

## **POTRZEBA ZMIANY. MŁODZI A SZKOŁA**

### **Streszczenie**

Współczesna debata nad szkołą zawiera element dyskusji nad brakiem proporcjonalności między wymaganiami a swobodą, karą a nagrodą, bliskością a dystansem, spontanicznością a racjonalnością. Zwrócono uwagę na rolę dobrego samopoczucia ucznia, jego zdolność do przyjmowania sukcesów i porażek. Pojawiło się nawet nowe zjawisko, jakim jest uzależnienie wychowanków od pochwał, związane z takimi zjawiskami jak „uzależnienie emocjonalne”, „narkotyk miłości”, „zatrucie psychologiczne”, które wiążą się z nowym rozumieniem kary w wychowaniu. Młoda osoba, jako podmiot uzależniony od pochwał, rozwija w sobie niepoohamowaną potrzebę dowartościowania, uznania, podziwu oraz pozytywnego myślenia o sobie. Wyraża to w swoich wypowiedziach do rodziców, nauczycieli i rówieśników, szukając u nich pozytywnego wzmocnienia. Stają się one źródłem obsesji i zastoju w rozwoju osobowym. Uzależniony od pochwał młody człowiek poszukuje w nich przyjemności dla siebie, co czyni go często niezdolnym do troszczenia się o innych i nawiązania z nimi autentycznej relacji.

Jakość społeczeństwa nie tylko zależy od edukacji, ale ona o niej świadczy. W bardzo dużym stopniu to od jej kształtu zależy, czy w przyszłości uczniowie będą jedynie sprawnymi narzędziami w rękach rządzących i pracodawców, czy też staną się niezależnymi indywidualnościami o wysokim intelekcie, kreatywni i świadomi swego miejsca w świecie.

**Słowa kluczowe:** uczniowie, szkoła, nauczyciele, relacje, społeczność klasowa, reforma oświaty

W 2012 roku w Polsce było ponad 5 milionów uczniów (dokładnie: 5 335 153). Najwięcej uczniów kształciło się w szkołach podstawowych (2 152 054), w gimnazjach (1 177 480) i w technicach (524 619). W tych czterech typach placó-

wiek uczyło się ponad 86 procent uczniów. Wśród wszystkich szkół publicznych i niepublicznych dla dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce najwięcej jest szkół podstawowych, bo 13 508, następnie gimnazjów – 7575 i liceów ogólnokształcących – 3896, a następnie techników – 2112. Szkoły artystyczne to 1252 placówki. W sumie w całym kraju jest 35 6344 szkół (Tomasik, 1999, s. 21–26). Już sama statystyka wskazuje, jak ważnym zagadnieniem dla całości społeczeństwa są szkoły i społeczność uczniowska. Stanowią ją w zasadniczej części młodzi ludzie, dorastający do wzięcia odpowiedzialności za kraj, jego przyszłe rodziny i najważniejsze instytucje społeczne.

### Zniechęceni do szkoły

Ogólny schemat edukacji został wypracowany jeszcze w starożytnej Grecji i trwał w Europie aż do końca średniowiecza, a nawet do XVIII wieku. Klasyczna edukacja miała prosty schemat i sporą elastyczność. W ramach „siedmiu sztuk” nie przekazywano jedynie jakiegoś zasobu wiedzy, ile ćwiczone uczniów w posługiwaniu się słowem i liczbą, by pomogło im to zrozumieć rzeczywistość i ją opisać. Gramatyka, retoryka, elementarna logika, matematyka Euklidesa, muzyka jako nauka o harmonii oraz filozofia – uczyły myśleć i pozwalały osiągnąć opisanie świata. W Oświeceniu zarzucono tej koncepcji edukacji, że za mało interesuje się naukami przyrodniczymi.

Współczesne postulaty związane ze szkołą są o wiele bardziej założone. Sprowadzają się do kilku bardzo ważnych oczekiwań: by szkoła niosła ze sobą wyrażoną misję i była suwerenna w swym działaniu; by szanowała nadrzędne prawo do wychowania, które z natury przysługuje rodzicom; program jej nie powinien być przypadkowy i zależny od wąskiej grupy specjalistów lub wynikiem kompromisu między różnymi opcjami; szkoła powinna wyjść z błędnej alternatywy „wiedza czy umiejętność?”; powinna pozostać ogólnokształcąca, bez precyzyjnego profilowania edukacji ucznia wyłącznie dla celów zawodowych; szkoła powinna mieć odwagę proponować określony kanon kultury – dawać wspólny wzorzec, punkt odniesienia, do którego można się odwołać w szerokiej wspólnotce; powinna nie tylko kształcić, ale też wychowywać, postawić kwestię dobra i zła, proponować to, co lepsze, przekazywać hierarchię wartości; powinna być obrazem poprawnych więzi społecznych, z należytych autorytetem, wolnością; powinna proponować rozwój, a także umiejętności manualne, łączenie kultury duchowej z pracą fizyczną, spajającą piękno i pożytek; powinna szanować znaczenie korzeni chrześcijańskiej kultury, tradycji i ukazywać jego społeczne konsekwencje (Milcarek, 2016, s. 54–55).

Jakość społeczeństwa nie tylko zależy od edukacji, ale ona o niej świadczy. W bardzo dużym stopniu to od jej kształtu zależy, czy w przyszłości uczniowie będą

jedynie sprawnymi narzędziami w rękach rządzących i pracodawców, czy też staną się niezależnymi indywidualnościami o wysokim intelekcie, kreatywnymi i świadomymi swego miejsca w świecie (Tarnowski, 2012, s. 12–13).

Polskie doświadczenia związane z systemem edukacji są bardzo złożone. Bowiem długi okres XX wieku był wprowadzaniem systemu szkoły ideologicznej, komunistycznej. Odbiegała ona zasadniczo od koncepcji szkoły klasycznej, zmierzającej do wychowania jednostki, a poprzez nią kształtowania społeczeństwa. Szkoła komunistyczna była oparta o koncepcję, zwaną w skrócie „3 x P”, czyli „powszechną, przymusową i państwową”. Były one logiczne – trudno bowiem pomyśleć o modelu edukacji opartym na szkolnictwie prywatnym, nieobowiązkowym i wyłącznie elitarnym. Jednak w przypadku szkoły komunistycznej przymioty te usprawiedliwiały totalne ukierunkowanie edukacji tak, aby wychować człowieka w taki sposób, by nawet myśląc samodzielnie, wybrał socjalizm. Zaplecze ideologiczne było podstawowe dla określenia ram programowych, doboru nauczanych treści, czy redukcji treści „niewygodnych” dla doktryny politycznej (Leszczyński, 2008, s. 30–33). Tradycyjna relacja mistrz–uczeń, była zamieniona na obowiązek dostosowania się młodego człowieka do wymogów nauczyciela, przygotowanego odpowiednio do pełnienia roli lidera ideologicznego. Zaowocowało to zniszczeniem owych relacji (Ryba, 2008, s. 34–37).

W słynnym *Folwarku zwierzęcym* George’a Orwella jest scena, która próbuje wyjaśnić zależność ideologiczną uczestników procesu edukacyjnego. Do rządzących farmą świń przybywa matka szceniąt, które zostały zabrane na wychowanie. Prosi o możliwość zobaczenia swoich dzieci. Jednak świnię zdecydowanie odmawiają takiego spotkania. Zdziwiona matka szceniąt zadaje im pytanie o powód odmowy: „Dlaczego, to przecież moje dzieci?” Słyszy w odpowiedzi zarzut: „Gdybyś właściwie myślała, byłabyś zadowolona ze specjalnej edukacji, jaką im zapewniamy. Na pewno nie chciałabyś działać na niekorzyść własnego dziecka...” (Toboła-Pertkiewicz, 2008, s. 38). Ten argument pojawia się w różnych wersjach totalnego systemu edukacyjnego, także i współcześnie. Ma to miejsce wówczas, gdy rodzicom zabrania się kontroli tego, czego dziecko uczy się w szkole, a tym bardziej podważania słuszności wyboru oferowanych im treści.

Głównym celem edukacji powojennej w Polsce była likwidacja analfabetyzmu. W maju 1953 roku władze polskie ogłosiły likwidację analfabetyzmu, uważając ją za najgroźniejszą chorobę dawnego wrogiego ustroju. Odtąd czytać mieli wszyscy, bez względu na klasę społeczną, zawód i stan posiadania. Lecz nie wzywano do lektury wartościowych, klasycznych dzieł – dostęp do książki był ściśle reglamentowany i określany przez szeroko rozbudowaną cenzurę (Czubaj, Wróblewski, 2003, s. 4).

