do poczucia winy i towarzyszące jej poczucie odpowiedzialności interpersonalnej odgrywają istotną rolę w promowaniu zachowań godnych zaufania – osoby o dużej skłonności do poczucia winy, w porównaniu z osobami o niskiej skłonności do poczucia winy, mają większe poczucie odpowiedzialności interpersonalnej, gdy są im powierzane inne osoby, i jako takie są mniej skłonne do wykorzystywania zaufania innych (Levine i in., 2018).

Edukacja nie ogranicza się jedynie do przekazu wiedzy (*educatio*) i kształcenia sprawnego posługiwania się intelektem. Warto powrócić do źródłowego rozumienia edukacji, którą Rzymianie wyprowadzali od słowa *educare*, czyli podawania ręki. Ten gest można powiązać z zaufaniem, symbolizowanym często w literaturze jako pomost, który prowadzi nas do ludzi. Dzięki niemu otrzymujemy pomoc, budujemy bliskość, więź, rodzi się nadzieja czy przyjaźń. Celami tak ujmowanej edukacji są: uczenie empatii i dobromyślności, wyczerpanie na

życie osobowe, autentyczny dar obecności i miłości. „Dobromyślne” wychowanie potrzebuje edukacji, która jest żywym spotkaniem osób, wychowanie w duchu relacji osobowej jest bowiem spotkaniem osób, mistrza i ucznia, dzięki któremu otwiera się horyzont wartości, a człowiek staje się człowiekiem (Gadacz, 2023, s. 187). Zdaniem krakowskiego filozofa zaufanie jest niczym soczewka skupiająca wszystkie moralne zalety – prawdę, szlachetność, przyzwoitość, rzetelność, uczciwość i dobroć. Zaufanie interpersonalne jest komponentem relacji edukacyjnych i pomocowych (Piorunek, 2018) oraz komponentem kultury szkoły.

Podążając tropem myślenia innego współczesnego filozofa wychowania, Krzysztofa Maliszewskiego, przyjmijmy, że „edukacja jest zainspirowanym zaangażowaniem w próby interpretacji złożonej rzeczywistości, mającym wpływ na to, kim jestem” (Maliszewski, 2021, s. 89). W edukacji toczy się gra o ludzką rzeczywistość, bez której nie dochodzi do interakcji pedagogicznej, istotą pracy pedagogicznej – pracy człowieka z człowiekiem – jest bowiem zaangażowanie tego, co specyficznie ludzkie, np. transmisji pragnień, sztuki interpretacji, idiosynkratycznych doświadczeń, więzi osobowych, wolności wyboru itp. Sytuację wychowawczą, w której ma miejsce wzajemne oddziaływanie rodzica na dziecko, wychowawcy na wychowanka, nauczyciela na ucznia „tworzy rozmowa jednego interpretującego i etycznego podmiotu z drugim etycznym i interpretującym podmiotem” (s. 85). Nauczyciele i wychowawcy nie działają w przewidywalnych sytuacjach – pracują z Innym, wychowanie jest naznaczone nieprzejrzystością i nierozporządzalnością (s. 85). Edukacja to prawdziwa partycypacja – ten, kto jej doświadcza jest zainteresowany powodzeniem działania; edukacja jest też działaniem w sferze międzypodmiotowej: 1) opiera się na inspiracjach generujących poczucie braku i zaległości; 2) ma charakter hermeneutyczny (polega na wysiłkach zmierzających do interpretacji rzeczywistości); 3) dotyczy tożsamości człowieka jako pewnej całości, jako syntezy złożonego doświadczenia (stylu bycia); 4) realizuje się jako głęboka partycypacja, która jest wspólnym decydowaniem o przebiegu, na tyle angażującym, że przy okazji przeobraża myśli, uczucia, wybory uczestników przedsięwzięcia (s. 89). Pedagog potrzebuje przede wszystkim etycznego namysłu dotyczącego zaangażowania w zmienną, dynamiczną sytuację, w jakiej się wraz z wychowankiem znajduje (*phronesis*), a nie przygotowania metodycznego (*techne*). Sedno pracy pedagogicznej polega na nieustannym rozeznawaniu sytuacji i dokonywaniu etycznych wyborów dotyczących zasadności i skali interwencji wychowawczej (s. 92), które wymagają również zaufania pedagoga do samego siebie, do swoich kompetencji moralnych.

