

EUGENIA POTULICKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KSZTAŁTOWANIE KAPITAŁU SPOŁECZNEGO W SZKOLE – WPROWADZENIE DO PROBLEMU

ABSTRACT. Potulicka Eugenia, *Kształtowanie kapitału społecznego w szkole – wprowadzenie do problemu* [Forming social capital at school: introduction]. *Studia Edukacyjne* nr 22, 2012, Poznań 2012, pp. 97-107. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2502-7. ISSN 1233-6688

The article deals with shaping human capital in school. Trust is the key element of this capital and the other one is enhancing community ties. Unfortunately, we live with the culture of distrust in Poland. Common core values are necessary condition for building trust among people and students as well. The biggest problem is with the activities of our ministry of education and teacher's distrust in the proposed reforms in schools.

Key words: human capital, trust, distrust, school

Kontrowersje dotyczące możliwości kształtowania kapitału społecznego w szkole

Problematyka kapitału społecznego wywołuje liczne kontrowersje dotyczące między innymi możliwości jego tworzenia i rozwijania. Mikrostrukturalne analizy procesów kształtowania kapitału społecznego na poziomie klasy szkolnej muszą uwzględnić rolę szerszego, makrostrukturalnego kontekstu. Wbrew oczekiwaniom niektórych badaczy kapitału społecznego, pomimo rosnącej liczby publikacji, lista pytań z nim związanych nie tylko nie maleje, ale rośnie. Jest to zjawisko zupełnie zrozumiałe i charakterystyczne dla każdego, zwłaszcza stosunkowo nowego obszaru zagadnień¹.

¹ Z. Zygala, *Kapitał społeczny: jedna kategoria pojęciowa – wiele kontrowersji*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwaczek, T. Nawrocki, Katowice 2008, s. 42.

Bez względu na to, czy rozumiemy kapitał społeczny jako dobro prywatne – jak Pierre Bourdieu i James Coleman – czy jako dobro publiczne – jak Robert Putnam, Francis Fukuyama, Piotr Sztompka, czy Janusz Czapiński – **zaufanie** stanowi konstytutywny element konceptualizacji kapitału społecznego. Mamy już socjologiczną teorię zaufania Sztompki. Zdaniem jej twórcy, **doświadczenia pozytywne** mogą prowadzić do wytworzenia się uogólnionego zaufania, wiary w rzetelność innych ludzi i instytucji². Tendencja do obdarzania zaufaniem lub odwrotnie – nieufnością, może przybrać charakter zbiorowy. Sztompka stawia pytanie: czy i jak można kształtować kulturę zaufania. Przyznaje, że jest to sprawa bardzo złożona. Z jednej strony chodzi o podwyższanie zasobów kapitałowych członków społeczności – między innymi **więzi wspólnotowych**. Z drugiej strony chodzi o **kształtowanie aktywistycznych i prospołecznych postaw, optymizmu, wysokich aspiracji, orientacji ku przyszłości**. Przeciwdziałać patologii rodziny. **Tylko wtedy pojawia się szansa wytworzenia zaufania jako trwałego rysu osobowości**³.

Sam Sztompka dowodzi wszak, że w polskim społeczeństwie pojawił się kulturowy syndrom braku zaufania. Istnieje domniemanie, że nikt nie jest godzien zaufania. W tej sytuacji obdarzanie się zaufaniem traktowane jest jako słabość, naiwność i głupota. Społeczeństwo przeniknięte syndromem braku zaufania to społeczeństwo ogromnej niepewności, ciągłego poczucia ryzyka, swoistej anomii. Naturalną reakcją jest apatia, bierność, rezygnacja⁴. **Kultura nieufności** to rozpowszechniona i uogólniona podejrzliwość w stosunku do osób i instytucji, nakazująca nieustannie kontrolować i monitorować ich działanie w obawie przed oszustwami, nadużyciami, kłamstwami, nierzetelnością. Monitoring coraz powszechniejszy w polskich szkołach dowodzi „patologicznego spadku tkanki społecznego zaufania”⁵.