Zmiany społeczno-polityczne w Polsce mają swe przełożenie na ciągłe poszukiwanie systemu edukacji, który by z jednej strony mógł uwolnić od przeszłego ideolo-

gicznego tła, a z drugiej strony – wnosił treści właściwe dla czasów, w których obecnie żyjemy, odpowiadał na zapotrzebowanie i oczekiwania młodego pokolenia. Ciągłe reformowanie systemu edukacji nie sprzyja edukacji. Z pewnością potrzebuje ona stabilizacji, raz obranego kanonu i programu nauczania szkolnego, do którego można by się odwołać w życiu społecznym. Musi on wynikać z prawdy obecnej w życiu publicznym i opierać się na wolności badań naukowych. Na tym polega umiłowanie własnej wspólnoty kulturowej, której zawdzięczamy tożsamość. Brak odpowiedniej wiedzy powoduje zaś, że młode pokolenie staje bezbronne wobec codziennej manipulacji medialnej (Nowak, 2015, s. 30–31). Ze sprzeciwem spotykają się wszelkie działania władz szkolnych, które arbitralnie narzucają treści programowe, w bardzo wielu przypadkach szokujące rodziców i uczniów. Wiele elementów jest przygotowywanych bowiem w pośpiechu i niestarannie. Podobny sprzeciw budzi państwowe określanie zbyt wczesnego wieku przymusowej edukacji, z wizją „wyścigu szczurów” – tłumaczone możliwościami awansu i realizacji oczekiwań ekonomii, przy tłamszeniu indywidualności dziecka i odbieraniu mu dzieciństwa (Szymaniak, 2014, s. 12–13).

Brak stabilności w ofercie szkoły, ciągły brak kanonu programowego, nie sprzyja kształtowaniu emocjonalnych i społecznych kompetencji w środowisku szkolnym. Założenia szkolnego programu wychowawczego powinny zapewnić uczniom harmonijny rozwój kompetencji. Powinien on zawierać strategię i warunki wspierania rozwoju osobowego uczniów, a także projektowania działań wychowawczych. Ma przy tym stworzyć uczniom liczne okazje do aktywnego podejmowania różnorodnych zadań, nabywania i gromadzenia doświadczeń indywidualnych i społecznych. Musi on uwzględnić delikatną materię osoby młodego człowieka, wrażliwego i poszukującego, ale też zainteresowanego światem „na swój sposób”. Stąd ciągle ważne jest w tym procesie „świadczenie życia” nauczyciela, wychowawcy, rodziców i bliskich (Chrost, 2012, s. 265–266).

Szkoła najczęściej jest odbierana przez uczniów jako przykry obowiązek, który muszą oni podjąć i wypełnić. Oskarżają szkołę przede wszystkim o nadmiar nakładanych na nich obowiązków – prawie 40 godzin tygodniowo w szkole to stanowczo za dużo, zwłaszcza, że często zadania zadawane do domu stanowią dalszy ciąg zajęć i obowiązków, z których uczniowie są rozliczani. Jednym z zarzutów wobec szkoły, ze strony uczniów, jest monotonia dydaktyczna, pomimo szeregu nowych narzędzi i instrumentów pomocowych, które pojawiły się w szkole, jak tablice multimedialne, komputery, gotowe teksty fonicznie nagrane czy filmy edukacyjne. Proces kształcenia nie musi bazować na samodzielnym uczeniu się i samokształceniu ucznia, ale może przygotowywać ucznia do zadań, aby nauka była dla nich bardziej świadoma i wydajna (Dobrołowicz, 1997, s. 100).

Jednak w procesie nauczania dominuje monometodyczność, która ma niewiele wspólnego z indywidualizacją nauczania. Prowadzi to do zrutynizowania i schema-

tyzmu w nauczaniu. Spada jednak zainteresowanie uczniów tematem (Nasalkowski, 1995, s. 7). Uczniowie wypracowali specyficzne mechanizmy obronne wobec „nudnego” procesu dydaktycznego. Należą do nich, np. mechanizm ucieczki – bezmyślne wpatrywanie się w nauczyciela, udawanie zainteresowania tematem, fantazjowanie rozumiane jako ucieczka od rzeczywistości szkolnej, czy pozorowanie pracy – aktywności na lekcji. Inny mechanizm – obojętności – polega na: poczuciu wyższości („jestem ponad tym wszystkim”); znużenia („nudzi mnie to wszystko”) czy poczucie współczucia dla wychowawcy („nie musisz się wysilać”). Inną postawą obronną wobec dziającego się nauczania, jest mechanizm kontestacji. Sprowadza się on do: uporczywego przeszkadzania, tendencyjnego zadawania pytań, uniemożliwienia innym aktywnego udziału w lekcji, czy też ostentacyjnego zajmowania się czymś innym. Nieatrakcyjność programów szkolnych rodzi u nastolatka proces przetrwania, zwany „5 z”, czyli polegający na „zniechęceniu do przedmiotu; znużeniu wszystkim co spotyka go w szkole; zawiedzeniu emocjonalnym; zniecierpliwieniu w konfrontacji ze szkołą oraz zwątpieniu w możliwość zmiany tej sytuacji (Mastalski, 2007, s. 186–189; 197–198).

Najbardziej radykalną formą obrony przed procesem nauczania, ze strony ucznia, jest fizyczne opuszczanie zajęć. Tzw. fobia szkolna może się objawiać m.in. wagarami, częstymi i nieusprawiedliwionymi („lewymi”) zwolnieniami lekarskimi, ucieczką ze szkoły. Niechęć wobec szkoły może przerodzić się w stan chorobowy stały, gdy uczeń chce iść do szkoły, ale nie jest w stanie pokonać psychicznego oporu wobec niej. Badania we Francji pokazują, że tego typu dzieci, w wieku szkolnym, cierpiących na fobię szkolną, jest jeden procent. Ich postawa ma jednak wpływ na znacznie szersze kręgi uczniów (Brizard, 2010, s. 32–34).

Analiza polskiego systemu szkolnego pozwoliła na sformułowanie bardzo ważnego argumentu „przeciw edukacji”. Okazuje się bowiem, że wzrost skolaryzacji na poziomie wyższym, który jest wielokrotnie przywoływany, sprowadza się jedynie do wzrostu liczby osób z tytułem magistra. Niestety, pozostają oni nadal niewykształceni, niedouczeni już na poziomie gimnazjów czy liceów. Radykalna deprecjacja poziomu nauczania dokonała się pod hasłami odejścia od „wiedzy encyklopedycznej”. Przyswajanie wiedzy uznano za żmudne i niepotrzebne, skoro można po nią sięgać np. za pomocą zasobów informacyjnych Internetu. Wielokrotnie niecierpliwością młodzieży i jej biernością tłumaczyło się skracanie lektur szkolnych, likwidację szerokiego ich wachlarza. „Nowa matura” całkowicie wyeliminowała wymóg umiejętności pisania przez maturzystów dłuższych tekstów. Później daje to o sobie znać poprzez chropowatość wysławiania się czy gramatyczną nieporadność prac magisterskich. Ogólna wiedza studentów jest coraz niższa, co jest wyraźnie zauważalne (Kucharczyk, 2011, s. 58–60).

Młode pokolenie uczniów także w procesie uczenia uzależniło się całkowicie od komputerów i Internetu. Neurobiolodzy twierdzą, że nastąpiły tak daleko idą-

ce zmiany w mózgu, że młodzi nie są w stanie przyswoić sobie prostych treści. Nazwano ich „digitalnymi tubylcami”, czyli pokoleniem, które nie zna świata bez komputerów, których mózgi ukształtowały się pod wpływem nowych technologii. Dzieci ze słuchawkami na uszach jednocześnie rozmawiają na czacie, szukają informacji w Wikipedii, piszą esemesy i słuchają muzyki. Proszone przez rodziców, by zabrały się do nauki, odpowiadają, że właśnie się uczą. Potrafią szybko wyszukiwać i selekcjonować informacje, lubią pracować z materiałem graficznym, mają dobrą wyobraźnię przestrzenną, a nawet są bardziej twórczy. Lepszemu rozwojowi pewnych struktur mózgowych towarzyszy jednak regres innych. Na skutek długiego kontaktu z monitorami dzisiejszy nastolatek ma dużo słabiej rozwiniętą kompetencję społeczną. Analizując przydatną informację kierują się bardziej subiektywnymi kryteriami, lekceważąc fakt, że inne są wymogi programów nauczania czy podręczników. Trudno się, w ich przypadku, odwołać do ciekawości treści czy emocji. Stąd, w efekcie końcowym, są oni przygotowani, by stanowić „kapitał ludzki”, rozumiany jako element procesów ekonomicznych, lecz tracą ducha obywatelstwa czy zdolność myślenia społecznego (Żylińska, 2010, s. 33–35).

Badania nad rozwojem intelektualnym młodego pokolenia zaskakują coraz większą różnicą między wykształceniem i osiągnięciami edukacyjnymi chłopców i dziewcząt. Młodzi mężczyźni coraz częściej poprzestają na niskich ocenach w szkole, nie wysilają się, bardziej zajmując się pracą przy komputerze niż edukacją. Krajowe uczelnie w Polsce zostały zdominowane przez kobiety. Studiuje aż 70 proc. kobiet i tylko 55 procent mężczyzn. Na trzech największych polskich uniwersytetach (Warszawskim, Jagiellońskim, Wrocławskim) kobiety stanowią 66 procent wszystkich studentów. Podobnie dzieje się np. w Stanach Zjednoczonych, gdzie 60 procent studiujących to kobiety. Otrzymują one rocznie 170 tysięcy więcej tytułów magistra niż mężczyźni. Przy utrzymywaniu się tego stanu rzeczy, jak twierdzą statystyki, ostatni mężczyzna otrzyma tytuł magistra w 2068 roku.