3. RELACJA EDUKACYJNA WOBEC RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Czas pandemii uzmysłowił wagę bezpośrednich międzyludzkich relacji, obecności i bliskości wyrażanej w geście podawania dłoni, uścisku czy przytulania. Ich brak odczuliśmy wszyscy, dotkliwie dał się we znaki zwłaszcza osobom starszym oraz dzieciom i młodzieży szkolnej. W warunkach edukacji zdalnej problemy relacyjne się nasiliły. Czym są i na czym osadzają się relacje edukacyjne? W szerokim rozumieniu są one częścią sytuacji wychowawczej (Piotrowski, 2019)¹, tworzą sieć różnorodnych związków międzyludzkich w sferze oddziaływań kształtujących całościowy rozwój osób. Kluczowym elementem relacji edukacyjnej jest zwrócenie się ku drugiemu, wyjście poza siebie i spotkanie, dialog, w którym – w wymiarze egzystencjalnym – jest możliwe odkrycie istoty człowieczeństwa poprzez doświadczenie inności drugiego i jego wpływu (Guzik, 2023). Pedagogom są bliskie koncepcje dialogu i spotkania Martina Bubera i Emmanuela Lévinasa (Gara, 2010), czy Józefa Tischnera, ponieważ w rozważaniach tych filozofów odnajdują prawdę o relacji edukacyjnej. Relacje z innymi są podstawowym warunkiem rozwoju osobowego człowieka, dialog zaś pierwotną płaszczyzną poznania. Spotkanie Ja z Ty nadaje sens bytom.

Relacja edukacyjna może być analizowana w perspektywie bezpośrednich relacji interpersonalnych lub uogólnionych relacji społecznych. Istnienie kontaktów społecznych z osobami znaczącymi dla ucznia jest pierwszym elementem społecznego wymiaru relacji edukacyjnej, kolejnym zaś – osobowotwórczy charakter tych kontaktów. Nawiązywane są więzi społeczne, np. przyjacielskie, miłości, odpowiedzialności i zaufania. Najogólniej możemy powiedzieć, że rzeczywistość szkolna jest utkana z zachowań, działań, czynności, kontaktów społecznych, interakcji, stosunków społecznych i więzi. Dla zilustrowania relacji edukacyjnych często przywoływana jest metafora drzewa. Tak Agnieszka Handzel określiła aktorów społecznych przestrzeni relacji edukacyjnych w prowadzonej przez siebie szkole w Kobielniku: korzenie to rodzice uczniów, pień – relacje wśród nauczycieli, oś podtrzymująca proces kształcenia, gałęzie – relacja uczniów z nauczycielami, liście i kwiaty to relacje rówieśnicze (Handzel, 2023).

¹ Paweł Piotrowski (2019) poddał rewizji „klasyczne” ujęcia sytuacji wychowawczej polskich myślicieli – Marii Przetacznik-Gierowskiej, Antoniny Guryckiej, Heliodora Muszyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Władysława Cichonia. Sytuacja wychowawcza będąca szczególnym typem sytuacji, a więc struktury ontologicznej konstytuowanej za sprawą obecności podmiotu, funkcjonuje korelat aktów poznawczych dokonywanych w specyficznym nastawieniu wychowawczym, którego źródłem jest racjonalność pedagogiczna, ufundowana na autonomicznym sensie wychowania, który ma charakter aprioryczny (s. 254).

Wychowanie w perspektywie bycia osobowego jest wspólną wędrówką ku prawdzie, dobru i pięknu. Wychowawca jest tu mistrzem, który jest wcieleniem tych wartości, odsłania je i apeluje. Sama jego osoba jest wezwaniem, na które uczeń odpowiada wolną i osobową odpowiedzią (Gadacz, 2023, s. 188).

