

Justyna Osiecka-Chojnacka*

Zaufanie jako fundament społeczeństwa obywatelskiego – wyzwania dla polskiego szkolnictwa

Trust as a foundation for civic society – challenges for Polish education:

The article looks at the concept of social capital which emphasizes the importance of trust and co-operation for strengthening civic society. The author presents the data on the crisis of trust in Poland and reviews the activities for overcoming this crisis through the education system. She claims that it will require fundamental changes in the model of Polish school.

Słowa kluczowe: *kapitał społeczny, zaufanie, polityka edukacyjna, badania opinii publicznej*

Keywords: *social capital, trust, education policy, opinion polls*

* Specjalista ds. społecznych w Biurze Analiz Sejmowych;
e-mail: justyna.osiecka@sejm.gov.pl.

Wstęp

Współczesne dyskusje na temat kondycji społeczeństwa obywatelskiego, demokracji, a także efektywności gospodarczej często nawiązują do pojęcia kapitału społecznego, w tym roli zaufania społecznego postrzeganego jako jego kluczowy element. Kapitał społeczny jest uznawany za warunek zaistnienia i trwania społeczeństwa obywatelskiego, które współtworca i popularyzator tej koncepcji R.D. Putnam określał za A.D. Tocquevillem jako: *społeczeństwo, w którym istnieją aktywni, myślący o interesach społeczności obywatele, zależności polityczne oparte są na zasadzie równości i stosunki społeczne polegają na zaufaniu i współpracy*¹. Odwołanie do kon-

¹ Zob. R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znaki, Kraków 1995, s. 31.

cepcji kapitału społecznego ma sprzyjać planowaniu działań i diagnozowaniu charakteru barier rozwojowych, jednocześnie koncentruje naszą uwagę na kwestiach, które uważane są za istotne, ale niełatwe do zdefiniowania i zbadania.

Występujący w wielu państwach rozwiniętych kryzys zaufania społecznego oraz problem jego niezmiennie niskiego poziomu w państwach postkomunistycznych skłaniają do refleksji nad środkami zaradczymi. Idea specjalnych działań władz publicznych na rzecz „budowy kapitału społecznego” lub „budowy kultury zaufania” wyznacza złożone wyzwanie i może być kontestowana przez tych, którzy uważają, że „kapitał społeczny” jest raczej efektem ubocznym działań ukierunkowanych na mniej abstrakcyjne cele, związane z kształtowaniem racjonalnych, przejrzystych zasad działania instytucji oraz efektem procesów, na które władze mają ograniczony wpływ. Także wybór priorytetowych obszarów działań władz może być przedmiotem sporów. Badacz kapitału społecznego w Polsce J. Czapiński jest zdania, że trzeba go budować przede wszystkim w administracji publicznej i w szkołach².

Jednocześnie idea budowy kultury zaufania w szkole i przez szkołę wyznacza szczególny ogląd funkcjonowania tej instytucji oraz całego systemu szkolnego. Takie ujęcie zwraca uwagę na kwestie, które mogą umykać np. politykom i urzędnikom starającym się kształtować doraźnie funkcjonowanie systemu przepisami prawa, w pewnym oderwaniu od społecznego kontekstu, motywacji i postaw aktorów wdrażających regulacje oraz bez świadomości, że w rzeczywistości mogą wystąpić „uboczne”, niezamierzone skutki teoretycznie słusznych rozwiązań. Każde też stawiać pytanie o to, jak – biorąc pod uwagę obecnie występujące tendencje – fundamentalna i całościowa powinna być zmiana kreująca kulturę współpracy i zaufania w polskim szkolnictwie.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie wagi stymulowania kultury zaufania i współdziałania w polskim szkolnictwie oraz złożoności tego zadania. Przedstawiono w nim w skrócie koncepcję kapitału społecznego i szerszy kontekst społeczny ewentualnych działań na rzecz kultury zaufania w szkole, czyli ogólne dane dotyczące diagnozy zaufania w społeczeństwie polskim zarówno na tle międzynarodowym, jak w świetle wieloletnich badań Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS). Następnie omówiono zakres działań, jakie na rzecz budowy kapitału społecznego w szkolnictwie

² J. Czapiński, *Zamknięte koło. Konferencja: zaufanie urzędników do obywateli warunkiem rozwoju Polski*, http://samorząd.pap.pl/depesze/cytat_dnia/147677/ [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

przewidziano w rządowej „Strategii rozwoju kapitału społecznego” z 2013 r. Na zakończenie, na podstawie badań i analiz, starano się wykazać, że realna zmiana w tym kierunku powinna mieć całościowy charakter i wiązać się z fundamentalną debatą (i rozstrzygnięciami) dotyczącą modelu szkoły i wartości realizowanych w systemie edukacyjnym.