We wszystkich krajach objętych badaniami umiejętności czytania chłopcy zdecydowanie odstają od dziewczynek. Bez tej umiejętności niemożliwy jest rozwój kompetencji potrzebnych do samorealizacji, do bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. W latach 1963–2008 powstawał dystans chłopców do dziewczynek w szkole średniej w zdawaniu pięciu przedmiotów zaliczanych zazwyczaj w wieku 15–16 lat. Od ponad 15 lat luka utrzymuje się na podobnym poziomie 10 punktów procentowych różnicy. Badania wyników nauki na niższym poziomie wykazały, że chłopcy przegrywają w edukacji z dziewczętami w trakcie nauki w szkole podstawowej i gimnazjum. Narastająca frustracja słabiej radzących sobie w szkole chłopców nie pozostała bez wpływu na te statystyki. Na 100 dziewczynek usuniętych ze szkoły przypada aż 335 chłopców. Okazuje się, że chłopcy 2,5-krotnie częściej niż dziewczynki powtarzają klasę. Badania wykazują, że tyl-

ko rzadkie używanie Internetu pomaga w nauce. Chłopcy jako bardziej aktywni w sieci są automatycznie mniej aktywni intelektualnie. Te wnioski pozwoliły w niektórych stanach amerykańskich na sformułowanie zakazu przynoszenia laptopów i urządzeń informatycznych do szkoły, lub nakaz ich całkowitego wyłączenia na czas pobytu w niej (Mazelanik. 2010, s. 171–185).

Jednym z problemów jest brak zainteresowania ze strony uczniów osiągnięciem ambitnych wyników w nauce. Młodzież często przyjmuje zasadę, żeby się „nie wysilać”, „wystarczy średnia ocena”. Nawet najbardziej etyczni uczniowie uważają za moralnie dozwolone sięganie po ściągę, oszukiwanie nauczyciela, ciesząc się z sukcesów uzyskanych na łatwej drodze – bez pracy i wysiłku. Szkoła nie jest postrzegana jako rzeczywistość, w której obowiązujący regulamin czy zakazy i nakazy mają jakąkolwiek wartość etyczną. Tym bardziej, gdy chodzi o osiągnięte wyniki w nauce (Świda, 1963, s. 116–134).

Socjalizacja, zarówno w przedszkolu, jak i w szkołach, wiąże się z posłuszeństwem. Zabawa w ciszy, stanie parami, siedzenie w ławkach, zabieranie głosu – dokonuje się według przyjętych zasad wynikających z posłuszeństwa. Często jednak z tym nie idzie w parze nauka samodzielnego myślenia. Szkoła pruska znana była z tego, że lekcje następowały jedna po drugiej, niepołączone ze sobą ani tematycznie, ani logicznie. Kwestie bardziej interesujące uczniów były odsuwane przez rygor i nakaz programu szkolnego. Uczy się zapamiętywania niepowiązanych ze sobą treści. Edukacja nie uczyła poszukiwania sensu i związków przyczynowo-skutkowych. Szkoła w niewielkim stopniu przygotowywała do życia, rozumianego jako odnalezienie siebie w gąszczu spraw, problemów i pytań. Mieli to uczynić rodzice, niejako na marginesie wychowania rodzinnego (Waleszczyńska, 2015, s. 28-29)

Prawo edukacyjne w Polsce nie tylko dopuszcza, ale i zachęca do tworzenia szkół o niezwykle zróżnicowanych modelach wychowawczych i edukacyjnych. Coroczne raporty renomowanego szwajcarskiego ośrodka OIDEL, na temat wolności edukacyjnej na świecie ([www.oidel.pl](http://www.oidel.pl)) porównują ustawodawstwo oświatowe stu krajów pod kątem prawa do zakładania szkół, obowiązku i wysokości finansowania, możliwości wyboru przez rodziców modelu edukacji i prawa do nauczania domowego czy autonomii. Na rok szkolny 2008/2009 analitycy z OIDEL w Indeksie Wolności Edukacyjnej uplasowali Polskę na dwunastym miejscu (wyprzedza ją Dania – 98 punktów na 100 możliwych; Finlandia, Irlandia, Belgia, Czechy, Wielka Brytania, Węgry, Szwecja, Stany Zjednoczone, Holandia i Chile). Nie zmienia to jednak faktu, że z tych praw wolnościowych korzysta niewielu rodziców. Nauczyciele sygnalizują, że nie mogą liczyć na rodziców w trudnych sytuacjach wychowawczych. Brakuje zrozumienia i komunikacji między szkołą a rodzicami, co jest – zdaniem nauczycieli – ważniejszym problemem niż przemoc, alkohol i narkotyki. Uśpieni w procesie szkolnym rodzice oznaczają w przyszłości biernych obywateli. Niewie-

lu zdaje sobie sprawę, że 80 procent kluczowych umiejętności życiowych dzieci zdobywają do 12. roku życia. I to nie chodzi tylko o podstawowe umiejętności, jak mowa, język, pamięć, pisanie, czytanie czy liczenie w pamięci. W tym okresie kształtują się też takie umiejętności, jak: wyobraźnia, myślenie przyczynowo-skutkowe, wolna wola, porządek, uczciwość, hojność, pracowitość, odpowiedzialność, prawość, wytrzymałość, świadomość, moralność, rywalizacja, towarzyskość i religijność. W późniejszym wieku ucznia szkoła nie uzupełni braków, które dziecko nabyło w domu i w wyniku bierności wychowawczej rodziców. Chociaż szkoła powinna stać się miejscem kontynuacji istotnej pracy wychowawczej, a więc miejscem formowania się dobrych nawyków i wychowania pełnowymiarowego człowieka. Szkoła czyni to przez osobisty przykład rodziców i nauczycieli oraz kolegów; zalecone ćwiczenia, gdy dzieci są zachęcane do praktykowania dobrych nawyków, np. podejmując wymagania dydaktyczne; przez wyjaśnienia słowne – gdy dzieci otrzymują konieczne wyjaśnienia tego, co widzą poprzez rozmowę, pogadanki i rozmowy (Wysocki, 2010, s. 128–144).

W publicznych polskich debatach nad szkołą najczęściej powracają tematy drugorzędne, nieistotne, jakby celowo odsuwano kwestie, które decydują o istocie szkoły. Wskazuje się np. na ciągle mało dofinansowane szkoły – edukacja ucznia szkół publicznych od podstawówki do matury kosztuje ponad 140 tys. złotych. Rodzice z własnej kieszeni wykładają 60 tys. zł, a resztę dorzucają podatnicy. Około 200 zł miesięcznie wydają rodzice ucznia na dodatkowe prywatne lekcje z nauczycielem (Omachel 2014, s. 60–63). Dane te wskazują na ekonomiczny wymiar szkolnictwa, a niewiele dotyka problematyki wychowania i edukacji w ich istocie.

Innym „zastępczym tematem” jest ponawianie dyskusji na temat sensowności lekcji religii w szkole. W 1994 roku na lekcje religii uczęszczało 97,8 procent uczniów w szkołach podstawowych, a w szkołach średnich – 85 procent (GUS 1994, s. 7–8). W roku szkolnym 2014/2015, według danych Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski, w lekcjach religii uczestniczyło 87 procent uczniów. W przedszkolach – 83,9 proc. dzieci; w szkołach podstawowych – 91,5 proc.; w gimnazjach – 90,8 proc.; w liceach ogólnokształcących – 83, 8 proc.; w technikach – 84,6 proc., a w szkołach zawodowych – 89,5 procent. Lekcje religii są w szkołach dobrowolne, odbywają się na życzenie rodziców lub pełnoletnich uczniów. Stąd decyzja o uczęszczaniu na lekcje religii zawsze jest rodzajem „referendum” za tego typu kształceniem (Rytel-Andrianik, 2010, s. 5). Tymczasem nieustannie, co pewien czas, pojawiają się postulaty, by zakazać finansowania religii z budżetu państwa. Ta próba wyrzucenia religii ze szkół zwykle dokonuje się pod pozorem troski o finanse kraju. Taka praktyka jest stosowana w większości krajów Unii Europejskiej, a opiera się na zasadzie, że wierzący rodzice płacą podatki do



kasy budżetu i mają prawo oczekiwać z niej wsparcia edukacji swych dzieci (Łoziński, 2014, s. 48–49).

Debata nad oświatą nieustannie trwa. Prowadzić może do ulepszania i reformy programów szkolnych, ale nie zastąpi osobistego zaangażowania wychowawców i rodziców w ich trosce o kształtowanie dzieci i młodzieży w trudnym okresie ich dorastania społecznego.

