

Marta Krasuska-Betiuk* 

Główne założenia koncepcji edukacji Gerta Biesty a kwestia zaufania

Abstrakt

Tekst jest próbą spojrzenia na główne idee Gerta Biesty, dotyczące jego wizji fundamentalnych zadań edukacji powszechnej oraz roli podmiotów edukacyjnych, przez pryzmat kategorii zaufania/nieufności. Wiodące koncepcje – edukacji jako ryzyka, uczenia się i nauczania, światocentryczności rozumianej jako zorientowanie współczesnej edukacji na świat – niezmiennie inspirują badaczy z wielu obszarów kulturowych. W tekście przywołano je w ujęciu syntetycznym w celu sformułowania hipotezy, że taki sposób myślenia holenderskiego uczonego na temat edukacji wymaga wypracowania i przyjęcia postawy zaufania, zarówno wobec świata, jak i wobec drugiego człowieka. Staram się w myśleniu Biesty odnaleźć tropy powiązane z problematyką zaufania/nieufności, doszukując się analogii i odniesień do innych tekstów – głównie do filozofa Karola Tarnowskiego i psycholog społecznej Ivany Markovej.

Słowa kluczowe: edukacja i ryzyko, uczenie się i nauczanie, zaufanie.

The Main Principles of Gert Biesta's Educational Philosophy and the Issue of Trust

Abstract

The article attempts to examine Gert Biesta's key concepts of the fundamental tasks of general education and the role of educational actors, considering them in the context of trust and distrust. Biesta's key concepts – education as risk and learning and teaching world-centred education, defined as the contemporary orientation of education towards the world – continue to inspire researchers from a variety of cultural backgrounds. This text summarises these concepts in order to propose the hypothesis that the Dutch scholar's educational approach necessitates an attitude of trust towards

Artykuł otrzymano: 13.03.2026; akceptacja: 28.04.2026.

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

the world and other people. The text identifies attempts to trace the issue of trust/distrust in Biesta's thinking, seeking analogies and references to other texts – mainly those of the philosopher Karol Tarnowski and the social psychologist Ivana Marková.

Keywords: education and risk, learning and teaching, trust.

Wprowadzenie

Zaufanie konceptualizowane jest jako fundamentalny, ale jednocześnie coraz bardziej zagrożony warunek możliwego bycia w świecie. Dominująca w diagnozach społecznych zgeneralizowana nieufność stanowi barierę dla współpracy, społecznej spójności, innowacyjności oraz otwarcia na świat (Eliasz, Skarżyńska (red.) 2023).

W pierwszym ćwierćwieczu XXI wieku człowiecza potrzeba (współ)istnienia razem z innymi, wyrażona w nieśmiertelnej deklaracji angielskiego poety Johna Donna: „Nikt nie jest samotną wyspą”, została zastąpiona przez izolację, stan psychiczny kształtowany przez lęki i polikryzysy. Tę niepokojącą tendencję potwierdzają wyniki kolejnej edycji globalnego badania *Barometr Zaufania Edelmana* z 2026 roku (Edelman Trust Institute 2026; Edelman 2026). Siedemdziesiąt procent spośród blisko 34 tysięcy respondentów z 28 krajów nie chce lub waha się zaufać komuś, kto ma inne wartości, korzysta z innych źródeł informacji, ma inne podejście do problemów społecznych lub pochodzi z innego środowiska. Wybiera zamknięty ekosystem zaufania, który narzuca ograniczony światopogląd, zawężenie opinii, intelektualny zastój i kulturową sztywność. Nieufność jest przekonaniem dominującym – zaledwie jedna trzecia respondentów twierdzi, że większości ludzi można ufać. Respondenci wycofują się z dialogu i kompromisu, wybierają bezpieczeństwo tego, co znane, zamiast postrzeganego ryzyka zmian i innowacji. Preferują nacjonalizm niż globalne powiązania, indywidualne korzyści zamiast wspólnego rozwoju, myślą w kategoriach „ja” zamiast „my”. Zaufanie ma obecnie charakter lokalny i dotyczy pracodawcy, przełożonego i kręgu towarzyskiego. Przepełnione lękiem i gniewem nastawienie do świata przeobraziło się w pancerz izolacjonizmu społecznego. Równie niepokojący jest globalny spadek optymizmu. Dane pokazują, że tylko 32% respondentów na świecie wierzy, że następne pokolenie będzie w lepszej sytuacji.

W tekście definiuję zaufanie jako optymistyczne założenie (przekonanie i oparte na nim działanie), że niepewne przyszłe zachowania innych ludzi lub rzeczy będą dla nas korzystne. To panaceum na niepewność i ryzyko, gdy mimo wszystko musimy lub chcemy działać, most nad przepaścią niepewności lub ludzki pomost do niepewnego, przyszłego świata (Sztompka 2007: 99). Zaufanie lokuję w obszarze dyskursu aktywistycznego, ufność kierujemy bowiem aktywnie ku nieprzewidywalnym działaniom innych ludzi. Taka postawa wiąże się z osobistym podjęciem odpowiedzialności za własne działania. Swoistym rewersem zaufania jest wiarygodność, stanowiąca sumę oczekiwań związanych z jakimś podmiotem, przede wszystkim z partnerem relacji i pośrednio z innymi podmiotami: rolami, kategoriami społecznymi, środowiskami,

organizacjami, instytucjami. Przypisanie komuś wiarygodności to tyle, co udzielenie mu zaufania, a udzielenie zaufania to tyle, co oczekiwanie wiarygodności, ponieważ wiarygodność partnera jest zawsze obciążona ryzykiem (Sztompka 2023).

Empiryczne badania zaufania prowadzone w europejskich systemach edukacyjnych dotyczą zarówno poziomu rozumianego jako siła norm współpracy, jak i zasięgu (promienia), odnoszącego się do kręgu osób, w którym normy te mają zastosowanie (Bormann, Niedlich, Würbel 2022).

Powiązania zaufania i edukacji należałoby analizować w wymiarze makro- i mikrospołecznym. Na poziomie społeczeństwa krąg zaufanych praktyków edukacyjnych obejmuje szkoły lub sieci szkół danego okręgu, kraju lub ogólnie profesję nauczycielską. Na poziomie regionu grono zaufanych osób tworzą podmioty działające w okręgach szkolnych, sieciach współpracy edukacyjnej lub w zespołach przygotowujących reformy, należą do niego także grupy szkół i dyrektorów szkół, których kuratorzy darzą zaufaniem. Na poziomie instytucji edukacyjnych będą to kręgi współpracowników, którym ufają praktycy edukacyjni, krąg nauczycieli, którym ufają liderzy edukacyjni, grupa osób, którym ufają uczniowie z różnych grup (np. rówieśnicy, klasy, wszyscy uczniowie). Istotne dla dynamiki zaufania są relacje między zespołem nauczycielskim a kadrami zarządzającą, klimatem szkoły i kultura współpracy, relacje instytucji edukacyjnej i środowiska domowego uczących się, zaufania do źródeł i narzędzi edukacyjnych. Na poziomie sali lekcyjnej będzie to krąg kolegów z klasy, którym ufają uczniowie, grono nauczycieli, którym ufają uczniowie, grono uczniów i rodziców, którym ufają nauczyciele (Bormann, Niedlich, Würbel 2022: 252). W analizie zaufania w edukacji konieczne jest także uwzględnianie aspektów kontekstowych. I tak na poziomie systemu edukacji będą to: uogólnione zaufanie interpersonalne i instytucjonalne, postawy wobec edukacji, normy i wartości specyficzne dla danej kultury, legitymizacja polityczna, poziom korupcji. W zarządzaniu edukacją zaufanie warunkowane jest zakresem autonomii instytucji edukacyjnych, systemem finansowania, sieciami współpracy, systemami wsparcia. W instytucjach edukacyjnych zaufanie powiązane jest ze składem osobowym uczniów, studentów i kadry naukowej, kulturą organizacyjną, przywództwem, na poziomie interakcji w środowisku edukacyjnym istotne dla zaufania są rodzaje interakcji, cechy sytuacyjne, asymetrie władzy (Bormann, Niedlich, Würbel 2022: 256).

