EDUKACJA JUTRA

EDUCATION OF TOMMOROW

BILDUNG VON MORGEN

Redakcja naukowa
Kazimierz Denek, Tadeusz Koszczyc, Marek Lewandowski

wydawnictwo
WTN
Wrocław 2004

Recenzent tomu:
prof. dr hab. Julian Jonkisz

Tłumaczenie tekstów na język angielski i korekta streszczeń:
mgr Sylwia Hladik i mgr Magdalena Czernek

Tłumaczenie tekstów na język niemiecki:
mgr Małgorzata Gorlewska

ISBN 83-7374-022-8

Redakcja, projekt okładki, fot. na okładce (*Czarny Staw Gąsienicowy*) i łamanie:
Piotr Dacko

ul. Parkowa 13, 51-616 Wrocław
tel. (0-71) 348-15-49
e-mail: wtn@wtn.wroc.pl

JAN ADAM MALINOWSKI
UNIWERSYTET IM. MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

ZABURZENIA RELACJI UCZEŃ–NAUCZYCIEL ZAGROŻENIEM DLA PODMIOTOWOŚCI SZKOLNEGO PROCESU EDUKACYJNEGO

Modny w ostatnich latach w pedagogice nurt studiów koncentrujących się na zagadnieniach podmiotowości swoją uwagę skupia na relacji nauczyciel–uczeń. Relacji ujmowanej najczęściej jednokierunkowo, której wyznacznikiem jest sposób traktowania ucznia przez nauczyciela. Tymczasem trzeba zauważyć, że trudno o pełną podmiotowość, gdy brakuje właściwych dla tego typu relacji, odniesień między obiema stronami procesu edukacyjnego. Dlatego też niezbędne staje się całościowe podejście do problematyki podmiotowości, a nie tylko ujmowanie jej przez pryzmat określonej w sposób jednostronny wspomnianej relacji społecznej, akcentującej to, co powinno cechować nauczycielskie oddziaływanie skierowane na ucznia.

O PODMIOTOWY CHARAKTER RELACJI NAUCZYCIEL–UCZEŃ

Niewątpliwie wspomniane powyżej ukierunkowanie zainteresowania podmiotowością w relacji nauczyciel–uczeń ma swoje głębsze uzasadnienie. To przecież przez długie wieki nauczyciel sprawował pieczę nad uczniem, był niejednokrotnie „panem" i „władcą" ucznia, to on precyzował formy szkolnej etykiety i decydował o karach, jakie czekały na ucznia w sytuacji nierespektowania jednostronnie określonych reguł uczniowskiego zachowania, jak również przesądzał o sposobach ich wymierzania. W relacjach tych nagromadziło się niemało anomalii, dalekich od podmiotowego traktowania ucznia, widzenia w nim pełnoprawnego partnera procesu edukacyjnego. Zamiast bowiem osoby, w uczniu widziano przedmiot, czego potwierdzeniem były formy „pedagogicznego" działania nauczyciela, godzące w wartość uczniowskiej (czytaj: ludzkiej) godności, spośród których należałoby wymienić przynajmniej: poniżanie, ośmieszanie, dręczenie czy też poniewieranie, będące przejawem przemocy psychicznej. To ona, w sytuacji wyraźnego zagrożenia sankcjami dyscyplinarnymi i karnymi za przemoc fizyczną, stała się typową dla szkoły formą przemocy[1]. Przyjęta powyżej formuła czasu przeszłego ma w dużej części tylko postać swoistej „figury gramatycznej", nieoddającej poprawnego diagnostycznie obrazu rzeczywistości, w którym i dziś spotykamy działania nauczycieli niegodne reprezentantów tego zawodu[2]. I chociaż przybierają one obecnie bardziej wyrafinowane formy i coraz bardziej obco brzmiące określenia (np. *mobbing*), to nic nie jest w stanie zmienić tego, że w gruncie rzeczy nadal mamy do czynienia w szkole z przemocą, której ofiarą jest uczeń, a sprawcą nauczyciel. Nie przypadkowo

[1] I. O b u c h o w s k a, *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1989, nr 4.