## Między uczniami a nauczycielem

Jacques Maritain, wybitny francuski egzystencjalista, twierdził, że bycie nauczycielem jest sztuką. Żadne programy, debaty publiczne i rozprawy nie zmieniają tego faktu, że najwięcej, w całym procesie wychowania zależy od osobowości nauczyciela. To jego powołanie, serce włożone w posługę, pasja z jaką podejmuje swe zajęcia, decydują, że wyrasta on na mistrza i przewodnika ludzi młodych. Nauczyciel nie jest rzemieślnikiem, który wyuczy się swego „zawodu”. Znajomość teorii może być mu przydatna jedynie w szczególnych sytuacjach wychowawczych, w momencie wyboru i projektowania postępowania wobec klasy czy poszczególnych uczniów, czy w czasie opanowywania rozszalałych emocji. Lecz zawsze jest on przede wszystkim człowiekiem nauczającym, integralnie obecnym w całym procesie troski o młode pokolenie (Klusek, 2015, s. 11). Na przykładzie nauczycieli spełniają się słowa angielskiego myśliciela, Woody Hadesa, który powiedział: „Jedyną rzeczą która jest jednakowa na całym świecie, jest liczba godzin na dobę. Różnica między wygrywaniem a przegrywaniem tkwi w tym, co robisz z tymi godzinami” (Olearczyk, 2015, s. 13).

Zasadniczym problemem w procesie wychowania jest uświadomienie sobie celu, do którego ma on zmierzać. Obrazowo przedstawia się wychowanie dzieci jako lot do jasno określonego celu, nawet jeśli trudne warunki pogodowe niekiedy zmuszają do zbiegnięcia z trasy. Ten proces nie ma jednak stałych i ścisłych reguł, gdyż każdy przypadek ucznia czy zbiorowości klasowej lub szkolnej jest inny i niepowtarzalny (co wynika z przynależności osoby ludzkiej). Każda sytuacja jest inna i jedyna w swoim rodzaju. Jest to jednak proces, który trzeba poznać, zgłębić i poświęcić mu określony czas i wysiłek. Nie jest to wiedza wrodzona, a umiejętność przyjęta w domu od rodziców nie jest wystarczająca. Stąd wychowanie jest zarazem sztuką i nauką, którą w części trzeba osiąść. Wizja wychowania powinna jednak być całościowa, niezaniebująca żadnego z elementów stanowiących osobowość ucznia. To nie tylko intelekt, ale też kształtowanie woli, emocji i charakteru dziecka, na które składają się określone sprawności, zwane tradycyjnymi cnotami. Częściowe spojrzenie na ucznia grozi zawsze zwyrodnieniem całego procesu wzrostu młodego człowieka (Wardak, 2010, s. 146–153).

Kształcenie w szkole jest procesem ciągłym i wymaga nieustannej refleksji nad tym, co i jak czyni nauczyciel. Jego praca rozkłada się zarówno na działania profilaktyczne, trafne diagnozy zastanej sytuacji, jak i ewentualną terapię, którą wprowadza w odpowiednim momencie życia klasy czy zbiorowości szkolnej. Profilaktyka jest związana z zapobieganiem niepożądanym stanom rzeczy. Ma ona na celu wzmacniać czynniki chroniące, jak i eliminować czynniki potencjalnego ryzyka. Mogą one być skierowane na działania długofalowe lub doraźne. Mogą być ukierunkowane na całą społeczność szkoły (profilaktyka pierwszego stopnia), na grupy szczególnego ryzyka (drugiego stopnia) lub sytuacji, kiedy trudności już występują, a działanie ma zapobiec wejściu w obszar patologii (trzeciego stopnia).

Diagnoza, czyli rozpoznanie stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych, polega na zebraniu właściwych danych oraz na ich krytycznym opracowaniu. Może być ona diagnozą indywidualną – opiera się indywidualnych rozmowach z uczniami, wywiadach środowiskowych, badaniu kontrolnym ocen; zbiorowa – obejmuje grupy uczniów; diagnoza fragmentaryczna – w zakresie określonego przedmiotu nauczania i całościowa – poza postęпами w nauce obejmuje przyczyny występowania trudności. Niezwykle ważna jest trafność diagnozy, gdyż wnioski z niej stanowią podstawę do dalszych decyzji i działań.

Terapia pojawia się jako wsparcie w sytuacji, gdy uczeń nie jest w stanie sprostać stawianym mu wymaganiom. Jest ona zwykle kosztowna i wymaga wiele wysiłku, a jej skuteczność jest nieznaną – często nieproporcjonalną do podjętych wysiłków (Krzymowska, 2015, s. 6–7).

Ostatecznie skuteczność każdej metody wychowawczej mierzona jest pozytywnymi zmianami w zachowaniu się podopiecznych i ich efektach szkolnych. To pewnego rodzaju regulator działania nauczyciela i ucznia – każdy sukces modyfikuje w pewien sposób działania, jakie po nim następują – jak o tym mówi prawo efektu E.L. Thorndike’a: zwiększa się prawdopodobieństwo, że w podobnej sytuacji podmiot powtórzy działania skuteczne (Kuśmierkiewicz, 2015, s. 8–9).

Coraz częściej we współczesnej pedagogice pojawiają się elementy świadczące o zwątpieniu w skuteczność podejmowania jakichkolwiek wysiłków wychowawczych. To rodzaj „poddania się” wobec wyzwań współczesności. Tzw. antypedagogika, czy pedagogika krytyczna, a także jedna z jej form, jaką jest pedagogika liberalna, odcina się od klasycznej propozycji wychowawczej. Upatruje w niej totalitarną receptę na szczęście, odbieranie wolności uczniowi i siłowe upowszechnienie edukacji, która ma być dawkowana według indywidualnych i zróżnicowanych opinii uczniów czy ich rodziców. Szkoła staje się coraz częściej miejscem ścierania się – zgodnie z zapowiedzią Feliksa Konecznego – cywilizacji personalistycznej i cywilizacji gromadności. Postulował on powrót do pedagogiki personalistycznej, która sięga greckiej „*paidei*”, a przez kolejne tysiąclecia była

niesiona przez kulturę chrześcijańską w jej różnych epokach i odmianach (Pomykało, 1993, s. 450).

Sytuacja kryzysowa w oświacie może mieć różnorakie uwarunkowania. Wśród nich do najczęstszych wymienia się warunki materialne i mieszkaniowe uczniów, rozpad struktur rodziny, brak kontaktu z dorosłymi. Inną grupą przyczyn są czynniki względnie zależne od nauczycieli, jak niedostateczne przygotowanie zawodowe do pełnienia tej roli, wadliwa postawa nauczyciela w stosunku do ucznia oraz inne czynniki, jak przeładowanie programów nauczania, stan wyposażenia uczniów w sprzęt i pomoce naukowe, podręczniki szkolne, wady systemu klasowo-lekcyjnego. Przymioty związane z dorastaniem potęgują problemy, a cały system edukacji szkolnej może się jawić jako przestrzeń utarczek i kontestacji. Inną grupą przyczyn niepowodzeń w nauce stanowią czynniki biopsychiczne, jak stan zdrowia uczniów, ogólny poziom ich rozwoju, cechy charakteru i temperamentu uczniów (Pomykało, 1993, s. 450).

Sytuacje kryzysowe w życiu szkoły, a więc także niepowodzenia szkolne, mogą być źródłem toksycznych relacji między uczniami a nauczycielem. Często ich źródłem należy szukać u rodziców uczniów. Do takich postaw rodzicielskich, wpływających znacząco na relacje uczniów z nauczycielami należy: buntowanie – agresja rodziców wobec szkoły staje się łatwo postawą negatywną dzieci, które zaczynają traktować nauczyciela wrogo; obojętność – brak ochoty na współdziałanie rodziców ze szkołą owocuje wygodnictwem dzieci, ciągły „brak czasu” na propozycje zaangażowania; zaniedbanie – jako postawa polegająca na braku opieki nad dzieckiem, którego efektem jest narażanie dziecka na niebezpieczeństwo, w tym głód, zimno, ignorowanie obowiązków opiekuńczych, zakłóca jego rozwój i relacje ze środowiskiem szkolnym; uciekanie przed problemami – przy niezrozumieniu problemów szkolnych przez rodziców, formułowaniu zarzutów wobec nauczycieli, że wtrącają się w styl wychowania rodziców; walka – oparta na zbyt dużych różnicach między poglądami nauczycieli i rodziców na ten sam temat, co pozwala postrzegać ich przez dzieci jako strony konfliktu, a nie partnerów zatroskanych o dobro wychowanków (Lewandowska, 1996, s. 9).

Szkoła to z jednej strony nauczyciel, zajmujący się rzeczowym przekazem wiedzy oraz jej egzekwowaniem, ale też uczniowie z całym bogactwem swych uczuć, przeżyć i trosk, czyli z całym swym wewnętrznym światem młodego człowieka. Sytuacje konfliktowe między nauczycielem a uczniem to rzeczywistość, która ma miejsce w wielu szkołach. Dotyka ona zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Obu stronom zagraża postawa odrzucenia („rifiuto”), którą cechuje przede wszystkim zwątpienie w sens i znaczenie swojego wysiłku, jego celowości i owocności (Balawejder, 1994, s. 94).