Powiązania edukacji z zaufaniem w filozofii Gerta Biesty

Gert Biesta jest rozpoznawalnym na świecie i w naszym kraju filozofem i teoretykiem edukacji, o czym świadczy recepcja jego głównych tekstów wśród polskich uczonych¹. Profesor Uniwersytetu Edynburskiego i Uniwersytetu Maynooth pojmując edukację jako uczestniczenie w wyłanianiu (się) podmiotowości człowieka (*the emergence of human subjectivity*) (Biesta 2017). Jej celem jest upodmiotowienie uczących się, zaś

¹ Jak dotąd żadna z książek Biesty nie została przetłumaczona na język polski, aczkolwiek ich fragmenty przełożyli i/lub zinterpretowali, skomentowali sposób myślenia polscy badacze edukacji, m.in. Starego 2017; Maliszewski 2021, 2025; Zamojski 2021; Bobiński 2023; dlatego powołuję się na te prace, zaś w przypadku wątków nieprzełożonych na język polski tłumaczę je sama.

jednym z zadań dawanie im tego, o co nie proszą, ponieważ nie mają świadomości, że mogliby o to prosić. Wymaga to od edukatorów angażowania uczniów we wspólne ustalanie, czego mogą oni potrzebować (Biesta 2022: 70, za: Górzyńska-Herbich 2024: 5). Holenderski uczony używa pojęcia *education* w sensie czasownikowym, ponieważ edukację odnosi do działań człowieka, do tego, co konkretnie robią edukatorzy (pedagodzy, rodzice, instruktorzy, tutorzy). Wyjaśniając esencję relacji edukacyjnej, filozof omawia rolę trzech zazębiających się wymiarów: zaufania bez gwarancji, transcendentnej przemocy i odpowiedzialności bez wiedzy (Biesta 2006: 24–26). Niedające żadnej gwarancji zaufanie jest tym, co konstytuuje relację edukacyjną z perspektywy jej niemożliwych do przewidzenia efektów. Brak podstaw – a tym samym niemożliwość kalkulacji rezultatów – otwiera na polu edukacji drogę prowadzącą do zmiany. Istota edukacji leży przede wszystkim w pewnego rodzaju nadwyżce sensu, która nie może być ani kontrolowana, ani zaplanowana, a która tym samym pociąga za sobą nieredukowalne ryzyko związane z procesem uczenia, a więc „po pierwsze, o taki jego efekt, który nie może być zakładany, planowany ani brany pod uwagę, czy też w ogóle nie może być możliwy do wyobrażenia przed rozpoczęciem procesu edukacyjnego; oraz po drugie, o ryzyko bycia nauczonym czegoś, czego się nie chce” (Starego 2017: 123). Powiązania między trzema domenami: edukacją, zaufaniem i ryzykiem są oczywiste. Zaufanie dotyczy sytuacji, w których nie wiemy i nie możemy wiedzieć, co się wydarzy. Biesta mówi o ryzyku nauczania się czegoś nieoczekiwanego, a nawet czegoś, czego nie chcieliśmy się uczyć, a nabyliśmy (np. postawy nieufności wobec obcych). Ryzyko polega więc na nauczaniu się czegoś, co będzie miało na nas wpływ lub nawet nas zmieni. Ponadto w miejsce neoliberalnej logiki dostawca–konsument Biesta postuluje logikę posadowioną na wzajemnym zaufaniu relacji uczeń–przewodnik, uczeń–mistrz.

Zadania edukacji Biesta lokuje w trzech domenach: kwalifikacji (*qualification*), związanych z pozyskiwaniem wiedzy, umiejętności, wartości i dyspozycji, socjalizacji (*socialisation*), dzięki której stajemy się częścią żywych tradycji, stylu życia i działania oraz upodmiotowienia (*subjectification*), łączącego się z edukacyjnym zainteresowaniem podmiotowością (*subjectivity*) czy „istnieniem podmiotowym” (*subject-ness*) tych, których edukujemy. Wymienione obszary oddziaływań edukacyjnych mają potencjał emancypacyjny i wolnościowy, mogą wykształcić w nas odpowiedzialność, która idzie w ślad za taką wolnością (Bobiński 2023: 62). Edukatorzy powinni odgrywać ważną rolę w każdej z tych dziedzin i szukać równowagi między nimi.

W książce *World-Centred Education: A View for the Present* (2022) Gert Biesta podkreśla potrzebę ukierunkowania edukacji na świat, szczegółowo analizuje, na czym polega egzystencjalne podejście do edukacji i dlaczego powinno ono stanowić pilną kwestię współczesnej pedagogiki. Docenia znaczenie nauczania, rozumianego jako akt (ponownego) kierowania uwagi uczniów na świat, tak aby mogli oni rozpoznać się, czego ten świat od nich oczekuje. Wskazuje wyjątkową pozycję szkoły jako miejsca, w którym nowe pokolenie ma czas na spotkanie się ze światem i odkrycie siebie w relacji z nim. Za ważny wskaźnik demokratycznej jakości społeczeństwa uznaje bowiem stopień, w jakim jest ono nadal skłonne poświęcić czas i środki na kształtowanie takich postaw.

Relacyjność stanowi fundament zarówno w rozumieniu podmiotowości, jak i w oddziaływaniach edukacyjnych. Centralnym zagadnieniem światocentrycznej edukacji (*world-centred education*) jest egzystencjalne pytanie – o to, w jaki sposób my, jako istoty ludzkie, istniejemy „w” świecie naturalnym i społecznym oraz jak istniejemy „z” tym światem (Górzyńska-Herbich 2024: 5).

W dalszej części tekstu odnoszę się do zarysowanych wątków i podejmuję próbę odniesienia ich do kategorii zaufania opisywanej w poglądach Karola Tarnowskiego. Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu dokonałam arbitralnego wyboru jednego filozofa polskiego, który kwestie zaufania lokował w perspektywie filozofii dialogu. W moim przekonaniu obaj filozofowie – Biesta i Tarnowski – prezentują podejście uniwersalizujące relację Ja–Ty, podnoszą kwestie wolności, upodmiotowienia i odpowiedzialności za drugiego.