Konstatację Sztompki potwierdzają dane z European Social Survey, wskazujące na to, że Polska zajęła ostatnie miejsce wśród krajów objętych badaniami zaufania. Odsetek osób w wieku 18 lat i więcej ufających innym ludziom wynosił w naszym kraju 9%. Poziom społecznego zaufania w Polsce zdaje się raczej zmniejszać niż zwiększać. Czapiński konkluduje: za jakiś czas dotkliwie odczujemy brak kapitału społecznego

² P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Warszawa 2002, s. 312.

³ Tamże, s. 325.

⁴ P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*, [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, red. P. Sztompka, Warszawa 1999, s. 271.

⁵ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001, s. 95.

odpowiedzialnego za rozwój wspólnoty⁶. Fukuyama pisze, że odbudowa zaufania publicznego, które uległo destrukcji, jest trudne i nie znamy skutecznych sposobów jego rewitalizacji⁷. Zaufanie do partnerów interakcji wymaga **podzielania wspólnych wartości. Jest to warunek konieczny dla tworzenia zaufania**, ale zarazem tylko część mechanizmu tworzącego go⁸. Joanna Danilewska, redaktor tomu *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty* stwierdza, że

idealna **wspólnota** edukacyjna, to wspólnota duchowa ludzi połączonych więzią interpersonalną i posiadających poczucie tożsamości grupowej oraz świadomości wspólnego edukacyjnego celu; ludzi uczących się i wspierających edukację innych, którzy uczyć się pragną. Wspólnota edukacyjna jest być może jedyną wspólnotą posiadającą moc łączenia ludzi w „poprzek” wszystkich innych podziałów, moc integrującą wokół autentycznych edukacyjnych celów. Podstawą prawdziwego edukacyjnego dialogu jest zaufanie⁹.

Aleksander Nalaskowski, wypowiadający się w tym samym tomie, stwierdza, że pojęcie wspólnoty edukacyjnej to dla niego stylistyczna figura, działająca na wyobraźnię, ale pozbawiona faktycznych treści. Nie da się zbudować wspólnoty edukacyjnej bez potrzeby wspólnoty w ogóle. A wspólnota to chęć czynienia tego samego dla siebie i dla wszystkich jednocześnie¹⁰. Tymczasem, w większości szkół nie ma żadnych wspólnych zamierzeń¹¹.

Współdziałanie (...) jest możliwe, jeżeli pracuje się w tym kierunku w sposób realistyczny. (...) Problem polega na tym, aby wydobyć wkład, jaki każdy może wnieść nie będąc do tego zmuszanym przez innych. To właśnie sprawia, że współdziałanie jest tak trudne¹².

Szkoły otrzymały co prawda nakaz przygotowywania planu pracy wychowawczej, ale takim sposobem można stwarzać kolejną rzeczywistość pozorów. Badania Mariusza Dobijańskiego w gimnazjach wykazały, że nauczyciele mieli duże kłopoty z wymienieniem zadań wynikających z tego programu, a rodzice i uczniowie wykazywali małą wiedzę w tym

⁶ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2006*, Warszawa 2007, s. 258-259 i 267.

⁷ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Warszawa 1997, s. 27.

⁸ A. Bartoszek, *Konwersje kapitałów społeczno-kulturowych na kapitał obywatelski*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne*, s. 82.

⁹ J. Danilewska, *Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych*, [w:] *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. J. Danilewska, Kraków 2005, s. 16.

¹⁰ A. Nalaskowski, *Dzikość – ucieczka od ufności?* [w:] *Fundamenty*, s. 85 i 89.

¹¹ A. Tulli za: M. Dudzikowa, *Mit o szkole*, s. 159.

¹² M. Crozier, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, przeł. M. Ege-man, Warszawa 1996, s. 178.

zakresie. Także system wartości wyznaczający kierunki pracy wychowawczej był nieznanym nie tylko rodzicom i uczniom, ale również przeważającej części grona pedagogicznego. W żadnym programie wychowawczym ani w programach rozwoju autor nie znalazł odwołania do przyjętych wartości. Trudno więc przypuszczać, by istotnie wpływały one na proces wychowawczy. Dobijański formułuje przypuszczenie, że wizję i misję szkoły ustalała tylko wąska grupa nauczycieli (a być może tylko sam dyrektor), a zapisy w dokumentach szkół miały na celu okazanie ich nadzorowi szkolnemu, a nie doskonalenie jakości pracy¹³.