W wyniku wielu badań nad cechami nauczyciela najbardziej oczekiwanymi przez uczniów, można stwierdzić, że pierwszą i najważniejszą cechą nauczyciela jest

jego życzliwość wobec swych wychowanków. To ta cecha i siła oddziaływania nauczyciela na uczniów przywiązuje ich do siebie. Bardzo ważną cechą wychowawcy jest empatia – rozumiana jako umiejętność wczuwania się w stany emocjonalne uczniów, nie pozostawanie obojętnym i biernym wobec tego, co on odczuwa i czego oczekuje, często to nawet kamuflując. Dobry nauczyciel powinien być życzliwy, unikać surowości wobec dzieci, taki, którego uczniowie nie muszą się bać, a którego mogą polubić. A ponieważ wychowawca ma do czynienia z różnymi dziećmi, oczekuje się od niego cierpliwości, chociaż niekiedy jest bezradny wobec zachowania się swych podopiecznych. Powinien być także kreatywny i twórczy w działaniu, „mieć pomysły” na zainteresowanie uczniów prowadzonymi przez siebie zajęciami, uświadamiając sobie własny potencjał i zdolności. Wielu zwraca też uwagę na poczucie humoru i radość. Ta cecha musi być z konieczności wyważona, nie może to być humor prostacki, nie może ranić dzieci, ale też nie może być wymuszony i sztuczny. Jedną z cech osobowości nauczyciela jest także jego autentyczność, weryfikowana w każdym ze spotkań z uczniami (Mielnik, 2007, s. 203–206).

Zestaw uporządkowanych hierarchicznie cech dobrego nauczyciela, zawiera następującą listę: otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą (empatia); kompensacja merytoryczna i metodyczna; poszanowanie godności ludzkiej; sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu; dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania; dyscyplina; tolerancja, kultura ogólna i pedagogiczna; umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej; poczucie humoru (Banach, 1995, s. 39-40). Uczeń poszukuje w nauczycielu wsparcia w realizacji własnych poszukiwań, które dotyczą świata wartości. Uczeń chce odnaleźć samego siebie, dlatego ceni ludzi, którzy go podprowadzą do ważnych – i często brakujących uczniom – wartości, wskażą je i nauczą żyć według nich. Oczekuje, że nauczyciel, podobnie jak kapłan czy przyjaciel, odsłoni lepszy świat, wzbudzi wobec nich entuzjazm, a nawet nada życiu właściwy kierunek do osiągnięcia ich (Jan Paweł II, 2007, s. 250–254).

Dla spełnienia owych oczekiwań niezwykle ważnym elementem w przygotowaniu do wykonywania funkcji nauczyciela jest jego własna formacja i wykształcenie. Musi ona być niezwykle wszechstronna, a poza tym stała – niezależnie od stażu nauczycielskiego. Kolejne pokolenia uczniów, którzy wypełniają sale klasowe, przynoszą ze sobą nowe wyzwania i zadania (Bernardyn, 1997, s. 82–90).

Dużym brakiem w pracy nauczyciela jest syndrom wypalenia zawodowego, który dotyka zarówno słabych, jak i bardziej zaangażowanych w pracę zawodową. Badania wykazują, że aż 66% nauczycieli z niespełna dziesięcioletnim stażem pracy jest „wypalonych” – nie dostrzegają już swego zawodu jako czegoś ceniego społecznie. Aż 84% spośród nich jest niezadowolonych czy nawet rozczarowanych tym zawodem. 58% z grona nauczycieli chętnie zmieniłoby swój zawód lub wy-

kształcenie. 78% z nich wątpi w swe kompetencje wychowawcze w stosunku do własnych dzieci. Aż 67% nie przygotowuje się na bieżąco do pracy (Nalaskowski, 1997, s. 123). Dzieje się tak pomimo tego, że w sondażu (1996) nauczyciele zostali uplasowani na drugim miejscu (28%) w społecznym rankingu najbardziej prestiżowych zawodów, za lekarzem (68%), ale przed adwokatem (19%), oficerem wojska (14%), dziennikarzem telewizyjnym (10%), oficerem policji (6%), biznesmenem i inżynierem (po 5%), a także politykiem – 3% (Paciorek, 1996, s. 4).

Autorytet nauczyciela i jego źródła tłumaczy się na dwa sposoby: normatywnie – gdy nauczyciel jest rozumiany jako mistrz pedagogiczny, perfekcyjny w wykonywaniu zawodu, typuje się cechy, które go czynią autorytetem, a sama jego pozycja jest nabyta, a nie nabywana w toku pracy; empiryczny – miarą autorytetu są zyczenia, jak i oczekiwania dzieci i młodzieży, które dany nauczyciel realizuje. Jako dominujący czynnik warunkujący posiadanie autorytetu wymienia się pozytywne cechy osobowościowe (badania dają wynik 96,1%). Innym czynnikiem jest bogaty zasób wiedzy z przedmiotu, którego naucza (91,2%), jego wysoka moralność i postępowanie etyczne (80,4%), chęć do pracy z młodzieżą (67,6%), ciekawe i dokładne tłumaczenie materiału (63,7%), posiadane poczucie humoru (55%), cierpliwość (45%), oraz sprawiedliwość (44%) (Kaszubska, 2015, s. 18–20).

Niektórzy badacze wyróżniają tzw. autorytet wewnętrzny – uczniowie dobrowolnie mu się podporządkowują i wysoko cenią jego właściwości osobowe, jak i zewnętrzny – gdy uczniowie podporządkowują się mu ze strachu, obowiązku, polecenia, czyli jest to podporządkowanie wymuszone (Zimny, 2007, s. 50–57).

Nauczyciel bez autorytetu, niemający posłuchu u uczniów, budzący niechęć w społeczności klasy czy nawet szkoły, prezentuje cechy niepożądane przez uczniów i kształtuje styl relacji z uczniami, którego oni nie chcą zaakceptować. Uczniowie pewne cechy tych nauczycieli projektują na sytuacje lub osoby, które wywołują określone, najczęściej negatywne, stany emocjonalne. Wśród typowych nauczycieli, budzących niechęć wymienia się następujące ich typy:

- „niekompetentny tyran” – traktowany jako przedstawiciel aparatu ucisku, oskarżany o brak cierpliwości, wyrozumiałości, zwykłej prostej życzliwości – około 20% uczniów skarży się, że są traktowani przez nauczyciela „z góry”;
- „drugi rodzic” – oczekiwany jest nauczyciel-przewodnik, organizator i lider, a nie powtórzenie wzorca z domu;
- „śmieszny aktor” – uczniowie oskarżają komunikację z nauczycielami o jednostronność, opartą na dyskwalifikacji i poniżeniu ucznia a także ośmieszającą podopiecznych, a nie autentyczną relację z kimś dorosłym;
- „nudny belfer” – niesprawiedliwie oceniający wyniki w nauce, mający kłopoty z nawiązaniem kontaktu z uczniami, bez umiejętności jasnego i zrozumiałego wyjaśnienia zagadnień i bez osobistego zaangażowania (Mastalski, 2007, s. 205–228).

Bardzo dawno dyskutowanym problemem w procesie wychowania, który ma miejsce także dzisiaj, a cechuje relacje uczniów z nauczycielami, jest problem kary wychowawczej. W historii wyrosła ona na tle życia społecznego i była objawem stosunku między członkami społeczeństwa. Była próbą włączenia w wychowanie pewnej społecznej formy oddziaływania. W średniowieczu była to kara chłosty. W Anglii próba jej zniesienia została odrzucona przez Izbę Gmin jeszcze w 1936 roku. Dzieci, jako przestępcy były karane jak dorośli – jeszcze w 1926 roku w Anglii powieszono ośmioletniego chłopca za wzniesienie pożaru w dwóch stodołach. W roku 1748 dziewięcioletni chłopiec został skazany na śmierć za kradzież koni. W XIX wieku był przypadek stracenia czternastoletniego chłopca za kradzież chustki do nosa (za: Guz, 1977, s. 34–37). Na terenie szkoły kara była traktowana jako tzw. „wzmocnienie negatywne” i „przeciwdziałanie temu, co negatywne”. Było ono zależne od wielu czynników, jak: wielkość kary, czas jej zastosowania, stopień utrwalenia karanego zachowania, osoby karzącej itp. W pojęciu kary ważne było pięć istotnych elementów: przekroczenie nakazu, czy postulatu moralnego; nakaz musiał być zrozumiały i możliwy do wykonania; kara miała sprawiać przykrość; dla obu stron (uczeń – nauczyciel) musiał być świadomy związek między przekroczeniem nakazu a doznana w wyniku kary przykrością; kara powinna być pewnego rodzaju oczyszczeniem, poprzez nią powinno zaistnieć „doprowadzenie do porządku” (za: Igniera, 1981, s. 209–237).