Edukacja jako ryzyko

Rozwinięciem fundamentalnego dla koncepcji Gerta Biesty wątku słabej edukacji i wyakcentowaniem niepewności przedsięwzięcia edukacyjnego jest teoria wyłożona w znanej książce *The Beautiful Risk of Education* (2013)². Istotą edukacji jest uczestniczenie w wyłanianiu (się) podmiotowości człowieka postrzeganego jako jednostki wolnej i odpowiedzialnej. Prawdziwa edukacja nigdy nie jest i nie będzie wolna od ryzyka (*risk-free*), twierdzi Biesta, nie będzie szybka, bezpieczna i przewidywalna. Zgoła odwrotnie – edukacja, pojmowana jako twórcze asystowanie przy wyłanianiu (się) ludzkiej podmiotowości, zawsze będzie powolna, trudna, frustrująca, ale jedynie taka może okazać się prawdziwie emancypująca i uwalniająca człowieka. Do owej „edukacyjnej niewiadomej” (zagadki) można odnieść jeden z dogmatów teorii chaosu, zgodnie z którym jest ona po prostu normą (Bobiński 2019).

Holenderski myśliciel pokazuje, w jaki sposób podstawowe kategorie pedagogiczne – takie, jak: twórczość, komunikacja, nauczanie, uczenie się, emancypacja, demokracja, wirtuozeria – naznaczone są niemożnością używania pewnych dóbr do określonego celu według własnej woli i niepewnością oraz jak w konsekwencji naruszają status edukacji jako pewnej i przejrzystej domeny społecznej. Formułuje tym samym alternatywę, nazywając ją pedagogiką wydarzenia (*pedagogy of the event*). Słabość edukacji (otwartość na nieznane, niepewne, nieoczekiwane, zaskakujące, nieprzewidziane, sprzeczne z oczekiwaniami) należy do istoty oddziaływań edukacyjnych, które praktykowane są w spotkaniach, dialogach, konfrontacjach, zdarzeniach. Tak pojmowana słabość jest – paradoksalnie – siłą edukacji i czyni ją autentyczną, jedyną możliwą. Prawdziwe oblicze edukacji ujawnia się i realizuje jedynie poprzez słabe, kruche, niedoskonałe relacje komunikacji i interpretacji, przeszkody (zakłócenia) i reakcje. Taki jej charakter może przyczynić się do wypracowania sprawczości tych, których uczymy (Bobiński 2023: 60). Kształcenie może

² Komentarze do najważniejszych tez Gerta Biesty z *The beautiful risk of education* rekapituluje za Maliszewskim (2021: 94–102) oraz Bobińskim (2023: 53–72).

działać tylko za pomocą słabych środków. Tytułowe ryzyko odnosi się do edukacji zilustrowanej w formie metafory „rozpalania ognia”, a nie „napełniania wiadra” (Biesta 2013). Z edukacją wydarzającą się pomiędzy człowiekiem a człowiekiem w przestrzeni spotkania realnych istot ludzkich (podmiotów działania i odpowiedzialności) nie jest łatwo się „uporać”, zawsze będzie ryzykiem. Świat nie jest całkowicie w naszej dyspozycji, inni ludzie mają swoje własne motywacje, sposoby bycia, tryby myślenia, idiosynkratyczne doświadczenia. Próba uczynienia z edukacji procesu wymiernego i gwarantowanego (silnego) oznacza ucieczkę od rzeczywistości, zaprzeczanie faktom (Maliszewski 2021: 96). Kształcenia nie można całkowicie kontrolować, podobnie jak relacji edukacyjnej. W eseju zatytułowanym *No Education Without Hesitation* z 2012 roku Biesta zgłębia te aspekty procesów i praktyk edukacyjnych, które ujawniają luki, przerwy, dystanse i rozłączenia – by dodać moment wahania do naszego myślenia o relacjach edukacyjnych. Jeden z nich dotyczy komunikacji wychowawczej: to bowiem między partnerami w komunikacji zawsze istnieje luka – trzecia przestrzeń wypowiedzi, w której znaczenie na zawsze nam umyka – która pozostaje na zawsze poza naszą kontrolą. Chwiejność, niepewność i wahanie są nieodłącznym warunkiem prawdziwej edukacji (Biesta 2012: 11). Kreacja w edukacji może i powinna być rozumiana poza sferą omnipotencji, mocy i metafizyki jako wtrącenie otwierające jednostkę na potwierdzenie dobra i piękna. Takie kształcenie pozostaje z zasady nieprzewidywalne, zorientowane na wydarzenie, które zająć może, lecz wcale nie musi. W kształceniu wszystko jest ryzykowne, a tym samym słabe, skoro jego logika to arystotelesowska logika *phronesis* – etycznej wiedzy o postępowaniu w konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, a nie *poiesis* – ukierunkowana na wytworzenie czegoś i oparta na mądrości typu *techné* (umiejętności stosowania reguł w celu uzyskania efektu) (Maliszewski 2021: 92–102). To jednak piękne/wspaniałe ryzyko (*beautiful risk*), bo jego stawką jest wchodzenie w świat wolnych podmiotów i nieustanne odnawianie ludzkiej rzeczywistości (Maliszewski 2021:102).

Opowieść o nauczaniu w *The Beautiful Risk of Education* przedstawia nauczycieli jako tych, którzy naprawdę mają coś do ofiarowania uczniom: aktywnie pracują na różnicy między tym, co faktycznie pożądane (*desired*), a tym, co warte pożądania (*desirable*). Pomagają odkryć, co powinno mieć autorytet w życiu ucznia, niemniej jednak ich moc w tym przedsięwzięciu jest strukturalnie ograniczona, ponieważ wpisana w kruche interakcje edukacyjne; uczenie się to również idea słaba. W rzeczywistości, gdy mówimy, że ktoś czegoś się nauczył, nie tyle opisujemy zmianę, ile wydajemy sąd o zmianie. Transformacji w życiu jest wiele, ale uczeniem się nazwiemy jedynie te, które są wartościowane (pozytywnie – jako osiągnięcia, negatywnie – jako złe nawyki), uczenie się jest bowiem tylko „normatywną oceną pożądanych przekształceń” (Maliszewski 2021: 98).

Niemniej jednak w pamięci biograficznej uczący się odnajdują wielu nauczycieli – mentorów, którzy dysponowali warunkami uznania swego przekazu za prawdziwy i ważny. Posiadali oni epistemiczny autorytet zbudowany na epistemicznym zaufaniu, które Ivana Marková (2016) opisuje tak:

w idealnym przypadku społeczno-kulturowego uczenia się autorytet edukatora wynika z jego wiedzy i zdolności do przekazywania wiedzy lub uzasadnionych przekonań w dynamicznym procesie wzajemnie wpływającym na wszystkie elementy dialogicznej triady *Ego-Alter-Obiekt*. Osoba posiadająca autorytet cieszy się epistemicznym zaufaniem tych, którym przekazuje wiedzę lub ugruntowane przekonania (Marková 2016: 143).