W świetle dotychczasowych wywodów nasuwa się pytanie: **jak kształtować w klasie, szkole, kulturę zaufania w sytuacji panującej kultury nieufności? Czy możliwe jest przynajmniej kształtowanie płytkiej formy zaufania – to jest braku obawy i podejrzeń wobec nauczycieli**¹⁴.

Jak kształtować kulturę zaufania w szkole w warunkach dominacji kultury nieufności?

Kolejnymi wskaźnikami kapitału społecznego są: dobrowolna przynależność do organizacji i pełnienie w nich funkcji, **dobrowolne działania na rzecz klasy, szkoły, czy szerzej – społeczności lokalnej oraz pozytywny stosunek do demokracji**¹⁵. Chodzi o zaangażowanie młodzieży w sprawy szkolne, a ogólniej – o **zaangażowanie obywatelskie**. Jednakże, aktywność Polaków w organizacjach i stowarzyszeniach, podobnie jak w wypadku zaufania, lokuje nas na ostatnim miejscu wśród krajów objętych badaniami European Social Survey. Ponad 70% Polaków nigdy nie działało w żadnej organizacji¹⁶. W wielu krajach narasta świadomość braku zaangażowania młodzieży w życie publiczne i nieuczestniczenia w nim. Mówi się o „deficycie obywatelskości” (Hunter, Jimenes). Dwie trzecie uczniów badanych przez Mirosławę Grabowską nie interesowało się polityką. Jak pisze autorka:

Robert Putnam orzekłby, że polską młodzież charakteryzuje niski poziom kapitału społecznego i to jest powód, dla którego nie potrafi się ona zaangażować we

¹³ M. Dobijański, *W stronę szkoły uczącej się*, Siedlce 2008, s. 175, 214, 219, maszynopis doktoratu.

¹⁴ P. Starosta, M. Frykowski, *Typy kapitału społecznego i wzory partycypacji obywatelskiej*, [w:] *Kapitały*, Katowice 2008, s. 233.

¹⁵ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2006*, s. 258.

¹⁶ J. Czapiński, *Główne wyniki i wnioski*, [w:] *Diagnoza społeczna 2005*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2005, s. 205-206.

współpracę, która – zwrotnie – powiększyłaby z kolei zaufanie do innych i do instytucji obywatelskich¹⁷.

Poziom wiedzy obywatelskiej młodzieży jest niski. Poziom różnorodnej partycypacji w demokracji – niewysoki. Oddziaływania instytucji i środowisk społecznych, które mogłyby uczyć demokracji są nieliczne i bardzo słabe. Wpływy rówieśników są ademokratyczne lub nawet antydemokratyczne; polegają na „olewaniu”¹⁸.

Opisując polską szkołę jako doświadczenie społeczne, Antoni Sułek stwierdził, że połowa uczniów wyrażała pozytywny stosunek do własnej szkoły, a mniej niż jedna piąta stosunek negatywny. Zdecydowana większość badanych widziała swoich nauczycieli jako ludzi obcych. Samorząd szkolny w 46% szkół miał niewiele do powiedzenia. Na pytanie: czy zdarzyło się, że ty i twoi koledzy spontanicznie zorganizowaliście się w celu załatwienia jakiejś sprawy?, 58% uczniów odpowiedziało przecząco.

Podsumowując swoje badania, Sułek stwierdził, że

stosunki między nauczycielami a uczniami nacechowane są dystansem i obojętnością; uczniowie i nauczyciele stanowią dwa odrębne szkolne światy. Wchodzenie dorastających uczniów w sferę instytucji poprzez szkołę jest chłodne i nieprzyjemne (...) Szkoła nie dostarcza uczniom wielu doświadczeń demokratycznych i nie rozwija ich nawyków demokratycznych. W samej szkole tkwi (...) sprzeczność między hierarchią i dystansem a mało jej znaną kulturą demokratyczną. W kolejnych badaniach CBOS-u – z 1986, 1994 i 1996 duży odsetek młodzieży – 44% twierdził, że obojętność wobec spraw innych ludzi dotyczy znacznej części społeczeństwa¹⁹.