Zaufanie jako element kapitału społecznego

Pojęcie kapitału społecznego nie jest jasno zdefiniowane. W literaturze najczęściej przytaczane są – nie w pełni ze sobą spójne – następujące ujęcia³:

- P. Bourdieu definiuje kapitał społecznych jako: *sumę zasobów, aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości, i wzajemnego uznania*⁴. Podkreśla się, że w jego ujęciu kapitał społeczny jednostki jest zasadniczym elementem jej pozycji społecznej⁵;
- J. Coleman definiuje kapitał społeczny jako: *zespół takich cech organizacji społecznej jak zaufanie, normy i powiązania między jednostkami, które zwiększają ich sprawność w zbiorowym działaniu, a zarazem czynią z nich wspólnotę, pozwalając im na osiągnięcie pewnych celów niemożliwych do realizacji bez posiadania tego kapitału*⁶;
- R.D. Putnam, odwołując się do J. Colemana, stwierdza, że kapitał społeczny: *odnosi się do takich cech organizacji społeczeństwa jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania*⁷;

³ Szersze omówienia poglądów autorów znajdują się m.in. w pracach: A. Rymśza, *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego* [w:] *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, T. Kaźmierczak, M. Rymśza (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007; *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, P. Mikiewicz (red.), Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2011.

⁴ P. Bourdieu, J.D.L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001 [za] H. Kotarski, *Kapitał ludzki i kapitał społecznych a rozwój województwa podkarpackiego*, Rzeszów 2013, s. 20.

⁵ J. Czapiński, *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny: polski paradoks*, „Zarządzanie Publiczne” 2008, nr 2(4).

⁶ J.S. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 317–318 [za:] *Kapitał społeczny w małych miastach*, C. Trutkowski, S. Mandes (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 57.

⁷ R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu*, op. cit., s. 258.

- F. Fukuyama definiuje kapitał społeczny jako: *zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie*⁸.

Próbę syntetycznej prezentacji koncepcji kapitału społecznego A. Rymusza podsumowała stwierdzeniem, że koncepcje te nie są klarowne, a pewien chaos pojęciowy wynika stąd, że koncepcja kapitału społecznego zawiera w sobie jednocześnie indywidualne i kolektywne elementy, kapitał społeczny jest często definiowany nie tyle przez cechy, ile przez funkcje, jakie spełnia, definicje zawierają dużo elementów, które na siebie wzajemnie wpływają. Istotna trudność wdrażania idei budowy kapitału społecznego wynika z tego, że kapitał społeczny umożliwia wspólne działanie, a zarazem jest wynikiem wspólnego działania⁹. Skomplikowania materii byli świadomi twórcy koncepcji, np. J. Coleman twierdził, że jednym określeniem objęto zbiór zjawisk, które odnoszą się do różnych rodzajów powiązań społecznych¹⁰.

Wielość ujęć i definicji kapitału powoduje, że podejmowane są próby ich usystematyzowania, które prowadzą generalnie do wyróżnienia dwóch nurtów odróżniających się opinią, na ile kapitał społeczny to dobro całej zbiorowości, na ile zaś jest on dobrem jednostkowym. Zgodnie z podejściem J. Colemana, a także R.D. Putnama, kapitał społeczny jest cechą społeczności nie jednostek, bowiem nacisk spoczywa na więziach i charakterze relacji między jednostkami i w zasadzie jest nieoczekiwanym efektem celowego działania. Natomiast koncepcja P. Bourdieu ukazuje kapitał społeczny jako cechę niezależnych jednostek i nacisk położony jest na ich indywidualne inwestycje i wykorzystanie członkostwa w sieci społecznej¹¹. Zdaniem P. Mikiewicza: *to, które rozumienie kapitału społecznego się przyjmuje, ma kolosalne znaczenia dla decyzji politycznych i działań praktycznych*¹². Także T. Zarycki zauważa, że różnice podejść bardzo wyraźnie ujawniają różnice ideologiczne w tym znaczeniu, że w bardziej lewicowym ujęciu P. Bourdieu istnieje moż-

⁸ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny* [w:] *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003, s. 169.

⁹ A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*, *op. cit.*

¹⁰ Za J. Działek, *Kapitał społeczny, ujęcie teoretyczne i praktyka badawcza*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2011, nr 3(45).

¹¹ *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie*, *op. cit.*, s. 24–25.