Współczesna debata nad szkołą także zawiera element dyskusji nad brakiem proporcjonalności między wymaganiami a swobodą, karą a nagrodą, bliskością a dystansem, spontanicznością a racjonalnością. Zwrócono uwagę na rolę dobrego samopoczucia ucznia, jego zdolności do przyjmowania sukcesów i porażek. Pojawiło się nawet nowe zjawisko, jakim jest uzależnienie wychowanków od pochwał, związane z takimi zjawiskami jak „uzależnienie emocjonalne”, „narkotyk miłości”, „zatrucie psychologiczne”, które wiążą się z nowym rozumieniem kary w wychowaniu. Młoda osoba, jako podmiot uzależniony od pochwał, rozwija w sobie niepohamowaną potrzebę dowartościowania, uznania, podziwu oraz pozytywnego myślenia o sobie. Wyraża to w swoich wypowiedziach do rodziców, nauczycieli i rówieśników, szukając u nich pozytywnego wzmocnienia. Stają się one źródłem obsesji i zastoju w rozwoju osobowym. Uzależniony od pochwał młody człowiek poszukuje w nich przyjemności dla siebie, co czyni go często niezdolnym do troszczenia się o innych i nawiązania z nimi autentycznej relacji (Zaworska-Nikoniuk, 2005, s. 15–20). Często przyczyną obsesyjnej potrzeby wzmocnień pozytywnych jest lansowana współcześnie moda na wzmocnienie pewności siebie, poczucie własnej wartości poprzez nagrody i „głaski” psychiczne. Może być to wzmocnianie przez media i Internet. Przyczyną może też być brak odpowiedniego procesu budowania więzi, który polega na przystosowaniu się dziecka do rodziców i rodzeństwa oraz

samej rodziny dziecka. Rodzi to fałszywe przeświadczenie, że by pozyskać uznanie innych, wychowanek musi spełnić ich oczekiwania. Psychologicznym podłożem tego uzależnienia może być niezaspokojenie dziecięcych potrzeb związanych z miłością i akceptacją lub też zaspokajanie ich w nadmiarze, w tzw. nadopiekuńczości rodziców (Zellma, 2008, s. 6–19). Wśród takich uczniów, uzależnionych od pochwał, brak pochwały wydaje się być bardzo dotkliwą karą wychowawczą.

Wobec nauczyciela współczesna pedagogika wysuwa bardzo wiele żądań i postulatów. W ich gąszczu do istotnych cech wychowawcy należy, by był on człowiekiem nadziei, który ufa, że może ukazać uczniom sens życia, cele i dążenia jego egzystencji, pomoże mu w rozwoju jego osobowości. To nadzieja – jak oceniał ją św. Augustyn, czy Hegel – jest siłą duchową, która pozwala człowiekowi przezwycięzać i pokonywać przeszkody teraźniejszości, by zwracać się ku przyszłości (Stańkowski, 2009, s. 37–38).

### Jedność społeczności klasowej

Wśród wielu obrazów i modeli współczesnej szkoły, które pojawiły się w polskiej literaturze pedagogicznej, jednym z nich jest metafora wojskowego poligonu. Ma on uzmysławiać próbę realizacji „szczytnych ideałów”, ale jednak przy dużej bierności i bezradności nauczycieli i rodziców w procesie wychowania i edukowania dzieci ku przyszłości. Posłuszeństwo, normy i zasady życia szkoły są jednak tylko pozorowane w praktyce, podobnie jak poligon, który przybliży realia wojny i działań zbrojnych, ale ich przecież nie odtwarza, bo nie może. Rzeczywistość i tak pozostaje daleko poza sztuczną atmosferą poligonu i konwencją wojny. Wychowanie szkolne może też przygotowywać do „teoretycznej” rzeczywistości, z którą uczeń się zetknie w swoim realnym, konkretnym życiu (Mencel, 2016, s. 24–27). Jedno podczas poligonu jest rzeczywiste i sprawdzone: związki między poszczególnymi żołnierzami, jego odniesienia do całości grupy. W szkole najbardziej „realny” jest kontakt ucznia ze społecznością rówieśników, z klasą, z którą spotyka się każdego dnia i wspólnie z nią przeżywa kolejne etapy młodego życia.

Grupa rówieśnicza jest grupą społeczną, na którą składa się wiele jednostek równych wiekiem. Niektórzy przyjmują, że musi to być grupa gromadząca przynajmniej trzy jednostki, które odczuwają odrębność od innych osób z otoczenia i mają wspólny system akceptowanych wartości (przynajmniej niektórych). Mogą to być grupy różnego rodzaju: grupy zabawowe, bandy, paczki młodzieżowe, kręgi przyjacielskie, kliki, a nawet młodzieżowe grupy dewiacyjne (bandy przestępcze, gangi). Mają one określoną strukturę, którą wyznaczają panujące w jej obrębie stosunki interpersonalne, które wyrażają się we współdziałaniu, rywalizacji, życzliwości,

wrogości, przywództwie czy też w podporządkowaniu się. Do takich grup należy także społeczność klasy w szkole (Pilch, 1993, s. 165–178).

Wpływ rówieśników na zachowanie i rozwój jednostki daje się zauważyć od wczesnych lat dziecięcych. W wieku szkolnym nabiera on na sile podczas wspólnych zabaw i zajęć, a w okresie dorastania w procesie wymiany poglądów, zwierzeń, rozmów i dyskusji. Związki te stają się coraz bardziej intymne, stawiają przed jednostką coraz więcej wymagań, żądają wierności i bezkompromisowości, przywiązania i wyłączności. Stopień solidarności całej grupy jest coraz większy. Uczestnictwo w grupie rówieśniczej zaspokaja różnorodne potrzeby psychiczne i społeczne oraz stanowi ważny czynnik wychowawczy. Zasadniczo wymienia się dwie jej funkcje: młodzież w grupie rówieśniczej wyraża to, czego się nauczyła uczestnicząc w życiu dorosłych, a także przez udział w niej jednostka rozwija samodzielne dążenia i osiąga cele, których nie może zrealizować w innych formach aktywności przed osiągnięciem dojrzałości społecznej i uznaniem jej pełnoprawnego uczestnictwa w życiu dorosłych. Jest to więc naturalna droga procesu uspołecznienia dzieci i młodzieży, wchodzenie w złożony świat współżycia społecznego i włączenia się w działania wspólne z innymi (Zaborowski, 1977, s. 94).

Funkcje grupy rówieśniczej określa się wskazując na ich różne aspekty. Pełni ona funkcje zastępowania rodziny – dając poczucie bezpieczeństwa i określając status jednostki. Jest rodzajem stabilizatora osobowości w okresie gwałtownych jej przemian. Wzbudza poczucie własnej wartości, gdyż już samo uczestnictwo w grupie jest rodzajem pozytywnego wzmocnienia. Określa standardy zachowania, gdyż w ramach grupy kształtują się nowe odniesienia, powstają nowe formy zachowań, które przygotowują młodych do pełnienia później różnych funkcji w szerszych kręgach społecznych. Grupa daje poczucie bezpieczeństwa, bo chroni przed przymusem ze strony dorosłych i rekompensuje niedogodności pochodzące z ich strony. Grupa rozwija też kompetencje społeczne przez wspólne uczestnictwo w spotkaniach, imprezach i dyskusjach, które organizuje m.in. szkoła (Harwas-Napierała, Trempała, 2006, s. 163–201).

Skłonność do łączenia się młodych ludzi w grupy jest prawidłowością rozwojową. Zjawisko to ma jednak swe pozytywne i negatywne skutki. Do pozytywnych zaliczyć należy poczucie pewności siebie, bezpieczeństwa, ważności osobistej każdego z uczestników grupy. Wynika to z akceptacji w grupie, rozładowania emocjonalnego wynikającego z nieskrępowania i swobodnego dzielenia się wszystkimi myślami przy zrozumieniu przez współuczestników. To ważny czynnik w procesie postępującego uspołecznienia jednostki.

Wśród negatywnych skutków grup rówieśniczych może pojawić się poczucie snobizmu u jej członków, ekskluzywnej lojalności wobec nich, uczucia wrogości wobec innych, a także rozbieżności między wymaganiami grupy i rodziców. Istnieje



też zagrożenie przekształcenia się zabaw grupowych i więzi tworzących jej struktury w uzależnienie i przymus do coraz radykalniejszych zachowań wobec społeczności sąsiednich. Może dojść nawet do wymuszonych zachowań przestępczych, zwłaszcza gdy przewagę w grupie zyskują jednostki zdemoralizowane o skłonnościach przywódczych. Na tej zasadzie pojawić się mogą, także w społeczności klasy, różnego typu subkultury (Zaborowski, 1977, s. 95). Przy braku właściwej opieki i wychowania grupa może doprowadzić nawet do dezintegracji postaw życiowych, zachwiania równowagi emocjonalnej, braku samoakceptacji i do konfliktów z otoczeniem. Może to mieć miejsce szczególnie tam, gdzie środowisko rodzinne nie funkcjonuje prawidłowo, a wówczas wpływ grupy rówieśniczej jest znaczny i wcześniejszy. Podobnie czynnikiem przyspieszającym pojawienie się negatywnych skutków wpływu grup rówieśniczych może być brak należytej opieki nad grupami ze strony wychowawcy (Chrost, 2012, s. 114–121).

Zagrożenia związane z wpływem grupy rówieśniczej są warunkowane wielorakimi czynnikami. W grupie nie istnieje odpowiedzialność – jeżeli jednostka jest jedną z wielu, wówczas odpowiedzialność słabnie, zmniejsza się poczucie wstydu i poczucie winy. Istnieje pokusa naśladowania osoby z grupy, która zachowuje się agresywnie – staje się przewodnikiem po ścieżkach brutalności i przemocy. Uczniowie zauważają, że używający przemocy odnoszą korzyść, choćby chwilową, nie tracąc swej popularności, a nawet ją pomnażając. Istnieje przekonanie o bezkarności, ponieważ naśladowany uczeń stosujący przemoc nie spotyka się z negatywnymi konsekwencjami ze strony dorosłych. Długotrwałe dokuczanie ofierze powoduje, że inni uczniowie w grupie klasowej zmieniają do niej swój stosunek. Ofiara ma mniejszą wartość w oczach dzieci, a więc maleje poczucie winy wobec działań adresowanych w jej kierunku, a wyrzuty sumienia słabną (Grzywa-Bilkiewicz, 2005, s. 49–51).