Problematyzacji zagadnienia relacji wychowawczej podjął się Marek Jeziorański (2022a). Badacz dokonał na potrzeby własnych analiz następujących uporządkowań terminologicznych. Pojęciem najszerszym jest „relacja”, określająca każde przyporządkowanie; następnie znajduje się „relacja wychowawcza”, która mówi o przyporządkowaniu międzyludzkim podejmowanym ze względu na rozwój osobowy; najwęższym pojęciem jest „relacja pedagogiczna”, która zakłada intencjonalność tego procesu. W relacji wychowawczej uwzględnia się nie tylko intencjonalne oddziaływania wychowawcze, lecz także nieintencjonalne, spontaniczne, przypadkowe, środowiskowe. Pozwala to włączyć w przestrzeń podejmowanych badań również to, co ogólnie nazywa się „klimatem lub atmosferą procesu wychowawczego”. Na podstawie badania źródeł oraz własnych ustaleń Jeziorański (2022b) proponuje autorski trójpodmiotowy model relacji wychowawczej, w którym wyróżnia następujące podmioty: 1) zewnętrzny wychowawca – „Ty” (*the external educator „You”*), czyli wychowawca w jego tradycyjnym rozumieniu; 2) „Ja-wołające” (*the „I-caller”*), tzn. zinterioryzowany w wychowanku normatywny obraz samego siebie; oraz 3) „Ja-(po)wołane” (*the „I-(re)called”*), czyli wychowanek „tu i teraz” obecny ze wszystkimi kontekstami (biologicznymi, psychicznymi, kulturowymi, duchowymi oraz historycznymi i przyszłościowymi), które doprowadziły go do „tu i teraz”. Przyjmuje się, że ten dialog, dokonujący się w przestrzeni wewnętrznego świata wychowanka, ma zdecydowanie największe znaczenie wychowawcze, dlatego też w modelu trójpodmiotowym wyeksponowano znaczenie wewnętrznej relacji wychowawczej. Co ważne zwieńczeniem propozycji jest *praxis* relacji wychowawczej (Jeziorański, 2022a, s. 175–212). Jako model najbardziej rozwinięty relacji wychowawczej Jeziorański (2022a) przedstawia propozycję „relacji pedagogicznej” Hermana Nohla, który uczynił z „relacji pedagogicznej” podstawową kategorię pedagogiki, a za jej istotę uznał „prawdziwą miłość nauczyciela” – „miłość podnoszącą” (*hebende Liebe*), ukierunkowaną na cel wychowania – ideał wychowanka. Wychowanek jest tu ujmowany jako „człowiek w procesie stawania się”. Dopełnieniem obrazu zróżnicowania modeli relacji wychowawczej są jeszcze modele: „stosunku dialogicznego” Martina Bubera, „stosunku wychowawczego” Friedricha W. Krona, „relacji rezonującej” niemieckiego socjologa, Hartmuta Rosy (Jeziorański, 2022a, s. 103–116). W każdym z tych modeli immanentnie uobecnia się zaufanie; przywołajmy dla przykładu

jedynie dwa pierwsze. W zrekonstruowanej koncepcji Nohla wychowanek jest „człowiekiem w procesie stawania się”, z czego wynikają dwie konsekwencje. Po pierwsze, relacja wychowawcza – i w ogóle wychowanie – jest możliwe tylko jako relacja asymetryczna, w której wychowawca stoi na wyższym poziomie rozwoju duchowego, a wychowanek uznaje jego autorytet, co nie ma nic wspólnego z nadużyciem władzy czy stosowaniem przemocy. Chodzi o to, by wychowawca poprzez swoją wiedzę, kompetencje oraz zdolność wczucia się w sytuację wychowanka pozyskał sobie jego przychyłność i zaufanie. Relacja wychowawcza dąży do stopniowego zanikania wraz z osiągnięciem przez wychowanka coraz większej dojrzałości osobowej, dzięki czemu możliwe staje się samowychowanie. Po drugie, zakłada się, że obecność wychowawcy jest bezwzględnie obowiązkowa, duch osobowy może rozwijać się bowiem jedynie przy duchu osobowym, przy czym wychowawca musi być człowiekiem dojrzałym (s. 102). W koncepcji Martina Bubera z kolei, w odniesieniu do relacji wychowawczej, można wskazać: „objęcie” (*Umfassung*), „pomiędzy” (*das Zwischen*) oraz „międzyludzkie” (*das Zwischenmenschliche*). Według Bubera dopiero zaufanie tworzy rzeczywistość pomiędzy dorosłym a dzieckiem, która może przerodzić się z relacji dialogicznej w przyjaźń. Doświadczenie zaufania jest takim duchowym środowiskiem, które prowadzi do „wzajemności objęcia” we wzajemnym międzypersonalnym spotkaniu. W zaufaniu tkwi upelnocnienie dorosłego w roli wychowawcy. „Poprzez zaufanie powstaje darowana w konkretnym doświadczeniu własnego objęcia nowa rzeczywistość. Dla dziecka oznacza to pozwolenie na bycie wychowywanym przez tę osobę, a dla dorosłego-wychowawcy oznacza to słuchanie dziecka [...] i jego otwartą obecność w relacji do dziecka” (Jeziorański, 2022a, s. 106).