W relacji dialogicznej zaufanie epistemiczne do *Innego* jest substytutem braku zdolności *Ja* do samodzielnego odkrywania zjawisk przyrodniczych i społecznych. W idealnym przypadku dialogicznego procesu uczenia się, uczeń zastanawia się nad zjawiskami, których się uczy, poddaje je krytyce, uzasadnia i argumentuje. Nauczyciel z autorytetem uznaje swoją odpowiedzialność wobec uczniów i postrzega siebie jako osobę znajdującą się na „pozycji zaufania”. Nauczyciel/nauczycielka przekazuje wiedzę, a uczeń akceptuje jego/jej autorytet jako Mistrza, pozostawiając przestrzeń dla rozumowania ucznia i generowania przez niego nowych idei. Marková uważa, że możemy traktować proces uczenia się od innych jako przejaw „racjonalności dialogicznej”, czyli rozwój rozumowania opartego na epistemicznym zaufaniu do *Innego*; jest on osadzony kulturowo, a uczenie się odbywa się poprzez wspólne działania, język i komunikację. Co więcej, uczeń może głęboko zawierzyć nauczycielowi jako autorytetowi politycznemu, religijnemu lub innego rodzaju (np. przywódcy ideologicznemu), co może mieć głęboki wpływ na jego przekonania i pasje. W takich przypadkach relacje interpersonalne *Ego–Alter* mogą stać się dla ucznia priorytetowe w stosunku do relacji uczenia się *Ego–Obiekt*. Bez wątpienia prowadzi to do pytań etycznych i moralnych, ponieważ autorytet stanowi główną siłę, która może być zarówno korzystna, jak i szkodliwa dla ucznia (Marková 2016: 143).

Nauczanie w myśleniu Biesty jest raczej niezgodą niż zgodnością (*dissensus rather than concurrence*), wynika przede wszystkim z tego, że przełamuje ono istniejący stan rzeczy, odmawiając odwołania się do niezdolności i niekompetencji. Wielce pożądanym jest spotkanie w trakcie naszej edukacyjnej wędrówki autorytetu, czyli kogoś wiarygodnego, kto mógłby nam coś na serio powiedzieć, kogo obdarzymy epistemicznym zaufaniem. W podejmowaniu starań „dorosłego bycia w świecie i ze światem, dajemy autorytet jakiemuś innemu – autoryzujemy jego głos jako znaczący, pozwalamy mu być autorem (podmiotem), który do nas mówi, który nas do czegoś wzywa” (Biesta 2017: 56, za: Maliszewski 2025: 128). Poznawanie i uczenie się są aktami troski (*carrying the world*), które w kategoriach pedagogiczno-filozoficznych autor *Wyobraźni pedagogicznej w Babel*, kończąc esej poświęcony *Uczeniu się*, definiuje jako:

proces humanistyczny (oparty na pragnieniu sensu); stanowiący działanie wartościujących istot ludzkich (jest aktem teleologicznym i aksjologicznym); polegający na budowaniu sieci kontekstów i uruchamianiu etycznego nastawienia w przestrzeni kultury (przejmowaniu się opowieściami), a jego modus operandi to wrażliwe nasłuchiwanie (Maliszewski 2025: 62).

Jak przekonuje Maliszewski (2021), nauczanie nie jest w stanie wytworzyć nawet doświadczenia „bycia nauczonym” (przeżycia wglądu we własny sposób działania i myślenia, którego jednostka nie była – bądź nie chciała być – świadoma), ponieważ nikogo nie można „otworzyć z zewnątrz”, zmusić do autorefleksji i etyczności. Wprawdzie nauczyciel nie zagwarantuje otwarcia się adresata swoich zajęć, wykładów (nawet studentom i studentkom kierunków pedagogicznych trzeba przypominać, by odłożyli telefony na zajęciach warsztatowych), ale może zadawać mu niewygodne pytania i wprowadzać na agendę wiedzę, która porusza, dotyka tego, co w człowieku jeszcze niewypowiedziane (dobrym narzędziem jest tu współczesna poezja). Pedagog potrzebuje zatem wrażliwości interpretacyjnej, aby w konkretnych okolicznościach zrozumieć złożoność uwarunkowań i ocenić, co jest dla człowieka dobre w kontekście całości jego życia. Zdaniem Maliszewskiego:

Sedno pracy pedagogicznej polega na nieustannym rozeznawaniu sytuacji i dokonywaniu etycznych wyborów co do zasadności i skali interwencji wychowawczej. Refleksyjność i etyczność pochodzą z pracy kształtowania dyspozycji do wrażliwości dyskursywnej (otwarcia na różne języki doświadczenia) oraz z niepokoju sumienia (Maliszewski 2021: 92).

Taka postawa wymaga od tutora odwagi np. do przekonywania niektórych osób studiujących na kierunkach przygotowujących do pracy wymagającej bliskości, bezpośredniego kontaktu psychofizycznego (twarzą w twarz, dotyku) z człowiekiem ciężko chorym, neuroatypowym, że ścieżka, którą obrali, nie jest dla nich.

Rozumienie sensu pracy pedagogicznej, czyli: Co tak naprawdę robię, kiedy nauczam?

Zdecydowanie trzeba zgodzić się z interpretacją Witolda Bobińskiego (2019), że jedną z najbardziej sugestywnych i istotnych dla zrozumienia sensu edukacji tez Biesty jest ta, zgodnie z którą nauczyciele to w gruncie rzeczy ludzie z pustymi rękami (*empty-handed as educators*). W pewnym więc sensie edukacyjne dążenie do wyłonienia, wyzwolenia podmiotowości tych, których uczymy, jest „pedagogią pustych rąk” – pozostawia nauczycieli nieledwie bezradnymi. Równocześnie gest ten można interpretować jako gest otwarcia, ręce są wprawdzie puste, ale otwarte, zapraszające do nawiązania kontaktu, bliskości. Gesty dłoni odgrywały istotną rolę podczas zawierania układów czy składania przysięgi – podanie rąk wyrażało zapewnienie i poręczenie, stanowiło gest przyjaźni. W Biblii można wskazać gest ujęcia za rękę, jaki czyni Bóg względem człowieka, oznaczający zawarcie przymierza bądź nawiązanie/podtrzymanie osobistej relacji (Sołtys 2021: 110). Biesta przypomina, że dorośli, wychowawcy, nieuchronnie doświadczają bycia wezwanymi przez dzieci, uczniów. Usłyszeć, co oni mówią, w tym momencie oznacza być pasywnym, coś otrzymywać, „być adresatem”, uznawać, że inny zwraca się do mnie, stawać się odpowiedzialnym adresatem innego ludzkiego istnienia. Podstawą dla budowania tej odpowiedzialności jest zaufanie do samego siebie, do swoich kompetencji wychowawczych, wrażliwości etycznej.

A zatem nauczyciel i wychowawca pozostają z pustymi rękami – ich zainteresowanie wyłanianiem podmiotowości ucznia (doświadczenia unikalności, nie zastępowalności – *uniqueness-as-irreplaceability*) nie może być rozumiane w kategoriach wytwarzania (planowania, dobierania instrumentów, kontrolowania warunków, ewaluacji). Jedną z istotniejszych rzeczy, jakie pedagog może zrobić, jest upewnienie się, że rozmaite odgórne ustalenia (programy, pedagogie, plany lekcji, reżimy organizacyjne) nie będą trzymać uczniów z dala od etycznych doświadczeń, nie będą ich chronić przed potencjalną interwencją innych, nie uczynią wychowanków głuchymi i ślepyimi na to, co ich w życiu wzywa. Takie działanie nie gwarantuje niczego; podmiotowość pozostaje otwartą kwestią – kwestią poza edukacyjną kontrolą. Koncepcja doświadczenia pustych rąk (*experience of empty-handedness*) – akcentuje konstytutywną bezsilność, nie-rozporządzalność edukacji, w której każda próba uchwytu podmiotowości staje się dla tej podmiotowości zabójcza (Maliszewski 2021: 101).