Podsumowując polskie doświadczenia demokratycznego programu w autokratycznej szkole – programu kształcenia obywatelskiego w szkołach samorządowych (KOSS), Marta Zahorska stwierdziła, że nawet świetnie przygotowani nauczyciele, bardzo zmotywowani do prowadzenia lekcji, napotykali na liczne bariery. Wprowadzenie aktywnych metod nauczania okazało się wręcz rewolucją w szkole. Przygotowanie klasy do prac zespołowych było czasochłonne i męczące. Najpoważniejszą przeszkodę w stosowaniu tych metod stanowiła liczebność klas. Problemy z dyscyplinowaniem klasy wymieniało około 60% nauczycieli. Koledzy kossowców przejawiali wrogość wobec zmian i obawę przed zawyżaniem wymagań. Uczniów życie publiczne interesowało niewiele; nie czytali gazet, nie słuchali wiadomości. Nauczyciele, którzy zaangażowali się w

¹⁷ J. Grabowska, *Poza polityką i demokracją*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosela, Warszawa 1999, s. 67 i 76-77.

¹⁸ Tamże, s. 81-82 i 98-99.

¹⁹ A. Sułek, *Szkoła polska jako doświadczenie społeczne*, [w:] *Młodzież szkolna*, s. 187-188.

realizację KOSS mieli wyraźnie odmienne poglądy na szkołę, rolę nauczycieli, pozycję ucznia, aniżeli „zwykli” nauczyciele²⁰.

Jak w świetle stwierdzonego „deficytu obywatelskości” młodzieży promować jej zaangażowanie w sprawy klasowe, szkolne, a także – ogólniej – w zaangażowanie obywatelskie?

Jak w sytuacji kryzysu przygotowywać młodzież do odpowiedzialności?

Chciałabym teraz zwrócić uwagę na kontrowersje, jakie budzi pojęcie kapitału społecznego ze względu na jego ideologiczność.

Kapitał społeczny odzwierciedla naukowo usankcjonowane poglądy polityczne grupy badaczy, którzy swoimi pracami na temat demokracji i dobrobytu umacniają badaną rzeczywistość (...). Nazywając określone formy relacji i zachowań społecznych kapitałem społecznym, strukturalizuje się badaną przestrzeń, postulując, *implicite* lub *explicite*, kierunki jej zmiany zgodnie z przyjętymi kryteriami. Dzieje się tak, ponieważ opis rzeczywistości społecznej w kategoriach braku lub istnienia kapitału społecznego jest jednocześnie procesem ewaluacyjnym, pod którym kryje się ideologiczny projekt oczekiwanego stanu społecznego. Taka deskrypcja w istocie sprzyja manipulacji.

Trzeba też mieć na uwadze wzmacniające się tendencje decentralizujące i wzrost roli różnego rodzaju organizacji typu QUANGOS, nie podlegających demokratycznej kontroli wyborców²¹.

Kryzys, z jakim mamy do czynienia na świecie i w Polsce doprowadził do ruiny zaufanie wobec instytucji finansowych, ale i do rządzących. Doszło do tego, przed czym ostrzegał George Soros²². Pisał on, że fundamentalizm rynkowy, polegający na wchodzeniu praw rynku w sfery, których nie powinien zawłaszczać, czyli sfery edukacji, nauki, kultury, służby zdrowia i opieki społecznej jest zagrożeniem dla kapitalizmu. Nie można się bowiem w tych sferach kierować tylko kryterium zysku. **Jak w sytuacji społeczeństwa wielkiego ryzyka dać oparcie młodzieży w klasie i szkole, i przygotowywać ją do odpowiedzialności?**

Procesy kształtowania kultury zaufania oraz zaangażowania w klasach i szkołach mają swój kontekst makrospołeczny (o czym już wspomniano). Tymczasem, w Polsce poziom kapitału społecznego jest stosunkowo wysoki w mikrostrukturach społecznych (rodzynie, kręgach

²⁰ M. Zahorska, *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002, s. 208 i n.

²¹ K. Wódcz, *W poszukiwaniu konsensusu. Wymiar regionalny i ponadregionalny*, [w:] *Kapitały*, s. 147.