4. HORYZONTALNY I WERTYKALNY WYMIAR ZAUFANIA W RELACJACH WYCHOWAWCZYCH

Do opisanego i wyjaśnienia istoty zaufania w edukacji japoński badacz, Yuzo Hirose, stosuje oryginalny geograficzny model przestrzenny², w którym zaufanie

² Zaufanie do pewnych kwestii ogólnych, wiara w pomyślny obrót spraw jest związana z podstawowym zaufaniem do świata, które Hirose (2023) nazywa „geograficznym i przestrzennym”, przy czym „geograficzne” oznacza, że lokujemy je w rzeczywistej przestrzeni i rzeczywistym miejscu, gdyż „celem geografii jest nic innego, jak zrozumienie rozległego systemu interakcji, obejmującego całą ludzkość i jej naturalne środowisko na powierzchni Ziemi” (s. 49; tłum. własne). Ponadto zaufanie przestrzenne pozwala prowadzić, kluczowy dla edukacji kosmopolitycznej, dialog nie tylko ze znajomymi, lecz także ze wszystkimi nieznanymi na świecie. W związku z tym dialog oparty

interpersonalne wyznaczają osie: pionowa – wertykalna (zaufanie między nauczycielami i uczniami), pozioma – horyzontalna (zaufanie w relacjach rówieśniczych/koleżeńskich i przyjacielskich), zaś w polu pomiędzy płaszczyznami sytuuje zaufanie rozumiane jako wartość, ideę teoretyczną lub wiarę we wspólne sprawy, takie jak zaufanie pokładane w medycynie, edukacji, filozofii, prawach natury, myśleniu krytycznym czy w demokracji. Zaufanie w relacji uczeń–nauczyciel rozważa jako odmienne od zaufania uogólnionego. Ponieważ trudno wyobrazić sobie nauczycieli, którzy nie ufają lub nie mogą zaufać swoim uczniom, zaufanie w edukacji musi być wyraźnie uwidocznione: nauczyciele powinni ufać swoim uczniom niejako nadmiarowo, na wyrost, co nie oznacza bezwarunkowej akceptacji irracjonalnych zachowań dzieci (takich jak kłamanie czy łamanie obietnic), ale dawanie kredytu zaufania, odpowiednio do etapu rozwoju. Zaufanie w edukacji powinno być postawą, która pozwalałaby uznać dzieci za osoby, od których oczekuje się zrobienia czegoś w przyszłości, ale nie wymaga ich kompetencji czy intencji wykonania zadań w teraźniejszości, jak w przypadku zaufania uogólnionego (Hirose, 2023, s. 45). Chociaż istnieją pewne wzajemne interakcje, wychowawcy (w tym rodzice i nauczyciele) pozostają w asymetrycznej relacji z dziećmi. We wczesnym dzieciństwie rodzice powinni bezwarunkowo chronić i troszczyć się o swoje dzieci oraz nieustannie im ufać, dzieci zaś z konieczności ufają opiekunom, aby przetrwać. Nawet jeśli dzieci odrzucają ich pomoc lub opiekę, rodzice powinni nadal je akceptować i chronić, gdy je wychowują. Podstawowe rozumienie zaufania przez dzieci wyłania się właśnie z tej asymetrycznej relacji³. Kolejną jej wersję konstruuje nauczyciele, ponieważ bez zaufania, dzieci nie słuchałyby swoich nauczycieli, czyli „to, co jest rozwijane w edukacji, zależy od siły ich zaufania do nauczycieli” (Hirose, 2023, s. 46). Zatem nauczyciele muszą ufać dzieciom, nawet jeśli nie spełniają one oczekiwań wychowawców lub gdy ich zaufanie zawodzi. Wychowawcy muszą rozpoznać potencjał i możliwości dzieci, korygując ich niepowodzenia i ufając im jako ludziom. Jednak w tej relacji nie jest konieczne, aby dzieci ufały swoim nauczycielom, jeśli nie są oni godni zaufania, co dodatkowo podkreśla asymetryczność zaufania w relacji nauczyciel–dziecko. Dlatego to asymetryczne zaufanie Hirose nazywa zaufaniem wertykalnym, ponieważ działania wynikające

na zaufaniu przestrzennym zachęca ludzi do fundamentalnej otwartości na świat, która jest istotą edukacji kosmopolitycznej (Hirose, 2023, s. 51).