Spółeczność klasy, jako grupy rówieśniczej, może się stać w naturalny sposób źródłem silniejszych więzi emocjonalnych w postaci grup przyjacielskich. Młodzież niesie w sobie szczególną potrzebę przyjaźni. Głównym jej źródłem są wspólne zainteresowania, co wiąże się ze wspólnie spędzonym czasem, omawianiem spraw, podejmowaniem wspólnych działań. Ważne jest także wzajemne dostarczanie sobie wsparcia emocjonalnego, co może pomóc w zwalczaniu stresu, dostarczać pomoc materialną i udzielanie pomocy w razie potrzeby. Na tym też gruncie może pojawić się fascynacja płcią przeciwną, zainteresowania seksualne, sympatie oraz miłość (Czerwińska-Jasiewicz, 2005, s. 66).

Jednym z problemów związanych z grupą rówieśniczą, a tym samym z klasową społecznością, jest naturalne zróżnicowanie poziomów wykształcenia, przygotowań czy wyników w nauce. Istnieje cała gama problemów związanych z zagadnieniem tzw. zdolnych uczniów. Są oni radością rodziców i dumą wychowawców. Stają się widoczni w środowisku, mają wielką szansę na otrzymanie pochwały, uzyskują sta-

le sukcesy. W rozumieniu społecznym uczeń zdolny to taki, który ma wzorcowe zachowanie, najwyższe oceny z przedmiotów szkolnych, znajduje u nauczycieli łatwiej poparcie i usprawiedliwienie drobnych przewinień, gdyż zwykle jest posłuszny, przestrzega regulaminu szkoły (Buła, 2009/2010, s. 107–115). W praktyce pedagogicznej o określeniu kogoś za zdolnego ucznia decyduje występowanie kilku przymiotów jego zachowań i osiągnięć. Należą do nich np. osiągnięcia szkolne, rozumiane jako wysoka średnia ocen, jak też udział i sukcesy ucznia w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Innym, często przyjmowanym kryterium „zdolnego ucznia” jest występowanie u niego wyższego poziomu inteligencji (np. wynik 130 i wyższy iloraz inteligencji). Innym kryterium jest zauważenie u ucznia zdolności i uzdolnień artystycznych (Karwowski, 2005, s. 94). W pracy szkolnej, zwraca się uwagę szczególnie na zdolności intelektualne, które wyróżniają jednostkę: łatwość rozumienia złożonych i skomplikowanych treści; zdolność do logicznego i abstrakcyjnego myślenia; duży zakres uwagi i wnikliwość obserwacji; trafność formułowania sugestii, ocen i sądów; szybkie tempo pracy; długotrwałą pamięć (Mastalski, 2005, s. 263–272).

Z praktyki szkolnej wynika, że część tzw. zdolnych uczniów doznaje wielu niepowodzeń szkolnych. Zależne są one od różnych okoliczności. Do takich przypadków należą np. uczniowie zdolni będący pod silną presją grupy rówieśniczej; nudzący się w szkole; świadomie ukrywający swoje uzdolnienia; przyjmujący postawę konformistyczną. Są to różnego rodzaju naciski, które prowadzą w efekcie do zaprzepaszczenia uzdolnień, albo do chęci pozostania na poziomie innych rówieśników, gdyż zdolna jednostka silnie się z nimi identyfikuje (Szurek, 1999, s. 52–55).

Istnieje szereg czynników, które hamują rozwój potencjału twórczego ucznia. Wśród najczęściej wymienianych trzeba wskazać na: brak wsparcia ze strony rodziny i szkoły; brak autonomii w decydowaniu o tym, jak ma być wykonane zadanie oraz jaki ma być jego efekt; nieodpowiedni system oceniania wysiłku i pomysłowości; presja czasowa ograniczająca jakąkolwiek twórczość (skazywanie na odtwórczość); przeciążenie nauką i licznymi obowiązkami; bardzo wczesnie wprowadzona rywalizacja – brak odporności ucznia na porażki; zbyt wczesne wprowadzenie nagrody i kary, co może skutkować zamknięciem się dziecka na proces poszukiwania i tworzenia (Bernacka, 2009, s. 107–115). Jednym ze źródeł walki z uzdolnieniami ucznia może być negatywny wpływ rówieśników z grupy klasowej, zdominowanej przez liderów o niskich ambicjach edukacyjnych. Ich wpływ, nawet zastraszenie, którym się posługują w odniesieniu do kolegów, może czynić całą klasę zastraszoną i chowającą się przed innymi „średniakami”. Łatwa szkoła jest dla nich ideałem i oczekiwanym celem (Janowski, 2010, s. 51–52).

Popularność wśród rówieśników koncepcji łatwej szkoły wydaje się być coraz szersza. Widać to choćby przez praktykę ucieczki przed całościową wiedzą, a zadowalaniem się niewielkimi fragmentami, dostępnymi w Internecie. Kupione prace, zamiast własnych, sięganie po internetowe streszczenia lektur, czy korzystanie z tzw. „portali samopomocowych” (np. [zadane.pl](http://zadane.pl); [sciaga.pl](http://sciaga.pl)) – to działanie wielu milionów uczniów. W zasobach niektórych portali jest wiele tysięcy „gotowców”, a bazy tworzą niekiedy sami uczniowie, udostępniając innym swoje prace. Wielu nauczycieli nie tylko nie walczy z plagą kupowania prac, ale wręcz sami na tym zarabiają, pisząc anonimowo prace na zlecenie, a później sprzedając. Technika „kopiuj-wklej” staje się coraz częściej znakiem sprytu szkolnego, a sukces szkolny jest tylko pozorny, bo oceny uzyskuje się za przedstawienie cudzej pracy (Zalewski, 2011, s. 31–32). W rówieśniczej grupie klasowej sprawdzianem jej dojrzałości socjalnej jest stosunek do „innych”, odmiennych, nowych uczniów. Bardzo szybko może bowiem nastąpić proces marginalizacji uczniów odmiennych. Opiswany on jest jako niepewność, brak stałości, upośledzenie, bezbronność, ubóstwo jedno- i wielowymiarowe, nędza, nierówność społeczna, odrzucenie, deprywacja, brak umiejętności adaptacji, niekorzystna sytuacja, nieformalny apartheid, stygmatyzacja (Pilch, 2004, s. 61). Może ona dotknąć praktycznie każdego ucznia, który odbiega od norm i standardów subiektywnie rozumianej „normalności”. Mogą to być dzieci niepełnosprawne, upośledzone, o odmiennej orientacji seksualnej, czy też otyłe lub z wyraźnymi skazami cielesnymi (Tatu, 2012, s. 28–29). Z raportu WHO wynika, że aż 29% 11-latków polskich ma nadwagę, a wśród 13-latków na otyłość cierpi co czwarty z nich. Wśród dzieci w wieku szkolnym na otyłość cierpi co piąty chłopiec i co siódma dziewczynka. W szkole są one narażone na liczne frustracje, wynikające m.in. z braku akceptacji przez resztę klasy ich odmienności w wyglądzie (Cieśla, 2012, s. 25–27).

Pomimo dużych klas, często nazbyt licznych, wielu uczniów odczuwa w nich samotność, brak kolegów i przyjaciół. Dzieli w tym los ze społecznością dorosłych. Co czwarty Polak czuje się samotny, wykluczony ze społeczeństwa, a stan taki często wpływa na zaburzenia psychiczne. To najwyższy odsetek spośród wszystkich państw Unii Europejskiej. Rocznie z tego powodu odbiera sobie życie ponad 9 tysięcy osób, a prawie 2,5 mln trafia na leczenie psychiatryczne. W ciągu ostatnich 15 lat liczba osób leczonych psychiatrycznie wzrosła z 600 tysięcy do 2,5 mln rocznie. Przybyło znacznie ludzi z najcięższymi schorzeniami psychiatrycznymi. Takich jest teraz w szpitalach ponad 120 tysięcy. Najbardziej opłakane są skutki osamotnienia dzieci. Sytuacje odsunięcia, marginalizacji dziecka odbijają się niekorzystnie na nim. Lekarze szacują, że ponad milion dzieci i młodzieży wymaga opieki psychiatrycznej i psychologicznej. Często są to dzieci z tzw. dobrych domów, gdzie oboje rodzice ciężko pracują lecz brakuje im czasu na bycie z dzieckiem. Bardzo często

jednak to fobia przed szkołą, a w tym przed społecznością klasy, staje się źródłem napięć emocjonalnych i stresu psychicznego, który jest reakcją na trudną sytuację (Różycki, 2007, s. 27–28).