¹² P. Mikiewicz, *Czy możliwa jest polityka kapitału społecznego poprzez edukację?*, prezentacja na seminarium Ośrodka Rozwoju Edukacji „Kapitał społeczny: cel czy produkt uboczny?”, <http://www.ore.edu.pl/projekty-ue/projekty-systemowe/zarzadzanie-oswiata/6237-kapital-spoeczny-cel-czy-produkt-uboczny-relacja-z-seminarium> [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

liwość badania nierówności społecznych wewnątrz danej społeczności. Podczas gdy w liberalnym ujęciu J. Colemana nierówności kapitału społecznego mogą być analizowane przy porównywaniu regionów, w których wszyscy członkowie społeczności, niezależnie od położenia społecznego, narodowości wyznania, w równym stopniu mogą korzystać z jego zasobów¹³.

Pojęcie kapitału społecznego okazało się inspirujące dla badaczy o bardzo różnych zainteresowaniach, jest wykorzystywane w antropologii, socjologii, ekonomii i politologii¹⁴. Fenomen popularności tej koncepcji wyjaśnia T. Kaźmierczak, wskazując, że: łączy ona socjologów, ekonomistów i politologów nawet, jeżeli ujawniane zależności nie są zbyt oryginalne lub klarowne. Zatem wartość kapitału społecznego tkwi także w jego sile przełamania barier między dyscyplinami¹⁵. Siła oddziaływana tej – z naukowego punktu widzenia budzącej liczne wątpliwości – koncepcji bierze się też z tego, iż dotknęła ona istotnych odczuć społecznych: *może być postrzegana jako swoista tęsknota za utraconą wspólnotą w świecie indywidualistycznych społeczeństw Zachodu, staje się dziś nową ideologią, również polityczną. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w dokumentach strategicznych rządów i instytucji ponadnarodowych (Bank Światowy, Unia Europejska). Politycy, jak się wydaje, słusznie odczytują konieczność nowej polityki społecznej, która musi bazować na silnej społeczności lokalnej, i umiejętności wykorzystywania współpracy dla dobra jednostek i ogółu*¹⁶. Jednocześnie sam termin „kapitał społeczny” jest kontestowany np. przez część badaczy nierówności społecznych, protestujących przeciw kapitalizacji wszystkiego i stwierdzających, że: *każdy badacz, który jest przyzwoitym człowiekiem powinien unikać tego terminu*¹⁷. Można też spotkać opinię, że przy kulturowym ujęciu kapitału społecznego, jakie stosuje R.D. Putnam, lepiej używać terminu „kultura obywatelska”¹⁸.

¹³ Por. T. Zarycki, *Kapitał społecznych a trzy polskie drogi do nowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, t. XLVII, nr 2.

¹⁴ *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*, OECD, Paris 2001, [za] H. Kotarski, *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego*, s. 40, <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf> [dostęp: 3 grudnia 2015 r.].

¹⁵ T. Kaźmierczak, *Kapitał społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny – przegląd podejść* [w:] *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, T. Kaźmierczak, M. Rymśa (red), Instytut Spraw Publicznych Warszawa 2007.

¹⁶ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie, op. cit.*, s. 171.

¹⁷ G. Therborn, *Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 62.

¹⁸ Za C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 65.

Zaufanie jest kluczowym elementem kapitału społecznego. W wielu badaniach empirycznych poziom zaufania jest traktowany jako pojedynczy wskaźnik kapitału społecznego. Taką praktykę uzasadniają wyniki badania R.D. Putnama prowadzonego w kilkunastu stanach amerykańskich. Zbudowano w nich złożony indeks kapitału społecznego, na który składały się takie elementy, jak: przynależność do dobrowolnych stowarzyszeń i uczęszczanie na ich zebrania, uczestnictwo w spotkaniach publicznych, wiecach, udział w wyborach, wreszcie uogólnione zaufanie. Okazało się, że największa korelacja występuje między akceptacją respondentów dla twierdzenia, że „można zaufać większości ludzi”, a pozostałymi składnikami indeksu. Stąd zaufanie można uznać za jądro kapitału społecznego, jego element o szczególnym charakterze¹⁹.