³ Erik Erikson w klasycznej pracy, *The life cycle: Epigenesis of identity* (1970) za „najbardziej fundamentalną przesłankę witalności jednostki uznał „poczucie zasadniczej ufności, która jest przenikającym ją nastawieniem wobec siebie i świata, wywodzącym się z doświadczeń pierwszych lat życia”. Ufność ta dla niego oznacza zarówno zdolność „ufania innym, jak i podstawowe poczucie, że można ufać sobie” (Erikson 1970, s. 49; cyt. za Witkowski, 2015, s. 261).

z roli pełnionej w sytuacji edukacyjnej w relacji nie są równe. Aby obronić swoje stanowisko przed krytyką paternalizmu, przyjmuje, że nauczyciele i dzieci są równi w sensie ontologicznym, jako istoty ludzkie. Jednak wymagania wobec nauczycieli i dzieci są nierówne, co sprawia, że zaufanie między nimi jest odmienne. Zaufanie wertykalne w rzeczywistości nie oznacza autorytarnego zaangażowania i nie powinno być powiązane z porządkiem czy władzą. Gdy nauczyciele ufają dzieciom, nie mogą zmusić ich do posłuszeństwa ich zaufaniu i oczekiwaniom. Dlatego też w pionowych relacjach zaufania nie ma wyższości, niższości ani opresji, ponieważ nie wiąże się to z nadmiernymi oczekiwaniami, które uniemożliwiają akceptację dzieci jako ludzi. Zaufanie wertykalne w edukacji jest bardziej fundamentalne niż zaufanie horyzontalne, ponieważ od samego początku dzieci rodzą się w relacji zaufania wertykalnego. Wyjaśniając kwestię zaufania wertykalnego, Hirose proponuje przyjrzeć się naturze działania nauczycielskiego. Pomijając ich zadanie edukowania dzieci, dlaczego nauczyciele ufają dzieciom, nawet jeśli sami są przez nie znienawidzeni i nielubiani? Nauczyciele ludzkości, tacy jak Jezus, Sokrates i Zarathustra u Nietzschego, nie dążą do odwzajemnionego zaufania, ale obdarzają ludzi swoim zaufaniem i miłością bez względu na ich odpowiedź. Chociaż nie sugeruje się, że nauczyciele są jak Jezus, istota zaufania oferowanego przez nauczycieli jest taka sama, tzn. że wszyscy nauczyciele powinni mieć zaufanie do swoich uczniów, nawet jeśli nie otrzymują żadnych korzyści z tego zaufania, gdyż ich celem jest nie tylko edukacja, lecz także wspólne życie z nimi, a zatem w tym drugim sensie nie mają innych celów poza samym zaufaniem. Jako że praca nauczycieli wiąże się nie tylko z interesownymi relacjami, muszą oni również ufać uczniom bezgranicznie, bezwzględnie czy implicytnie, dlatego też wertykalne zaufanie ze strony nauczycieli nie jest jedynie środkiem do celu, ale celem samym w sobie. Większość ludzi ma relacje interesowne i bezinteresowne, które w przypadku nauczycieli składają się odpowiednio z zaufania do edukacji i zaufania jako takiego; zaufanie wertykalne integruje obie te formy w relacji edukacyjnej (Hirose, 2023, s. 47).