[2] Zob. np.: M. D ą b r o w s k a - B ą k, *Przemoc w szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1987, nr 2; oraz *Kara w szkole*, „Edukacja", 1996, nr 1.

więc zauważa Denek – w kontekście zagrożeń, jakie napotyka reforma edukacji w Polsce – iż ciągle „wielu nauczycielom z oporem przychodzi zrozumienie, że nauczanie i uczenie się to nie monolog pedagogiczny, na który składają się zakazy i nakazy, lecz rozumny dialog między nauczycielem i uczniami"[3].

Nauczycielskie działanie, dalekie od podmiotowego traktowania ucznia, łamiące jego podstawowe prawa, obracało się i obraca przeciwko pedagogice i szkole, wzbudzając kontestacje i inspirując do szukania radykalnie odmiennych podejść do kwestii wychowania młodego człowieka (także poza szkołą, np. w rodzinie), spośród których wymieńmy tu tylko antypedagogikę[4]. Trzeba jednak zauważyć, że fala krytyki wobec pedagogiki i pedagogów, w którą wpisuje się także pedagogika negatywna, przyniosła zróżnicowane skutki, zarówno pozytywne, jak i budzące co najmniej kontrowersje. Do tych pierwszych należy zaliczyć budzenie refleksji, pozwalającej nadać wychowaniu nową jakość, której istotnym elementem jest budzenie wrażliwości na odmienność świata dziecka i dostrzeżenie w nim niepowtarzalnego indywiduum. Jak bowiem pisze Śliwerski, pedagogika negatywna wprawdzie nie daje gwarancji skutecznej walki ze złem w obszarze wychowania, to jednak „otwiera przed pedagogami horyzont poszukiwań nowych orientacji, form i metod kształcenia czy wychowania, które wychodzą od dziecka ku jego człowieczeństwu"[5], tym samym zmieniając praktykę wychowawczą.

Nie sposób również nie zauważyć, że antypedagogika – niekiedy nawet wbrew jej „pomysłodawcom" – znalazła orędowników wśród zwolenników wyraźnego odejścia od widzenia wychowania jako procesu wprowadzania dziecka w świat norm kulturowych i usankcjonowanych społecznie powinności, określających także sposób funkcjonowania w roli ucznia. Przekłada się to na praktykę szkolną, w której deformuje się, wcale nierzadko – skądinąd słuszne w swoich założeniach – hasło stanowiące jedno z przesłań realizowanej obecnie reformy polskiej edukacji: „szkoła przyjazna dzieciom". Wyrazem tego jest m.in. przesadne unikanie sytuacji stresujących ucznia, do których zalicza się przykładowo repetowanie klasy, skutkujące rezygnacją z podejmowania przez część uczniów wysiłków zmierzających do wzbogacenia wiedzy i umiejętności[6], akceptowanie zachowań sprzecznych z regulaminem szkolnym, wycofywanie się z sytuacji wymagających interwencji wychowawczej, które prowadzić by mogły do konfliktu między nauczycielem (szkołą) a uczniem. A wszystko to w imię wychodzenia naprzeciw postulatom „bezstresowego wychowania", chociaż niejednokrotnie można zauważyć, że także, a może i przede wszystkim, również dla osiągnięcia tzw. nauczycielskiego świętego spokoju. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku dzieje się to jednak ze szkodą dla procesu wychowawczego, w rezultacie czego poszkodowani zostają obaj główni aktorzy szkolnej sceny – uczniowie i nauczyciele. Sytuacje te bowiem, prędzej czy później, obrócą się przeciw nim samym, a cena, jaką przychodzi za to płacić jest nierzadko bardzo dotkliwa.

Należy też zauważyć, że u podstaw tego typu sytuacji lokuje się niejednokrotnie brak gotowości do wewnątrzszkolnego dyskursu dydaktyczno-wychowawczego, a zwłaszcza do nawią-

---

[3] K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 64.

[4] Zob. m.in. A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 1999; H. von Schoenebeck, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994; B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 1*, Warszawa 2003.

[5] B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 451.