²² G. Soros, *Kryzys światowego kapitalizmu*, Warszawa 1999, s. 17-20, 150.

przyjaciół), niższy na poziomie mezo, a najniższy w sferze makro. **Czy politycy z resortu edukacji robią cokolwiek, by zwiększyć poziom zaufania do swoich poczynań i wzmóc zaangażowanie kadry pedagogicznej w pożądane zmiany oświatowe?**

Kształtowanie kapitału społecznego w szkole – szkic podsumowania

Jeżeli zgodzimy się z Fukuyamą, że kapitał społeczny jest tworzony oddolnie i cały czas spontanicznie przez ludzi wykonujących swoje codzienne obowiązki²³, to nie poddamy się apatii i pesymizmowi, mimo że pamiętamy, iż tworzenie zaufania i zaangażowania wymaga ciągłości działań oraz kumulacji efektów współpracy w dłuższym okresie²⁴. Wymaga także działań wspierających, tworzenia warunków do powstawania stowarzyszeń, wyłaniania liderów, wypowiedania się w kwestiach ważnych dla klasy i szkoły²⁵.

Podsumowując dyskusję na temat kształtowania kapitału społecznego w szkole, musimy być świadomi kontekstu, w jakim przychodzi nam działać. Na skutek neoliberalistycznych działań i nam grozi zmniejszenie się częstotliwości kontaktów społecznych, spadek liczby stowarzyszeń oraz ich członków, a także upadek ducha współpracy i wspólnoty, jaki dotknął Amerykanów w ostatnich dekadach, a który Robert Putnam opisuje w *Samotnej grze w kręgle*. Zacznijmy od pytania postawionego przez tego autora: czy erozja kapitału społecznego jest nieuniknionym następstwem nowoczesności, czy możemy coś z tym zrobić²⁶? Zdaniem Putnama:

Rozpaczliwie potrzebujemy epoki inwencji obywatelskiej, żeby stworzyć odnowiony zbiór instytucji i dróg ożywienia życia obywatelskiego, które pasują do sposobu, w jaki zaczęliśmy żyć²⁷.

Wyzwaniem jest nie rozpaczać nad zmianą społeczną, lecz nią pokierować. Działania podejmowane przez jednostki nie wystarczą dla wytworzenia wspólnoty – w naszym przypadku uczniów i nauczycieli – ale są

²³ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny*, [w:] *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, red. L.E. Harrison, S.P. Huntington, przeł. S. Dymczyk, Poznań 2003, s. 175.

²⁴ A. Bartoszek, *Konwersje kapitałów społeczno-kulturowych*, s. 81.

²⁵ A. Karwińska, *Budowanie kapitału społecznego we współczesnej Polsce*, [w:] tamże, s. 117.

²⁶ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sandura, S. Szymański, Warszawa 2008, s. 597.

²⁷ Tamże, s. 651.

do tego niezbędne. Nie da się ogłosić jakiegoś panaceum na problemy z brakiem zaangażowania obywatelskiego. Wypracowanie kapitału społecznego jest zajęciem na dziesięciolecia, dla narodu, a nie pojedynczych grup, np. zawodu nauczycielskiego.

Regeneracja kapitału społecznego jest kluczowym elementem politycznym w odradzaniu demokracji. Państwo powinno zorganizować wsparcie dla „możliwości pomocy samym sobie” – uppełnomocnić jednostki, rodziny i społeczności lokalne przez kombinację indywidualnej odpowiedzialności, edukacji, wsparcia społecznego i działań państwa. Państwo powinno organizować ramy dla regeneracji kapitału społecznego, a nie być czynnikiem erozji tego kapitału. Chodzi w tym przypadku przede wszystkim o resort edukacji.

Kształtowanie kapitału społecznego nie jest zadaniem prostym. Ukazanie jego deficytów i nazwanie przejawów tego deficytu jest pierwszym krokiem ku zmierzeniu się z nim. Jak większość problemów społecznych, również i ten ma dwa oblicza, jedno – instytucjonalne, drugie – jednostkowe.