W środowiskach edukacyjnych mają miejsce także relacje rówieśnicze (z innymi kolegami i koleżankami z klasy lub ze szkoły), ze znajomymi z sąsiedztwa lub relacje przyjacielskie z osobami z klasy, z którymi bawią się i spędzają czas w szkole lub z osobami spoza szkoły (kolegami i przyjaciółmi z sąsiedztwa, kuzynostwem). W przypadku, gdy dzieci ufają innym osobom z klasy, które nie są ich przyjaciółmi, ale są im równe ze względu na wykonywane zadania, dzieci mają tendencję do rozważania, czy te osoby z klasy są godne zaufania. Jeśli kolega z klasy jest znany z tego, że zawsze zapomina odrobić pracę domową

i nie chce dołączyć do pracy grupowej, inni koledzy z klasy mogą mu nie ufać. Jeśli dzieci chcą poradzić się znajomych, np. trenerów sportowych lub krewnych, w sprawie ich życia szkolnego, prawdopodobnie ufają, że mogą oni mądrze zareagować na ich kłopoty. Ta horyzontalna relacja równego zaufania w kontekście edukacyjnym może być postrzegana jako zgodna z ogólnymi relacjami zaufania, to znaczy że dzieci zaczynają ufać innym i jest to część ich zwykłego życia: dzieci stopniowo dostrzegają odpowiednie umiejętności i dobre intencje, które mogą mieć ludzie godni zaufania. Zaufanie w relacji nauczyciel–uczeń jest środkiem do osiągnięcia pewnych celów edukacyjnych (rozwój, sukces), dlatego nie jest tożsame z relacjami przyjacielskimi (Hirose, 2023, s. 49). Zaufanie horyzontalne w kontekstach edukacyjnych jest osadzone w „zwykłych” relacjach rówieśniczych, ale jednocześnie też w relacjach przyjaźni. Obejmuje zatem zarówno warunkowe, jak i bezwarunkowe zaufanie do innych, przy czym zaufanie bezwarunkowe zasadniczo wymaga zaufania warunkowego, aby były możliwe wzajemne interakcje. W przyjaźni zaufanie jest celem samym w sobie. Immanentną cechą przyjaźni, traktowanej jako dobro moralne, jest istnienie ogromnej więzi wzajemnego zaufania między przyjaciółmi. Wiarygodność, ufność i przyjaźń są współzależne, wiarygodność ma bowiem wiele interesujących cech strukturalnych przyjaźni: jest ona nie tylko przyczynowo, lecz także konstytutywnie zależna od istnienia innej osoby, która posiada kongruentną cnotę (ufność), wobec której osoba przejawia określone postawy *de re* i która odwzajemnia się, jest zależna od myślenia o sobie jako kimś godnym zaufania (Alfano, 2016, s. 196).

5. ZAUFANIE TERAPEUTYCZNE/ASPIRACYJNE JAKO PRZYKŁAD NARZĘDZIA W EDUKACJI MORALNEJ

Ciekawy jest wspomniany przez Hirosego przypadek zaufania terapeutycznego, gdy decydujemy się zaufać komuś, aby promować jego wiarygodność (Keren, 2020, s. 116). Jest ono pewnego rodzaju narzędziem w edukacji moralnej. W relacjach zdarza się, że istnieją praktyczne powody, by zaufać – powody, które wskazują nie na to, że osoba, na której polegamy, jest godna zaufania, ale raczej na to, że „byłoby dobrze” lub „warto jej zaufać”. Zjawisko, w którym jedna osoba S powierza innej osobie A coś cennego, mając nadzieję, że w ten sposób zmotywuje A do postrzegania aktu zaufania S jako powodu do zrobienia tego samego, co osoba S uczyniła wobec A, zostało opisane jako „zaufanie terapeutyczne”. Jest ono pokrewne pojęciu „zaufania aspiracyjnego”, w którym

ufamy w celu wygenerowania godnego zaufania zachowania u powiernika, które zostało opisane na gruncie psychologii moralności⁴.

W relacjach wychowawczych przykładem zaufania terapeutycznego jest sytuacja, w której rodzice powierzają swoim nastoletnim dzieciom dom lub rodzinny samochód świadomi, że mogą one równie dobrze nadużyć ich zaufania, ale jednocześnie mając nadzieję, że dzięki takiemu działaniu z czasem uzyskają bardziej responsywne, odpowiedzialne i godne zaufania zachowanie (McLeod, 2023). Takie sytuacje zdają się sugerować, że możemy zaufać danej osobie niejako na wyrost, nadmiernie, nie do końca wierząc, że jest godna zaufania. Ponieważ celem zaufania terapeutycznego jest właśnie promowanie wiarygodności danej osoby, bliższe jest ono przekonaniu, że powiernik nie jest godny pełnego zaufania, przy założeniu, że zaufanie, wiara i wiarygodność są stopniowalne. W związku z tym w przypadku zaufania terapeutycznego wierzymy, że zaufana osoba jest do pewnego stopnia godna zaufania, a także jesteśmy przekonani lub mamy nadzieję, że nasze ostrożne, ograniczone zaufanie pomoże jej stawać się bardziej godną zaufania. Podjęta decyzja nie jest w rzeczywistości decyzją o zaufaniu, ale raczej decyzją o działaniu tak, jakby się ufało (Keren, 2020, s. 117).