[6] A. Frindt, *Antypedagogika we współczesnej szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 2002, nr 3–4.

zania „dialogu egzystencjalnego", zapewniającego wymianę myśli, emocji, uczuć, a w rezultacie – również pozytywny oddźwięk psychiczny i właściwą reakcję partnera dialogu[7].

ZABURZENIA RELACJI UCZEŃ–NAUCZYCIEL

Anomalia w relacji nauczyciel–uczeń, zarówno te łączące się z przesadnym hołdowaniem zasadom „bezstresowego wychowania", jak i wprowadzaniem do praktyki szkolnej przemocy, prowadzą również do niepokojących zachowań uczniów w stosunku do nauczycieli nacechowanych aktami już nie tylko werbalnej agresji oraz próbami (także udanymi) zastraszenia nauczycieli. Poprzestanie wyłącznie na wskazaniu jedynie takowej przyczyny uczniowskich zachowań agresywnych byłoby jednak rażącym nadużyciem. Jest to bowiem tylko jedna (choć niewątpliwie znacząca) z determinant niepokojących przemian osobowości społecznej polskiej młodzieży, której przyszło dorastać w świecie przeżywającym kryzys tradycyjnych wartości, upadku wielu autorytetów, a zarazem w świecie nadmiaru afer, mafijnych fortun i wszelkiego innego zła, zdającego się mówić, że tylko ta druga droga prowadzi do osiągnięcia pożądanych dóbr nieosiągalnych dla wielu młodych ludzi poświęcających swój czas nauce, a w przyszłości uczciwej pracy.

Zachowania uczniów, budzące już nie tylko niepokój, ale i realne zagrożenie, schodzą na coraz niższy poziom systemu szkolnego, dając o sobie znać nie tylko w szkołach średnich (zarówno zawodowych, jak i ogólnokształcących), ale i w gimnazjach, a nawet w starszych klasach szkół podstawowych. Przybierają one też coraz bardziej drastyczne formy „szkolnego zła", których symbolem stały się wydarzenia podczas lekcji języka angielskiego w toruńskiej „budowlance", z którymi we wrześniu ubiegłego roku mogli zapoznać się telewidzowie. One to wywołały całą serię doniesień ukazujących, że to, co stało się we wspomnianej szkole jest przysłowiowym szczytem lodowej góry, zaś samo zjawisko nie jest czymś nowym i nieznanym wcześniej bardziej wnikliwym obserwatorom życia szkolnego[8]. Pokłosiem upublicznienia przywołanych wydarzeń była więc lawina publikacji prasowych, reportaży telewizyjnych, audycji radiowych, ukazujących kulisy tej, jak też innych lekcji, nie tylko we wzmiankowanej szkole. Dla wielu osób, także tych mających kontakty ze szkołą (np. dla niektórych rodziców), okazało się, że instytucja ta to nie tylko miejsce błogiego spokoju, a praca nauczyciela nie niesie ze sobą wyłącznie przyjemności. Dla niektórych nareszcie stało się czytelne, że reforma systemu edukacji skupia się głównie na wprowadzaniu zmian odnoszących się do organizacji szkół i realizowanego w nich kształcenia, zaniedbując „sprawę wychowania"[9], czego w istotny sposób w praktyce nie zmieniają zapisy zawarte w różnych dokumentach resortu edukacji, akcentujące, że „wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość"[10].

---

[7] Zob. E. W o ł o d ź k o, *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli i uczniów warunkiem demokratyzacji życia szkoły*, „Forum Oświatowe", 2002, nr 2.

[8] Por. J. A. M a l i n o w s k i, *Wychowawcza niemoc szkoły*, „Wychowanie na co dzień", 2003, nr 9; M. G r o e n w a l d, *Postawy nauczycieli wobec szkolnego zła*, [w:] K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław 2003; K. S t r ó ż y ń s k i, *O czasy, o obyczaje!*, „Nowa Szkoła", 2003, nr 9. Zob. też S. K a w u l a, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 2004.

[9] J. A. M a l i n o w s k i, *op. cit.*; t e n ż e, *Nauczyciel jako dobry wychowawca*, „Wychowanie na co dzień", 2000, nr 12.

[10] *Reforma systemu edukacji. Projekt*, MEN, Warszawa 1998, s. 36. Zob. też *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 1999, z. 13.