W książce *The Rediscovery of Teaching* Biesta (2017) wyraża swój sceptycyzm, postawę nieufności wobec idei kompetencji, kwalifikacji i socjalizacji, w przypadku których uczeń jest bardziej obiektem oddziaływań, który zdobywa wiedzę, umiejętności i sposoby działania i tym samym staje się bardziej kompetentnym fachowcem, ale nigdy podmiotem. Oczywiście młodzież musi uczestniczyć w tym procesie i pod tym względem nie jest bierna, ale nawet jako „aktywni uczniowie” nie są podmiotami (Biesta 2017: 91). Cała czasowa logika edukacji nie „dotyka” podmiotowości ucznia, ponieważ ta podmiotowość jest „umiejscowiona” gdzie indziej. Skoro nasza podmiotowość nie stanowi własności, czegoś, co jaźń może posiadać, ale jest wydarzeniem, czymś, co może, ale nie musi się wydarzyć, pozostaje nam jedynie z pokorą wierzyć, ufać w możliwość jej zaistnienia. Nawet mając wszystkie kompetencje na świecie, nigdy nie ma gwarancji, że kiedy nadejdzie ten moment, kiedy pojawi się zadanie, problem do rozwiązania, będę tam – lub że będę mógł tam być. Przykładem surowej lekcji pokory wobec praw świata natury niech będzie *Dekalog I* Krzysztofa Kieślowskiego. Życie nieustannie konfrontuje nas z dylematami Antygony, sytuacjami granicznymi wymagającymi odwagi, męstwa, gdy trzeba zaświadczyć o czyjejs niewinności, stanąć w obronie prawdy. Taką sytuacją jest akceptacja obecności w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Założenia edukacji włączającej, realizowane w praktyce codziennego życia szkoły, zalecają nauczycielom gościnność, rówieśnikom – postawę akceptacji, gotowość niesienia pomocy; ale jak wielu rówieśników jest w stanie podołać temu zadaniu, ilu uczniów przyjaźni się z niepełnosprawnym rówieśnikiem, chce być tutorem kolegi z doświadczeniem migracji? A zatem pojawienie się podmiotowości jest wydarzeniem – niezależnie od tego, czy jesteśmy na nią gotowi czy nie. W życiu młodych dorosłych ujawnia się ona w otwarciu na głęboką relację, więź i zdolność ich podtrzymania. Jak przekonuje za Biestą Witold Bobiński, edukacja, szkoła, nauczanie – żadne z nich nie ma sposobności, by nieomylnie i trwale uformować etycznie i estetycznie człowieka, a jednak nieustanne reformowanie polskiej szkoły posadowione jest na przekonaniu i opartych na nim działaniach, że tak jest. Czyż nie są to nadzieje płonne? Czy ta naiwna wiara nie gubi sensu edukacji?

W dalszej części próbuję prześledzić rozumowanie (Biesta 2017: 91–93) na temat dość fundamentalnej logiki edukacyjnej, szczególnie w odniesieniu do kwestii podmiotowości oraz zaufania, a także jego roli w relacjach edukacyjnych i ogólnie w relacjach międzyludzkich. Jak już było powiedziane wcześniej, interesujące w zaufaniu jest to, że jest ono wymagane w sytuacjach, w których nie mamy pewności, jak zachowa się inny człowiek. Jeśli możemy już przewidzieć, co zrobi, nie ma sensu obdarzać go zaufaniem, a także nie ma takiej potrzeby: interakcja jest wyłącznie kwestią kalkulacji, która sama w sobie może być w porządku. Zaufanie wchodzi w grę, gdy taka ocena nie jest możliwa, choć możemy oczywiście powiedzieć, że nigdy nie możemy być całkowicie pewni, jak zachowa się lub zareaguje inny człowiek. Z punktu widzenia osoby obdarzającej zaufaniem, ufność zawsze pociąga za sobą ryzyko, w szczególności ryzyko, że druga osoba zachowa się inaczej niż się spodziewaliśmy lub mieliśmy nadzieję. Biesta sugeruje, by zamiast próbować ująć to w kategoriach moralnych, na przykład mówiąc, że istoty ludzkie są zasadniczo niewiarygodne, ryzyko związane z zaufaniem lepiej jest postrzegać jako uznanie ludzkiej wolności: wolności, którą wszyscy mamy, by działać w ten lub inny sposób, mówić „tak” lub „nie”, iść z prądem lub wbrew niemu. Obdarzenie zaufaniem innej istoty ludzkiej wprowadza zatem tę wolność do gry. To, czy drugiemu człowiekowi można zaufać, czy jest on wiarygodny, możemy odkryć tylko wtedy, gdy obdarzymy go zaufaniem i gdy podejmiemy związane z tym ryzyko. Ważne zdaniem Biesty, aby zobaczyć, że wolność osoby, której ufamy, nie jest realizowana tylko wtedy, gdy druga osoba robi to, na co liczymy. W końcu możliwość niezrobienia tego również stanowi część wolności drugiej osoby, zwłaszcza gdy może mieć ona dobre powody, by nie robić tego, na co liczyliśmy (co musimy odróżnić od „tylko” bycia niewiarygodnym lub niegodnym zaufania). Chodzi o to, że wszystkie te możliwości stają się realne dopiero po obdarzeniu zaufaniem – kiedy wprowadzamy ten niewspółmierny element, coś, co nie jest oparte na żadnej wiedzy ani dowodach, a nawet może być sprzeczne z całą wiedzą i dowodami, które obecnie posiadamy. Zaufanie nauczycieli daje dzieciom wymaganą przestrzeń i swobodę decydowania o sobie (Biesta 2017: 92).

Z edukacyjnego punktu widzenia ważne jest to, że zaufanie dokładnie otwiera „przestrzeń”, w której dziecko lub uczeń napotyka swoją wolność i gdzie musi dowiedzieć się, co z tą wolnością zrobić. Innymi słowy, zaufanie stawia na szali ich podmiotowość. Bez zaufania, bez obdarzenia zaufaniem, ta przestrzeń może się nie otworzyć, a być może jest nawet tak, że bez zaufania taka przestrzeń nigdy się nie otworzy, tak że możliwa przyszłość jako podmiotu pozostaje zablokowana. Dlatego właśnie, w odniesieniu do kwestii podmiotowości dziecka lub ucznia, nauczanie musi działać jako niezgoda, konflikt (*dissensus*); musi wymagać od dziecka lub ucznia niemożliwego, to znaczy tego, czego nie można przewidzieć ani obliczyć jako możliwości (Biesta 2017: 92).