*

„Zaufanie jest ideą o bardzo złożonej treści” – konstatuje współczesny filozof, Robert Piłat (2022). Mając świadomość istnienia wielu definicji i podejść do fenomenu zaufania, na koniec przywołajmy definicję, która integruje multidyscyplinarne podejście: „zaufanie to gotowość do zaakceptowania podatności na zranienie oparte na pozytywnych oczekiwaniach co do zachowania drugiej osoby” (Dunn i Schweitzer, 2005). Wydaje się ona najbliższa osobowym relacjom edukacyjnym. Elementarne cechy zaufania międzyludzkiego, istotne dla podejmowanej w artykule problematyki, omówiła Nancy Nyquist Potter (2020). Opierając oddziaływania wychowawcze na zaufaniu, warto pamiętać, że: (1) jest ono stopniowalne (może mieć różną intensywność lub poziom), jest raczej wielowymiarowe niż kategoryczne, nie jest to postawa typu „wszystko albo nic”; (2) jest afektywne, a także poznawcze i epistemiczne; (3) wiąże się z podatnością na zranienie ze strony osób mających władzę nad innymi; (4) będąc relacją dialogiczną, implikuje pewne normy konwersacyjne; (5) jego podstawą

⁴ Przykładem może być sytuacja, w której do pracy w sklepie zatrudniamy osobę po odbyciu kary więzienia za kradzież.

jest lojalność; (6) istnieje zawsze w kontekście społecznym; (7) często wymaga naprawy i przebaczenia (Potter, 2020, s. 244). Każda forma edukacji, zarówno podstawowa, średnia, jak i wyższa, powinna być oparta na trzech filarach dobro-myślnej edukacji: wolności, zaufaniu i szacunku (Gadacz, 2023, s. 183).