Deficyty kapitału społecznego prezentują w swoich publikacjach Bogusław Śliwerski i Henryka Kwiatkowska. B. Śliwerski ukazuje **politykę resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego**. Rządzący Polską traktują, jego zdaniem, sferę oświatową nie jako sferę publiczną, lecz przestrzeń realizacji partykularnych interesów, a system szkolny jako narzędzie realizacji swoich celów. Potencjał kulturowy oraz społeczny nauczycieli, uczniów i ich rodziców jest marnotrawiony, trwonione są tkwiące w nich możliwości działania na rzecz dobra wspólnego²⁸.

Tymczasem, niezbędne jest stwarzanie przestrzeni i doświadczeń do wspólnego działania. Zaufanie społeczne wyłania się bowiem jako „efekt uboczny” tegoż wspólnego działania, inicjowania nowych praktyk, wcielania w życie wspólnych przedsięwzięć. **Jeśli nie zaczniemy budowy społeczeństwa obywatelskiego od szkół, to nigdy się go nie doczekamy.**

Zdaniem H. Kwiatkowskiej, **nauczyciel musi zdobyć zaufanie w drodze indywidualnego wysiłku**; rzadko jest ono współcześnie kategorią z nadania. Zarazem ma on dać uczniom określoną dawkę zaufania, szczepionkę zaufania i kształtować ich zaufanie wobec siebie²⁹.

Słowo stanowi istotny element kształtowania wiarygodności nauczyciela. Tymczasem, wśród typów zachowań komunikacyjnych pedagogów

²⁸ B. Śliwerski, *Szkoła uspołeczniona – szkołą dialogu w kontekście polityki oświatowej posocjalistycznego dwudziestolecia*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa i D. Jankowska, Warszawa 2009.

²⁹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2004.

– konstruktywnych, neutralnych i negatywnych – dominują zachowania negatywne (np. zawstydzanie, groźby, obelżywe słowa) u 58% badanych przez tę autorkę nauczycieli. Oczekiwania uczniów w sytuacji niespełnienia wymagań szkolnych są diametralnie inne – oczekują oni stworzenia szansy na poprawę.

Jedną z ważniejszych metod szkolnego poznania, realizowanego w warunkach wzajemnego zaufania, jest dialog. Niestety, jak wynika z badań H. Kwiatkowskiej, nauczyciele dysponują skromnym repertuarem zachowań w sytuacjach wymagających dialogu. Często uciekają przed trudnymi problemami, nie umiejąc sobie poradzić z uczniami. Wiąże się z tym kolejny deficyt kapitału społecznego pedagogów. Szkoła nie jest miejscem praktykowania sztuki profesjonalnego rozwiązywania konfliktów. Nie stwarza uczniom możliwości „trenowania” tych kategorii zachowań, które są podstawą społeczności rządzących się zasadami demokracji parlamentarnej.

Niezbędną kategorię w tworzeniu przestrzeni zaufania stanowi tolerancja. Tymczasem, w świetle badań autorki zaledwie 10% nauczycieli jest skłonnych do jej wykazywania dla odmiennych postaw, przekonań i wartości.

Na podstawie wyników badań zaprezentowanych przez H. Kwiatkowską należy wysnuć wniosek, że na studiach nauczycielskich trzeba wprowadzić zagadnienia teorii i praktyki funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego w demokracji, problematykę dialogu, tolerancji, profesjonalnego rozwiązywania konfliktów, konstruktywnych zachowań komunikacyjnych i kształtowania zaufania. Jako nauczyciele akademicy musimy pamiętać, że nie możemy od studentów wymagać tego, czego sami nie praktykujemy. Nasze zajęcia mają być praktyczną szkołą w omawianym zakresie.

Dobry punkt startowy w dziele tworzenia kultury zaufania w szkole zaproponowała Joanna Rutkowiak, która postuluje „**budowanie przedzaufania, pojmowanego jako warunek możliwości przechodzenia od niego, do samego ‘trenowania’ działań przesyconych zaufaniem**”. Drogę realizacji owych zamierzeń dostrzega w uczeniu się/nauczaniu o zaufaniu, aby zarówno pogłębiać interpretowanie jego istoty, jak i zdystansowanie się wobec możliwości nadużywania zaufania. W uczeniu się/nauczaniu o zaufaniu należy przesunąć akcent z jego sensu prywatno-jednostkowego na wymiar wspólnotowy – podstawowy dla relacji ludzkich w dużej skali.