Pokazuje to również, na czym polega problem z wiedzą lub chęcią dowiedzenia się zbyt wiele o naszych uczniach i, bardziej ogólnie, o tych, których spotykamy w relacjach edukacyjnych, ponieważ taka wiedza może zacząć blokować

ich przyszłość jako podmiotu(ów). Jest to problem ze zbyt dużą wiedzą dyagnostyczną w edukacji – ideą, że najpierw musimy dowiedzieć się „na czym polega problem”, zanim zaczniemy działać – a nawet z chęcią poznania naszych uczniów, przy założeniu, że jeśli lepiej ich poznamy, będziemy mogli lepiej im służyć (Biesta 2017: 93). To wszystko może być prawdą i może mieć sens, o ile myślimy w kategoriach kompetencji i postrzegamy nasze zadanie jako nauczyciela dodającego lub powiększającego kompetencje naszych uczniów. Ale jeśli chodzi o ich podmiotowość, może być odwrotnie. Zbyt dobra znajomość naszych uczniów może nie tylko blokować ich przed przyszłością, której nie można przewidzieć jako możliwości tu i teraz. Może również blokować nas jako nauczycieli i edukatorów przed otwarciem takiej przyszłości, przed zaufaniem, że to, co nieprzewidywane, jest właśnie tym, co może się wydarzyć. Kiedy nie wiemy, kim są nasi uczniowie, kiedy nie wiemy, skąd pochodzą, kiedy nie znamy całego ich bagażu, możemy być w stanie podejść do nich w nowy i bezzałożeniowy sposób, uwalniający ich od ciężaru przeszłości, historii, problemów i diagnoz (Biesta 2017: 93).

Nauczyciele powinni mieć wiarę w swoich uczniów. Biesta uważa, że można by ją powiązać z ideą skoku wiary lub skoku w wiarę Kierkegaarda³, co podkreśla, że wiara rzeczywiście wymaga skoku, a nie prostej logicznej dedukcji na podstawie posiadanej wiedzy. To właśnie, parafrazując Jacques’a Rancière’a, działanie w oparciu o podmiotowość ucznia otwiera przyszłość, w której uczeń może pojawić się jako podmiot. Jeśli poczekamy, aż będziemy mieć wszystkie dowody na to, że uczeń jest wystarczająco kompetentny, aby mu zaufać – zaufać jego wolności, zaufać jego podmiotowości – ryzykujemy, że odłożymy moment, w którym uczeń może wyłonić się jako podmiot, aż do końca danego nam czasu, ponieważ zawsze możemy szukać więcej zapewnień, więcej szczegółów, co do których chcemy mieć pewność, i tak dalej.

Skok wiary musi przebić się przez to wszystko, wbrew wszelkim dowodom, wbrew wszystkiemu, co jest widoczne, zbliżając się do ucznia jako podmiotu, ponieważ tylko w ten sposób otwiera się sytuacja, w której uczeń może lub nie może ujawnić się jako taki. To właśnie oznacza, że nauczanie funkcjonuje jako niezgodność, *dissensus*; to właśnie oznacza wprowadzenie niewspółmiernego elementu do istniejącego stanu rzeczy, istniejącej dystrybucji tego, co sensowne. Oznacza to, że jako nauczyciele ukierunkowujemy nasze działania ku temu, co nie jest widoczne tu i teraz – na podmiotowość ucznia – co jest kwestią widzenia tego, co niewidoczne (Biesta 2017: 94).

Edukacja skoncentrowana na świecie a zaufanie do świata

Podejście do edukacji opisane w książce *World-Centred Education...* (2022) opowiada się za tym, by „świat” był centralnym punktem odniesienia dla oddziaływań edukacyjnych, zamiast skupiać się wyłącznie na dziecku i uczeniu się lub progra-

³ Wyrażenie to przypisuje się Kierkegaardowi, choć nigdy go w swoich pismach nie użył (por. McKinnon 1993).

mie nauczania/wiedzy. Oto bowiem ani podejścia skoncentrowane na dziecku, ani te skupione na programie nauczania nie oddają w pełni złożoności edukacji. Dlatego zasadna jest integracja nie dla nich samych, ale w celu przygotowania i zachęcenia uczniów do życia, które toczy się w świecie (Bosio, Biesta 2025). Takie podejście obejmuje przygotowanie uczniów na złożoność świata i zachęcanie ich do angażowania się w sprawy tego świata z akceptacją faktu, że nie jest on łatwym miejscem. Koncepcja edukacji skoncentrowanej na świecie podkreśla, że „świat jest realny” – nie stanowi jedynie przestrzeni, w której jednostki mogą robić, co chcą, bez konsekwencji. Wymaga to uznania, że światy: fizyczny, naturalny i społeczny stawiają granice temu, co możemy zrobić. Edukacja światocentryczna nie odrzuca całkowicie znaczenia istot ludzkich, ale nie stawia ich w centrum, dąży do zapewnienia bardziej holistycznych ram dla zrozumienia edukacji poprzez umieszczenie świata – w całej jego fizycznej, naturalnej i społecznej rzeczywistości – w centrum działań edukacyjnych. Celem edukatorów jest przygotowanie i zachęcenie uczniów do życia, które toczy się w realnym świecie, utwierdzanie ich w przekonaniu, że warto być w świecie pomimo licznych wyzwań, które nam stawia. To koncepcja edukacji jako przedsięwzięcia egzystencjalnego. Człowiek jest wolną istotą, która powinna żyć sensownie, istnieć pełnią życia. Traktując edukację jako przedsięwzięcie egzystencjalne, Biesta zakłada, że jej sednem nie jest tylko pomaganie uczniom w zdobywaniu wiedzy czy umiejętności, ale odpowiedź na kluczowe pytanie: Co zrobisz ze wszystkim, co wiesz? Co zrobisz ze wszystkimi swoimi umiejętnościami? Co zrobisz ze wszystkim, czego się nauczyłeś? To pytanie, z naciskiem na „co ty zrobisz?”, skłania uczniów do istnienia jako sprawcze podmioty własnego życia, a nie wykonawcy tego, co inni ludzie każą im robić. Stwierdza, że ta perspektywa znacząco zmienia rozumienie nauczania i uczenia się. Chociaż uczenie się może obejmować zarówno cudowne, jak i okropne rzeczy, samo skupienie się na tym, aby uczniowie się uczyli, nie jest wystarczające. Prawdziwe nauczanie, w sensie egzystencjalnym, musi wykraczać poza to i nieustannie stawiać pytanie o istnienie ucznia, zachęcając go do krytycznej oceny swoich działań, zamiast biernego podążania za zewnętrznymi dyrektywami czy ideologiami. Wiąże się to z trudnym, ale fundamentalnym zadaniem zadawania pytania: Czy to jest to, co powinienem robić?