BIBLIOGRAFIA

- ALFANO, M. (2016). Friendship and the structure of trust. W: A. Masala, i J. Webber (red.), *From personality to virtue: essays on the philosophy of character* (s. 186–206). Oxford: Oxford University Press.
- BAGHRAMIAN, M. (red.) (2020). *From trust to trustworthiness*. London: Routledge.
- BAIER, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231–260.
- BAIER, A. (1992). Trust. W: R. Rorty, i G. B. Peterson (red.), *The tanner lectures on human values. T. 13* (s. 109–174). Salt Lake City: University of Utah Press.
- BAIER, A. C. (1994). *Moral prejudices: Essays on ethics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOLLNOW, O. F. (2001). *Die Pädagogische Atmosphäre*. Essen: Die Blaue Eule.
- BORMANN, I. (2023). Trust. W: N. Wallenhorst, i C. Wulf (red.), *Handbook of the anthropocene: Humans between heritage and future* (s. 927–931). Cham: Springer.
- BUDNIK, CH. (2015). Zaufanie a stosunki osobiste. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, 4(1), 21–43. <https://doi.org/10.14746/fped.2015.4.1.2>
- CARTER, A., i SIMION, M. (2024). The ethics and epistemology of trust. W: *The internet encyclopedia of philosophy*. <https://iep.utm.edu/trust/> [dostęp: 26.04.2024].
- DUNN, J. R., i SCHWEITZER, M. E. (2005). Feeling and believing: the influence of emotion on trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 736–748. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.736>
- ERIKSON, E. (1970) The life cycle: Epigenesis of identity. W: H. E. Fitzgerald, J. P. McKinney (red.) *Developmental Psychology: studies in human development* (s. 46–81). Homewood, IL: Dorsey.
- ERIKSON, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- GADACZ, T. (2023). *Etyka dobromyślności*. Warszawa: Stentor.
- GARA, J. (2010). Emmanuela Lévinasa (dia)logika Innego. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, (2), 7–16.
- GUZIK, A. (2023). Relacja edukacyjna jako zjawisko wielowymiarowe. W: A. Guzik (red.), *Edukacja jako relacja: refleksje – inspiracje – działania* (s. 27–44). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- HANDZEL, A. (2023). Edukacja to przecież ludzie! Wymiary relacji w edukacyjnych przestrzeniach. W: A. Guzik (red.), *Edukacja jako relacja: refleksje – inspiracje – działania* (s. 95–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- HIROSE, Y. (2023). The spatial nature of trust in cosmopolitan education. *Philosophical Inquiry in Education*, 30(1), 42–55. <https://doi.org/10.7202/1099901ar>
- JEZIORAŃSKI, M. (2022a). *Relacja wychowawcza: rozumienie, modele, propozycja*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- JEZIORAŃSKI, M. (2022b). Three-subject model of the educational relationship. *Paedagogia Christiana*, 50(2), 11–35.
- JONES, K. (1998). Trust. W: *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*. <https://archive.org/details/routledgeencyclo0006unse/page/n13/mode/2up> [dostęp: 20.02.2025]
- KEREN, A. (2020). Trust and belief. W: J. Simon (red.), *The Routledge handbook of trust and philosophy* (s. 109–120). New York: Routledge.
- LEVINE, E., BITTERLY, T. B., COHEN, T. R., i SCHWEITZER, M. E. (2018). Who is trustworthy? Predicting trustworthy intentions and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(3), 468–494. <https://doi.org/10.1037/pspi0000136>
- LUHMANN, N. (1979). *Trust and power*. Chichester: Wiley.
- MCLEOD, C. (2023). Trust. W: E. N. Zalta, i U. Nodelman (red.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/trust/>
- MALISZEWSKI, K. (2021). *Bez-silna edukacja: o kształceniu kruchego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- MISZTAL, B. A. (2011). Trust: acceptance of, precaution against and cause of vulnerability. *Comparative Sociology*, 10(3), 358–379. <https://doi.org/10.1163/156913311X578190>
- PIŁAT, R. (2022). *O zaufaniu*. Culture.pl. <https://culture.pl/pl/artykul/o-zaufaniu> [dostęp: 7.02.2025].
- PIORUNEK, M. (2018). Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych. *Studia Edukacyjne*, (49), 41–53. <https://doi.org/10.14746/se.2018.49.3>
- PIOTROWSKI, P. (2019). *Sytuacja wychowawcza w ujęciu metapedagogicznym: zarys ontologii wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- POTTER, N. N. (2020). Interpersonal trust. W: J. Simon (red.), *The Routledge handbook of trust and philosophy* (s. 243–256). New York: Routledge.
- SIMON, J. (red.) (2020). *The Routledge handbook of trust and philosophy*. New York: Routledge.
- SZTOMPKA, P. (2023). *Wiarygodność. Sekret dobrych relacji*. Kraków: Znak Horyzont.
- WITKOWSKI, L. (2015). *Versus: o dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

ZAUFIANIE INTERPERSONALNE W RELACJACH EDUKACYJNYCH

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest pedagogiczny namysł nad fenomenem zaufania. Podjęto w nim próbę osadzenia zaufania interpersonalnego w relacjach edukacyjnych. We wprowadzeniu zarysowano najważniejsze ustalenia dotyczące fenomenu zaufania we współczesnej filozofii a w części głównej zrekonstruowano za teoretykami wychowania istotę relacji wychowawczej, traktowanej jako forma relacji edukacyjnych. W końcowej części omówiono horyzontalny i wertykalny wymiar zaufania w kontekście szkolnym oraz podano przykład zaufania terapeutycznego jako swoistego instrumentu edukacji moralnej.

Słowa kluczowe: zaufanie interpersonalne; relacje edukacyjne; zaufanie wertykalne i horyzontalne

INTERPERSONAL TRUST
IN EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

SUMMARY

The aim of the article is to reflect pedagogically on the phenomenon of trust. It attempts to embed interpersonal trust in educational relationships. The introduction outlines the main findings on the phenomenon of trust in contemporary philosophy, and the main part reconstructs, following educational theorists, the essence of the educational relationship, treated as a form of educational relation. The final section discusses the horizontal and vertical dimensions of trust in the school context and gives an example of therapeutic trust as a specific instrument of moral education.

Keywords: interpersonal trust; educational relationships; vertical and horizontal trust