W POSZUKIWANIU PRZYCZYN ZABURZEŃ W RELACJACH UCZEŃ–NAUCZYCIEL

Anomalie w sposobie traktowania nauczycieli przez uczniów, obserwowane – jak się okazuje – w wielu szkołach, rodzą pytania o przyczyny tych niepokojących wychowawczo zjawisk. Nie chcąc tu odwoływać się do jednego – konkretnego przypadku oraz powstrzymując się od mentorskich rad, należy zwrócić uwagę tylko na wybrane przyczyny, które nie pozostają bez znaczenia dla systematycznie obniżającej się „jakości" szkolnego wychowania. Można ogólnie ująć je w dwie wzajemnie przenikające się grupy – tkwiące w szkole i poza nią. Niewątpliwie należy wymienić tu okoliczność, którą można – używając językowego skrótu – określić jako „pedagogikę zabiegającą o poklask". I nie chodzi tu, bynajmniej, o pedagogikę liberalną (chociaż coraz mocniej odczuwa się potrzebę rzetelnej dyskusji na jej temat), lecz takie rozumienie pedagogiki, która wyraża się w głoszeniu uproszczonego obrazu wychowania szkolnego. Rezultatem tego są wypowiedzi niektórych „znawców" pedagogiki i psychologii, zarówno akademickich teoretyków, jak i praktyków, gdzie nie stawia się jasno wymagań nauczycielom oraz uczniom, nie mówi się wyraźnie i dobitnie uczniom (bo to nie służy pozyskaniu popularności wśród młodzieży, a co gorsza i wśród niektórych nauczycieli), że nie ma dobrej szkoły bez sumiennego i odpowiedzialnego wypełniania obowiązków, pracowitości, systematyczności, kultury osobistej, taktu, poszanowania drugiego człowieka, a także zaangażowania obu stron (nauczycieli i uczniów) w „życie szkoły". Co więcej, w parze z tym idzie roztaczanie iluzji szkoły – oazy spokoju, miejsca wyłącznie partnerskich relacji (i to niejednokrotnie opacznie rozumianych), pełnego „luzu" oraz bezstresowego wychowania. To się uczniom podoba, ba – nawet niektórym rodzicom, zwłaszcza gdy kierowane do nich wywody są zabarwione kokieterią i są ubrane w „zręczne" słówka, udanie maskujące, że taka pedagogia prowadzi do „krainy ułudy"[11].

Wspomniana tu niemoc szkoły i nauczyciela wzmacniana jest też brakiem mechanizmów, które pozwalałyby na podejmowanie adekwatnej i skutecznej do zaistniałej sytuacji interwencji pedagogicznej, umożliwiającej wyegzekwowanie od ucznia spoczywających na nim powinności. Wśród tychże mechanizmów ważne są niewątpliwie też regulacje prawne, które jednak – nawet, gdy będą „doskonałe" – nie zadziałają w pełni, o ile zdecydowana większość nauczycieli nie przyjmie aktywnej postawy w konfrontacji ze złem. Oznacza to konieczność podejmowania interwencji wychowawczej, nawet wtedy, gdy pojawia się obawa o sposób reakcji na nią ze strony ucznia. Skutecznie oddziałującego wychowawczo nauczyciela nie może cechować asekuranctwo, fałszywie pojmowana tolerancja, konformizm. Nie tędy bowiem prowadzi droga do osiągnięcia przez nauczyciela autentycznego autorytetu wśród swoich wychowanków i uzyskania podmiotowych relacji z uczniem.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć także o tym, że nawet największe wysiłki podejmowane przez nauczycieli nie będą w pełni skuteczne, o ile nie będzie im towarzyszyć autentyczna troska rodziców o wychowanie swoich dzieci, przekładająca się na formy konkretnego współdziałania ze szkołą i wychowawcami. Bez zainteresowania z ich strony nauczyciel pozostanie osamotniony w swoich wysiłkach. Błędna, a co więcej – demoralizująca jest sytuacja, w której zaznacza się dysonans postaw nauczycielskich i rodzicielskich. Trafnie podkreśla to Smolińska-Theiss, stwierdzając: „Rodzice nie mogą występować jedynie w roli sędziów i oskarżycieli szkoły. Niepowodzenia szkoły i rodziny wzajemnie się na siebie nakładają i potęgują. Trzeba je rozwiązywać wspólnie [...]. Po latach krytyki i degradacji szkoły trzeba upomnieć się o szacunek dla szkoły i jej ochronę przed agresją uczniów, przed