W pewnych wątkach powyższej koncepcji (zdańkowo zaledwie ze względu na ograniczenia redakcyjne przywołanej) dostrzegam analogie do rozważań Karola Tarnowskiego na temat zaufania istnieniu / zaufania do istnienia oraz podmiotowości zaufania. Zaufanie jest dla krakowskiego filozofa specyficzną formą „stosunku do...”, jest gestem w ścisłym znaczeniu egzystencjalnym, gestem powierzania swojej egzystencji. W filozofii Karola Tarnowskiego jest to pra-zaufanie istnieniu i życiu jako pewnemu elementarnemu dobru. Uczony pisze, że przylegamy do istnienia, ponieważ całymi sobą instynktownie chcemy istnieć, gdyż istnienie życia udziela nam możliwości świadomego działania i doznawania, wielorakich potencji, które umożliwiają zarazem odkrywanie i tworzenie „sensu życia”. Nasze żywe istnienie doświadczane jest jako oferujące nam w swej zasadniczej egzystencjalnej budowie zespół możliwości, w znaczeniu pewnej mocy, dzięki której możemy nasze

życie nieustannie bogacić o różne wartości, wartościowe stany rzeczy, ponieważ one pozwalają się realizować, „dają się” nam do urzeczywistnienia. Pra-zaufanie przylega do istnienia jako do żywej przestrzeni określonego elementarnego dobra, które jako dobro możliwości potrafi się na wielorakie sposoby ukonkretniać w postaci wartości. Pra-zaufanie przeradza się w zaufanie wtedy, gdy otwartość człowieka spotyka się z odpowiedzią świata, a tą może być tylko, zgodnie z myślą Tarnowskiego, panujący w nim podstawowy ład: od początku nie poruszamy się w chaosie, lecz w przestrzeni działań, która jest w pewien sposób i na różnych planach zorganizowana i podlega różnego rodzaju prawom (także przyrody i rzeczy) niezmienności i stabilności. Zaufanie stanowi składnik otwartości, która odwraca nas poniekąd od nas samych, jest w swej istocie „ekstatyczna”, wita przychodzące „inne”. Pra-zaufanie do istnienia Tarnowskiego pozwala porównać je do pierwotnej postaci wiary, pod warunkiem, że pozostaje elementarnym odniesieniem do dobra oraz o ile w zaufaniu zawiera się kredyt, stanowiący nadwyżkę w stosunku do tego, co dane. Wierzmy, że istnienie nas nie zawiedzie – pomimo wszystkich dementi, jakie nam życie przynosi (Tarnowski 2017: 318).

Zakończenie

W koncepcjach edukacji, nauczania i uczenia się oraz edukacji zorientowanej na świat Gerta Biesty znajduję odniesienia (wyrażone wprost lub pośrednio) do kategorii zaufania, szczególnie gdy mówi on o nieprzewidywalności i ryzyku wpisanych w proces edukacyjny. Ryzyko (w) edukacji tkwi w możliwości nauczania się czegoś nieoczekiwanego, a nawet niepożądanego (cynicznych postaw, ślepej ufności), które mogą rezonować w zachowaniu uczącego się lub zrewidować jego kompas moralny, hierarchię wartości. Zaufanie jest niezbędne, gdy prognostyczne oszacowanie rezultatów jest niemożliwe (np. gdy studenci tracą poczucie sensu obranego kierunku studiów), co otwiera drogę do zmiany w edukacji. Biesta podkreśla, że zaufanie wiąże się z uznaniem ludzkiej wolności – wolności do działania w różny sposób, do powiedzenia „tak” lub „nie”. Obdarzenie kogoś zaufaniem czyni tę wolność stawką w grze.

W myśleniu Gerta Biesty o edukacji uwyrażnia się brak akceptacji dla jej nurtu adaptacyjnego, nakazującego dostosowanie się do zewnętrznych wymogów świata, a także zalecana postawa podejrzliwości czy wręcz nieufności wobec infantylnych pragnień, które nawiedzają człowieka. Choć przyszłość zawsze pozostaje niepewna, nieprzewidywalna, istnieją pewne niezmienniki, pozwalające doświadczyć pełni podmiotowego życia, takie jak tworzenie więzi, miłość, konfrontacja z wartościami. Nauczanie w koncepcji Biesty nie jest operacją na bezwolnym przedmiocie, lecz „spotkaniem dwóch podmiotów”. Kategorie podmiotowości i upodmiotowienia wielokrotnie powracają na kartach *The Beautiful Risk of Education*. Podmiotowość nie jest czymś, co możemy na innych wymusić, można ją tylko wziąć na siebie. Egzystować jako podmiot oznacza, w rozumieniu Biesty, być w „sytuacji dialogu z kimś albo

czymś, co jest inne; oznacza doświadczyć inności kogoś lub czegoś, zostać wezwanym przez kogoś lub coś, co jest inne, być uczonym przez innego lub inne i – rozważać znaczenie tego [dialogu] dla własnej egzystencji i pragnień, które z nią łączymy” (Bobiński 2023: 65).

Drugi człowiek, obdarzając mnie zaufaniem, udziela mi kredytu, podobnie ja udzielam kredytu drugiemu. Zaufanie do drugich to sytuacja *par excellence* dialogiczna. Zakładana jest w nim swoista „perswazyjność” kredytu, tego, że wołanie zostanie usłyszane, że ma minimum siły oddziaływania. Stanowi ona paradoksalną siłę słabości: braku samowystarczalności, bezsilności, która jednak nie chce pozostawać w swoim zamknięciu, lecz otwiera się na drugiego i czegoś od niego oczekuje. Zaufanie to poniekąd źródłowa postać międzyludzkiego spotkania, które może się zacząć od banalnego pytania o drogę. Pytanie zakłada bowiem w istocie oczekiwanie, że zapytywany nie odrzuci pytającego w jego zapytywaniu (Tarnowski 2017: 326). Relacja między uczniami a nauczycielami powinna opierać się na wzajemnym zaufaniu. Nauczyciel, choć nie może zagwarantować otwarcia się ucznia, może sprawdzać, czy został usłyszany, jak jest rozumiany, może zadawać niewygodne pytania i wprowadzać (multimodalnie) wiedzę, która porusza. W tym procesie kluczowe jest zaufanie epistemiczne, które Marková (2016) opisuje jako autorytet edukatora wynikający z jego kompetencji i zdolności do wskazania wiarygodnych źródeł wiedzy. Nauczyciel z autorytetem ma świadomość ogromu odpowiedzialności, a postrzegając siebie jako osobę „na pozycji zaufania”, może poszerzać swoją osobistą autonomię.

Sądzę, że i koncepcja edukacji skoncentrowanej na świecie (*world-centred education*), w ramach której celem edukatorów jest przygotowanie uczniów do życia w realnym świecie i utwierdzanie ich w przekonaniu, że warto w nim być pomimo wyzwań, jest wychowywaniem do ufania sobie i innym, rozwijania refleksyjności i krytycyzmu, etyczności. Traktowanie edukacji jako przedsięwzięcia egzystencjalnego, które skłonić może uczniów do istnienia jako sprawcze podmioty własnego życia, zbliża jego myślenie do rozważań Karola Tarnowskiego na temat „zaufania istnieniu / do istnienia”, kiedy pisze on o „pra-zaufaniu istnieniu i życiu jako pewnemu elementarnemu dobru”, które jest gestem powierzania swojej egzystencji. Owo pra-zaufanie przeradza się w zaufanie, gdy otwartość człowieka spotyka się z odpowiedzią świata. Zaufanie do świata jest aktem wiary, kredytem, który jest nadwyżką w stosunku do tego, co dane, wierząc, że istnienie w świecie nas nie zawiedzie, pomimo cierpienia. Zaufanie w koncepcjach Biesty jest nie tylko elementem relacji międzyludzkich w edukacji, ale także fundamentalną postawą wobec nieprzewidywalności procesu edukacyjnego i samej rzeczywistości.