Szkoła to bardzo złożona rzeczywistość, funkcjonująca na wielu poziomach naraz i realizująca jednocześnie wiele zadań. Nie może być pozostawiona sama sobie, tym bardziej nie może być tylko społecznością dorastającej młodzieży, która potrzebuje różnorodnej pomocy. Jest to zarówno potrzeba materialna, jak i psychologiczna, przy jednoczesnym spełnianiu oczekiwań edukacyjnych i wychowawczych w najszerszym tego słowa znaczeniu. Wymaga więc od wszystkich podmiotów życia społecznego wyjątkowej troski i uwagi (Szymaniak, 2015, s. 169).

## Bibliografia

1. Banach C., *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1995/3, s. 39–40.
2. Balawejder K., *Rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich*, [w:] *Psychologia pracy menadżera*, red. B. Kozusznik, Wud. UŚ, Katowice 1994, s. 94.
3. Bernacka R.E., *Trzeba pomóc zdolnym i uzdolnionym*, „Psychologia w Szkole” 2009/2, s. 107–115.
4. Biernacka-Bryk A., *Biblioteka dla ucznia zdolnego*, „Bibliotekarz” 2009/10, s. 8–11.
5. Bernacka R.E., *Trzeba pomóc zdolnym i uzdolnionym*, „Psychologia w Szkole” 2009/2, s. 107–115.
6. Bernardyn P., *Machiavel nauczycielem*, przekł. P. Kalina, Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, Komorów 1997, s. 82–90.
7. Brzana M., *Rodzice – sojusznicy czy kula u nogi?*, „Edukacja i Dialog” 1996/8, s. 9n.
8. Wysocki P., *Wolność umiera i zmartwychwstaje w domu*, „Frona” 2010/54, s. 128–144.
9. Cieśla J., *Otyli za młodu*, „Polityka” 2012/40, s. 25–27.
10. Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 114–121.
11. Czerwińska-Jasiewicz M., *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*, Wydaw. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2005, s. 66.
12. Dudzikowa M., *Pomyśl sobie... Mini-seje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 203–206;
13. Gaca K., *„Nie lubią mnie w szkole” – problem dziecka otyłego*, „Wprost” 2015/41, s. 63.
14. Golly M., *Nauczyciel – uczeń: role instytucyjne a reprezentacje*, PWN, Warszawa 1987, s. 56 nn.

15. Grzywa-Bilkiewicz A., *Lobbing i bullynig jako forma agresywnych zachowań uczniów*, „Nowa Szkoła” 2005/6, s. 49–51.
16. Guz P., *Kara w wychowaniu w starożytności*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich, seria A – Pedagogika X”, Opole 1977, s. 34–37.
17. Igniera B., *Problem kary w wychowaniu*, „Studia Pelplińskie” 1981/12, s. 209–237.
18. Iglewicz N., *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965, s. 143.
19. Jagieła J., *Narcyzm a szkoła*, „Psychologia w Szkole” 2005/2, s. 97–98.
20. Jan Paweł II, *Zadanie szkoły, która ma kształcić i wychowywać. Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów, Włocławek 6 czerwca 1991*, za: „Pedagogika Katolicka”, 2007/1a (numer specjalny), s. 250–254.
21. Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Impuls, Kraków 1999.
22. Karwowski M., *Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli*, Annales UMCS, 2005/18, sectio J, s. 94.
23. Kaszubska P., *Autorytet nauczyciela w opinii młodzieży licealnej*, „Wychowawca” 2015/10, s. 18–20.
24. Kiereś B., *Przyczyny i konsekwencje kryzysu w wychowaniu*, „Cywilizacja” 2012/42, s. 65–70.
25. Klusek U., *O sztuce bycia nauczycielem*, „Wychowawca” 2015/10, s. 11.
26. Kuśmierkiewicz W., *Skuteczność oddziaływań wychowawczych*, „Wychowawca” 2015/10, s. 8–9.
27. Lewandowska S., *Agresywny rodzic – agresywne dziecko*, „Edukacja i Dialog” 2000/4, s. 10.
28. Łuczak B., *Niepowodzenia w nauce: przyczyny, skutki, zapobieganie*, G&P, Poznań 2000, s. 23.
29. Maksymowska E., *Dziecko zdolne w twojej klasie*, [w:] *Poradnik nauczyciela*, pr. zb., t. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 1–18.
30. Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papiejskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007 s. 263–272.
31. Mencil M., *Szkoła jak(o) poligon?*, „Wychowawca” 2016/2, s. 24–27.
32. Mielnik J., *Pożądanee cechy osobowościowe wychowawcy*, „Wychowawca” 2015/10, s. 16–17.
33. Myrcha M., *Prawo karne: kara*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1960, s. 6–16.
34. Neumann M., *Dorastanie – ale jakie?*, „Edukacja i Dialog” 2002/2(135), s. 13.
35. Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka: charakterystyka okresów rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 163–201.

36. Olearczyk T., *Dobre wychowanie*, „Wychowawca” 2015/10, s. 13.
37. Pantkowski R., *Jak młodzież postrzega współczesnego nauczyciela*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991/5, s. 200.
38. Pilch T., *Marginalizacja społeczna edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Wyd. Żak, Warszawa 2004, s. 61.
39. Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 450.
40. Pospiszyl K., *Narcyzm „generacji ja” podłożem ekspozycji uzależnień*, „Przegląd Humanistyczny” 2006/4, s. 1–6.
41. Prusko L., *Uczeń zaciekaawiony światem*, „Wychowawca” 2006/1, s. 6–7. Por. B. Jankowski, *Akcja: uczeń zdolny w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2010/6, s. 51–52.
42. Ratajek Z., *Szkoła na „jałowym biegu” mechanizmów działań pozornych? Rozmowa z prof. dr hab. Marią Dudzikową*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2015/2, s. 17.
43. Rechnio-Kołodziej B., *Zdolności twórcze uczniów – jak je wspierać?*, „Wszystko dla Szkoły” 2009/1, s. 13–15.
44. Różycki M., *Odporność psychiczna we dobie braku przyjaciół*, „Karan” 2007/3(61), s. 27–28.
45. Sękowski A.E., *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności*, red. A.E. Sękowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 30.
46. Stańkowski B., *Konflikt nauczyciel – uczeń. Uzdrawianie edukacji w świetle Reguły 5 R*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 37–38.
47. Staszewski W., *Edukacja w pułapce: rozmowa z prof. Tadeuszem Gadaczem*, „Newsweek Polska” 2015/28, s. 86–87.
48. Szurek M., *Dzieci wybitnie zdolne to też dzieci specjalnej troski*, „Dyrektor Szkoły” 1999/7–8, s. 52–55.
49. Szymaniak J., *Szkolna praca socjalna i kultura szkolna – z pomocą rodzinie*, [w:] *Wyjechać czy pozostać? Wokół dylematów rynku pracy*, red. M. Duda, B. Majerek, seria: Praca Socjalna w Teorii i Działaniu, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II: Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2015, s. 169.
50. Śnieżyński M., *Idealny i rzeczywisty obraz nauczyciela w opinii uczniów*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych”, 1989, t. XXII, s. 167 nn;
51. Tatu N., *Nie nękaćcie się!* („Le Nouvel Observateur”, 5 I 2012), „Forum” 2012/4, s. 28–29.
52. Wilkomirska A., *Szkoła i nauczyciele w oczach uczniów*, „Edukacja i Dialog” 1997/6, s. 54.
53. Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, Warszawa 1977, s. 94.
54. Zalewski D., *Powrót do niewolnictwa*, „Polonia Christiana” 2011/22, s. 31–32.

55. Zaworska-Nikoniuk D., *Uzależnienie niechemiczne jako nowe zagrożenie w rozwoju człowieka*, „Wychowanie na co Dzień” 2005/10–11, s. 15–20.
56. Zellma A., *Uzależnienie młodzieży od pochwał jako nowe wyzwanie katechetyczno-wychowawcze*, „Katecheta” 2008/7–8, s. 6–19.
57. Zimny J., *Autorytet nauczyciela XXI wieku*, „Pedagogika Katolicka” 2007/1a (numer specjalny), s. 50–57.
58. Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, PWN, Warszawa 1973, s. 147.
59. Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2005, s. 277.

### Need change. Young and school

#### Abstract

Contemporary debate over the school contains an element of discussion on the lack of proportionality between requirements and freedom, punishment and reward, proximity and distance, spontaneity and rationality. Attention was paid to the role of student's well-being, his ability to accept successes and failures. There is even a new phenomenon, which is the dependence of charges on praise, related to such phenomena as “emotional addiction”, “drug of love”, psychological poisoning “which is associated with a new understanding of punishment in upbringing. A young person, as an addicted to praise, develops an unrestrained need to appreciate, recognize, admire and think positively about oneself. He expresses this in his statements to parents, teachers and peers, seeking positive reinforcement. They become a source of obsession and stagnation in personal development. Addicted to the praise, the young man is looking for pleasure in themselves, which makes him often unable to care for others and establish a real relationship with them. The quality of society not only depends on education, but it also testifies to it. To a very large extent, it depends on its shape whether in the future students will be only efficient tools in the hands of rulers and employers, or whether they will become independent individuals with high intellect, creative and aware of their place in the world.

**Keywords:** students, school, teachers, relations, class society, reform of education