[11] J. A. Malinowski, *Wychowawcza niemoc...*, s. 5.

strachem i nieporadnością nauczycieli, a przede wszystkim przed inercją rodziny, która po trudnych doświadczeniach PRL powoli uczy się, że wszystkie instytucje wychowawcze wspierają rodzinę, ale nigdy jej nie zastępują"[12].

Istotnym i aktualnym zadaniem staje się również doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli, uwzględniającego w większym stopniu treści służące budowaniu „odpowiedzialności nauczycielskiej"[13]. Nie mniej ważne jest także podnoszenie kwalifikacji nauczycielskich, w trakcie którego to procesu pozyskane podczas studiów przygotowanie do zawodu nauczycielskiego należy traktować dopiero jako punkt wyjścia do permanentnego kształcenia, realizowanego zarówno w drodze studiów podyplomowych, jak i samokształcenia – także kierowanego. Nie można tu też pominąć kwestii refleksyjnego i zaangażowanego pełnienia podjętej roli zawodowej. To, że w niektórych szkołach relacje uczniowie–nauczyciele przyjmują „charakter ekstremalny", wskazuje ponadto na „brak kompetencji psychologiczno-pedagogicznych oraz kompetencji komunikacyjnych niektórych nauczycieli, kompetencji niezbędnych w organizacji procesu kształcenia i wychowania. Pozyskiwanie tych zdolności i umiejętności następuje nie tylko w procesie zdobywania formalnych kwalifikacji nauczycielskich, lecz głównie poprzez pełnienie ról nauczycielskich, wykonywanie zawodu"[14]. Dodajmy tu: rzetelne wykonywanie przyjętych na siebie zadań w momencie podjęcia decyzji o pracy w szkole.

Odnoszone sukcesy w pracy wychowawczej, w połączeniu z autentycznym zaangażowaniem nauczyciela w życie szkoły, powinna w większym niż dotychczas stopniu uwzględniać procedura awansu zawodowego, stawiająca obecnie na zbyt rozbudowaną sprawozdawczość, absorbującą nauczyciela do tego stopnia, że odrywa go od realizacji ciążących na nim głównych zadań – zwłaszcza wychowawczych[15].

Ewaluacja wyników pracy nauczycieli nie może tylko koncentrować się na skuteczności dydaktycznej, lecz musi także uwzględniać rezultaty osiągane w pracy wychowawczej. Nie może ograniczać się też do sytuacji szczególnych, takich jak wspomniany awans zawodowy, lecz powinna mieć charakter ciągły, niezakłócający pracy nauczyciela. Jak pisze Zandecki, w kontekście wydarzeń w przywoływanej już tu wcześniej toruńskiej szkole, „przydatność" zawodową konkretnej osoby (tj. nauczyciela), jej „rzeczywiste dyspozycje osobowościowe niezbędne do wykonywania przez nią zadań zawodowych można ocenić w stosunkowo krótkim czasie od ich podjęcia. [...] Podejmowanie decyzji personalnych, które powodują eliminację nauczyciela z pracy w szkole nie należą do satysfakcjonujących – są jednak konieczne zarówno w interesie szkoły jako instytucji, jak też – przy obiektywnej ocenie sytuacji – w interesie nauczyciela, w którego pracy ujawnił się brak kompetencji. Za niepodejmowanie, odraczanie działań, indolencję – niezaradność, bierność, zobojętnienie – często płaci się wysoką cenę"[16].