Mimo bardzo niepokojących prognoz stanu zaufania we współczesnych społeczeństwach, zanikania wspólnotowości, osłabienia szerokich tożsamości społecznych (zwłaszcza w młodych pokoleniach), polaryzacji międzygrupowej autorzy *Barometru Zaufania Edelmana* z 2026 roku (Edelman Trust Institute 2026) dają nam podstawy do nadziei. To bowiem pracodawcy (78%), naukowcy (76%) i nauczyciele (73%) pozostają najbardziej zaufanymi grupami społecznymi. Ponadto twórcy badania jako remedium, sposób na przeciwdziałanie *insularity*, rekomendują nowatorską

koncepcję pośrednictwa zaufania (*trust brokering*). Rolę głównych pośredników zaufania mają szansę pełnić pracodawcy, osoby, które są znane i wiarygodne, one tworzą warunki do współpracy, bezpieczne przestrzenie do dyskusji. Przyczyniają się do budowania zaufania poprzez skuteczne strategie: promowanie wspólnej tożsamości i kultury – „82% pracowników uważa, że promowanie wspólnej tożsamości i kultury przypomina o tym, co ich łączy, a nie dzieli” (Edelman Trust Institute 2026: 32), tworzenie zróżnicowanych zespołów, które wymagają współpracy osób o różnych wartościach, zapewnienie obowiązkowych szkoleń dla pracowników w zakresie konstruktywnego dialogu w obliczu konfliktu, umożliwianie w miejscu pracy interakcji z osobami o różnych przekonaniach, doświadczeniach, wartościach i pomysłach na rozwiązywanie problemów. To właśnie instytucje edukacyjne, liderzy edukacji powinni mieć odwagę stawiać się zaufanymi partnerami w pogłębianiu dialogu społecznego, promotorami klimatu zaufania w szkołach różnego szczebla i na uczelniach wyższych.

Bibliografia

- Biesta G. J. J. (2006) *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London – New York, Paradigm Publishers.
- Biesta G. J. J. (2012) *No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. Keynote Address to the Society for the Philosophy of Education*, „Philosophy of Education”, nr 62, s. 1–13, <https://doi.org/10.47925/2012.001>.
- Biesta G. J. J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*, London–New York, Paradigm Publishers Boulder.
- Biesta G. J. J. (2017) *The Rediscovery of Teaching*, New York, Routledge, Taylor Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9781315617497>.
- Biesta G. (2022) *World-Centred Education. A View for the Present*, Routledge, London – New York, <https://doi.org/10.4324/9781003098331>.
- Bobiński W. (2019) *Obserwacja – refleksja – działanie. O korzyściach z modelowania w kształceniu nauczycieli w: Kształcenie nauczycieli: Wyzwanie i zaangażowanie*, W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac (red.), Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 67–85.
- Bobiński W. (2023) *Uczyć po ludzku: Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Bormann I., Niedlich S., Würbel I. (2022) *Trust in Educational Settings: Insights and Emerging Research Questions*, „European Education”, nr 53(3–4), s. 246–259, <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080565>.
- Eliasz A., Skarżyńska K. (red.) (2023) *Nieufność: źródła i konsekwencje*, Warszawa, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Górzyńska-Herbich K. (2024) *Gerta Biesty światocentryczna koncepcja edukacji a czytanie literatury w szkole podstawowej w epoce antropocenu*, „Paidia i Literatura”, nr 6, s. 1–13, <https://doi.org/10.31261/PiL.2024.06.10>.

- McKinnon A. (1993) *Kierkegaard and "The Leap of Faith"*, „Kierkegaardiana”, nr 16, s. 107–125, <https://doi.org/10.7146/kg.v16i0.31284>.
- Maliszewski K. (2021) *Bez-silna edukacja: O kształceniu kruchego*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, <https://doi.org/10.31261/PN.4057>.
- Maliszewski K. (2025) *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel: wprowadzenie do filozofii edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marková I. (2016) *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*, Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511753602>.
- Sołtys E. (2021) *Gesty ręk w Biblii*, „Teologia i Człowiek”, nr 53(1), s. 95–114, <https://doi.org/10.12775/TiCz.2021.005>.
- Starego K. (2017) *Ryzyko nieoczekiwanego. W stronę pedagogiki wydarzenia w: Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, K. Węc, A. Wierciński (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 107–134.
- Sztompka P. (2007) *Zaufanie: Fundament społeczeństwa*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Sztompka P. (2023) *Wiarygodność: Sekret dobrych relacji*, Kraków, Wydawnictwo Znak Horyzont.
- Tarnowski K. (2017) *Pragnienie metafizyczne*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Zamojski P. (2021) *Immanentna ontologia nauczania – zarys projektu*, „Filozofia Edukacji”, nr 3(1), s. 27–43.

Źródła internetowe

- Bosio E. (2025) *Gert Biesta. Global Citizenship Education Interview*, <https://www.youtube.com/watch?v=XaFXOHnqVag> (dostęp: 10.03.2026).
- Edelman Trust Institute (2026) *Edelman Trust Barometer: Trust Amid Insularity*, <https://www.edelman.com/trust/2026/trust-barometer> (dostęp: 1.06.2026).
- Edelman R. (2026) *Insularity – The Next Crisis of Trust*, <https://www.edelman.com/newsroom/richard-edelmans-6am-blog/insularity-next-crisis-trust> (dostęp: 1.06.2026).

O Autorce

Marta Krasuska-Betiuk – dr nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, adiunktka w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Członkini Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN, zespołu badawczego School Lab, zespołu projektowego Latająca Szkoła Praktyk (2024–2026). Zainteresowania badawcze: dydaktyka języka ojczystego, kultura literacka dzieci i młodzieży, pedagogika szkolna, reprezentacje społeczne zaufania w edukacji, wczesna profesjonalizacja zawodowa nauczycieli. Autorka 40 artykułów i rozdziałów w książkach o problematyce edukacyjnej. Współautorka monografii: *W odpowiedzi na Listy Marii Grzegorzewskiej. Portrety nauczycieli w studenckich narracjach* (2022); *Społeczne konstruowanie roli ucznia w edukacji wczesnoszkolnej. Dyskursy, oczekiwania, praktyki* (2021), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (2017).

About the Author

Marta Krasuska-Betiuk – PhD in Humanities (Pedagogy) and Assistant Professor at the Institute for Human Development and Education at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw. Member of the Elementary Education Team at the Centre for Pedagogical Research of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN) and the School Lab research team. Her research interests include mother tongue teaching, literary culture among children and young people, school pedagogy, and social representations of trust in education and the early professionalisation of teachers. Author of 40 articles and book chapters on educational issues. Co-author of the books: *W odpowiedzi na Listy Marii Grzegorzewskiej. Portrety nauczycieli w studenckich narracjach* (2022); *Społeczne konstruowanie roli ucznia w edukacji wczesnoszkolnej. Dyskursy, oczekiwania, praktyki* (2021), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (2017).