Zdaniem tej autorki, trzeba koncentrować się na dwóch wymiarach działania opartego na zaufaniu: na wymiarze pozytywnym i krytycznym. Pierwszy osadza się w strategii optymizmu opartego na założeniu, że partnerzy podzielają przeświadczenie o sensowności wspólnie realizowanych zamierzeń i odpowiedzialnie podejmują właściwe prace. Wymiar krytyczny, z elementami uzasadnionej nieufności, wiąże się z czuwaniem

nad biegiem spraw, modyfikowaniem ich odpowiednio do potrzeb, ćwiczeniem odporności na zawód itp. Uwzględniając stanowisko J. Rutkowiak, potwierdza się wniosek, sformułowany na podstawie badań H. Kwiatkowskiej, że o zaufaniu trzeba nauczać i uczyć się.

Maria Czerepaniak-Walczak słusznie zwraca uwagę, że „szkołą” zaangażowania mogą być codzienne działania związane z nauczaniem i uczeniem się. Wypełnianie zadań związanych z uczeniem się jest naturalną okazją do rozwijania takich dyspozycji uczniów, jak: gotowość rozwiązywania problemów, odwaga w podejmowaniu ryzyka, gotowość do ponoszenia odpowiedzialności, operatywność w działaniu zbiorowym i zdolność przewidywania własnych reakcji oraz zachowań innych³⁰. Głównym czynnikiem zaangażowania w aktywność poznawczą i współpracę z kolegami jest atrakcyjność treści kształcenia. Centralną rolę w generowaniu społecznego zaangażowania uczniów pełni klimat w klasie i szkole – „możliwe jest swoiste zarażanie się zaangażowaniem”.

Robert Putnam podkreśla, że wśród grup społecznych zasługujących na szczególną uwagę w związku z kształtowaniem kapitału społecznego, na pierwszym miejscu zaliczyć trzeba młodzież i szkoły³¹. Wiedza o sprawach publicznych i codzienne praktykowanie umiejętności obywatelskich, to warunki wstępne skutecznej partycypacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bartoszek A., *Konwersje kapitałów społeczno-kulturowych na kapitał obywatelski*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczyński, K. Bierwiazzonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Crozier M., *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, przeł. M. Egeman, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1996.
- Czapiński J., *Główne wyniki i wnioski*, [w:] *Diagnoza społeczna 2005*, red. J. Czapiński, T. Panek, Wydawnictwo Vizja Press and IT, Warszawa 2005.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2006*, Wydawnictwo Vizja Press and IT, Warszawa 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Danilewska J., *Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych*, [w:] *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. J. Danilewska, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Dobijański M., *W stronę szkoły uczącej się*, Siedlce 2008, maszynopis doktoratu.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

³⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 182 i n.

³¹ R.D. Putnam, *Samotna gra*, s. 656.

- Fukuyama F., *Kapitał społeczny*, [w:] *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, red. L.E. Harrison, S.P. Huntington, przeł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Grabowska J., *Poza polityką i demokracją*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosęła, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Karwińska A., *Budowanie kapitału społecznego we współczesnej Polsce*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwiazonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2004.
- Nalaskowski A., *Dzikość – ucieczka od ufności?* [w:] *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. J. Danilewska, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sandura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Soros G., *Kryzys światowego kapitalizmu*, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 1999.
- Starosta P., Frykowski M., *Typy kapitału społecznego i wzory partycypacji obywatelskiej*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwiazonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Sulek A., *Szkoła polska jako doświadczenie społeczne*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosęła, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Sztompka P., *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*, [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, red. P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 2002.
- Śliwerski B., *Szkoła uspołeczniona – szkołą dialogu w kontekście polityki oświatowej posocjalistycznego dwudziestolecia*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa i D. Jankowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Wódcz K., *W poszukiwaniu konsensusu. Wymiar regionalny i ponadregionalny*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwiazonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Zygała Z., *Kapitał społeczny: jedna kategoria pojęciowa – wiele kontrowersji*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwiazonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.