---

[12] B. Smolińska-Theiss, *Co zrobić, aby wypadki w toruńskiej szkole nie powtórzyły się?*, „Wychowanie na co dzień", 2003, nr 9, s. 3. Cytowana tu wypowiedź B. Smolińskiej-Theiss, a także zamieszczona dalej wypowiedź A. Zandeckiego, ukazała się w zbiorze opinii opublikowanych na łamach „Wychowania na co dzień" pod wspólnym tytułem *Refleksje profesorów pedagogiki na marginesie wydarzeń w toruńskiej „budowlance"*.

[13] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991. Zob. też J. M. Michalak, *Rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" a poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny", 2003, nr 3–4.

[14] A. Zandecki, *Znaczenie nauczycielskich kompetencji*, „Wychowanie na co dzień", 2003, nr 9, s. 4.

[15] J. A. Malinowski, *Wychowawcza niemoc...*

[16] A. Zandecki, *op. cit.*

UWAGI KOŃCOWE

Sumując refleksje dotyczące narastających anomalii w relacjach zachodzących między uczniami a nauczycielami, nie sposób nie zauważyć, że poszukiwanie odpowiedzi na pytania o przyczyny przedmiotowego, a nie podmiotowego traktowania nauczycieli przez uczniów jest tym pilniejsze, że bez poznania na nie odpowiedzi, a w dalszej kolejności i podjęcia odpowiednich działań wychowawczych, trudno jest i będzie o pełną podmiotowość procesu edukacyjnego. Bez jej osiągnięcia nie sposób wyobrazić sobie dobrze funkcjonującej szkoły, której absolwenci w odpowiedzialny sposób wejdą w dorosłe życie.

Dlatego, nie czekając na rezultaty wnikliwych diagnoz zarysowanego tu problemu, należy jak najszybciej wypracować mechanizmy promujące nauczycieli, których postawę zawodową cechuje kompetencja, sumienność i rzetelność w wypełnianiu przyjętych na siebie obowiązków. Nauczycieli, którzy nie boją się (nawet mając poczucie realnego zagrożenia) podjąć walki ze szkolnym złem, którego sprawcą jest uczeń. Nauczycieli, którym obcy jest toksyczny relatywizm postaw wobec „szkolnego zła"[17], a którzy jednocześnie potrafią dostrzec w uczniu – nawet tym sprawiającym największe problemy wychowawcze – osobę, która dzięki ich wysiłkowi zdobędzie się na refleksję nad swoim zachowaniem i być może uczyni pierwszy krok w kierunku jego zmiany.

Promocja tego typu postaw jest potrzebna już na poziomie szkoły podstawowej, poczynając od nauczycieli pracujących z uczniami z najniższych klas, w których jeszcze stosunkowo łatwo przerwać łańcuch zachowań prowadzących za chwilę do zdziczenia obyczajów i przedmiotowego traktowania nauczyciela. Przedmiotowego – także w dosłownym znaczeniu tego słowa, co tak dobitnie wszyscy mogliśmy niedawno ujrzeć na ekranach telewizorów.

ABNORMALITIES IN THE STUDENT–TEACHER RELATION AS A THREAT TO THE SUBJECTIVITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL

Summary

Key words: personal subjectivity (personalisation), school, student-teacher relation, abnormalities in students' behaviour towards teachers

Educational studies related to the subjectivity of an individual, which have become quite popular in recent years, focus on the student-teacher relation. This relation is usually viewed one-sidedly, where emphasis is placed on the way the student is treated by the teacher. The reverse relation is neglected. The researchers' interest results from the long-existing objectification of the student, characterised by the use of different forms of school pressure by teachers.

No wonder that recently so much attention has been devoted to the concept of a „student-friendly school." Unfortunately, this approach also leads to the exaggerated avoidance of stressful situations on the part of students and neglecting the importance of diligence, orderliness, a sense of duty, good manners and respect for others.

The results of excessive, and often misunderstood, liberalism turn against the school and teachers, provoking some students to display outrageous behaviour humiliating teachers. The abnormalities in the attitude of students towards teachers, observed in many schools, lead to questions about the origin of these alarming phenomena.

Finding the answer is crucial as full subjectivity of the educational process is rather impossible and the subjective treatment of teachers by their students is rejected.

[17] Na relatywizm postaw nauczycieli wobec szkolnego zła i jego „toksyczność" zwraca uwagę B. Śliwerski w książce *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.