Zaufanie także jest różnie definiowane. P. Sztompka, uważa, że: *zaufanie jest zakładem podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi* i ma dwa komponenty, a mianowicie przekonanie oraz dyspozycję do działania, która wiąże się zawsze z podejmowaniem pewnego ryzyka. Jednocześnie przytacza on inne znaczenia. Według N. Luhmanna okazać zaufanie to znaczy antycypować przyszłość, zachowywać się tak, jakby przyszłość była pewna, zaś według C. Earle i G.T. Cvetkovich: *zaufanie to strategia upraszczająca, która pozwala jednostkom zaadoptować się do złożonego środowiska społecznego i tym samym korzystać z szerszej puli możliwości*. Zdaniem F. Fukuyamy: *zaufanie to oczekiwanie, które rodzi się w zbiorowości na temat regularnego, uczciwego i kooperującego zachowania innych członków wspólnoty, w oparciu o wspólnie uznane normy*²⁰. Z kolei R. Hardin stwierdza, że: *ufać komuś to znaczy wierzyć, że osobą tą kierują dobre intencje oraz że jest zdolna do tego, czego od niej oczekujemy. Powodem takiego postępowania może być zobowiązanie moralne lub korzyść własna bezpośrednia lub pośrednia*²¹.

W złożonym współczesnym otoczeniu zaufanie może – zdaniem R.D. Putnama – mieć dwa źródła: normy wzajemności oraz sieci obywatelskiego zaangażowania. Przy czym mamy do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym, bowiem sieci obywatelskiego zaangażowania sprzyjają powstawaniu mocnych norm wzajemności i na odwrot. Z perspektywy jednostki działanie w systemie wzajemności można określić jako kombinację krótkoterminowego altruizmu i długoterminowego dbania o własne interesy.

¹⁹ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 245.

²⁰ Za: *ibidem*, s. 69.

²¹ R. Hardin, *Zaufanie*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009, s. 25.

W stabilnej, długoterminowej relacji wśród osób dzielących normę wzajemności, dysponujących różnego rodzaju zasobami, mamy do czynienia z sytuacją, gdy wszyscy korzystają²².

Przeгляд definicji zaufania pozwala je pogrupować, rozróżniając te, w których zaufanie jest traktowane w pierwszym rzędzie jako swego rodzaju kalkulacja lub nieformalna i pragmatyczna norma zmniejszająca koszty transakcji i ułatwiająca przepływ informacji, oraz te, w których akcentuje się, że jest ono efektem prawidłowej socjalizacji czy społecznego uczenia się, dziedziczną wartością kulturową²³.

Szczególne zainteresowanie zaufaniem społecznym pojawiło się wraz z badaniami pokazującymi jego kryzys. Szerszy kontekst tego kryzysu to zmiany społeczne oznaczające coraz większą niepewność co do przyszłości, rosnącą złożoność, „płynność” sytuacji życiowej jednostek. Sytuacja człowieka współczesnego jest niestabilna i pełna opresji – zarówno w wymiarze systemowym (fenomen globalizacji, „nowego kapitalizmu”), jak i indywidualnym, egzystencjalnym. Obawy i niepewność stymulują także rosnące nierówności społeczne. R. Hardin zauważa, że: *wielotomowa literatura dotycząca kryzysu zaufania prezentuje go jako poważny problem, abstrahując jednak od zagadnienia wiarygodności, które stanowi serce problemu. Wielu naukowców tego nie dostrzega sądząc, iż problemem jest kryzys zaufania nie zaś wiarygodności i wskazując wzrost zaufania jako pożądane rozwiązanie. Naszym problemem nie jest jednak po prostu wzrost zaufania jako taki – wszak nie powinniśmy ufać komuś kto nie jest godny zaufania*²⁴. Uwagi te skłaniają do rozważenia, czy nie powinno się współcześnie akcentować raczej kryzysu wiarygodności.

Poziom zaufania społecznego ma rozliczne uwarunkowania, ale jego interpretacja nieuchronnie prowadzi do pytania, na ile wyrażona w badaniach ocena wiarygodności innych jest trafna. W kontekście zmniejszania się w Stanach Zjednoczonych poziomu tzw. uogólnionego zaufania R.D. Putnam zaznaczał, że interpretacja tej zmiany jest trudna, rolę mogą odgrywać różne czynniki. Fakt, że coraz mniej respondentów deklaruje, że zgadza się z twierdzeniem, iż: *ogólnie rzecz biorąc innym ludziom można ufać może oznaczać, zarówno, że mają oni rację, bowiem w dzisiejszych czasach trudniej o uczciwość, jak i to że stali się bardziej podejrzliwi mimo braku zmian uczciwości, a wreszcie może oznaczać, że choć nie zmieniło się ani zachowanie innych ludzi, ani nasza etyczna ocena innych, to obecnie mamy*

²² Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 265.

²³ Zob. M. Mularska-Kucharek, *Zaufanie jako fundament życia społecznego na przykładzie badań w województwie łódzkim*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2011, nr 2(44).

²⁴ R. Hardin, *Zaufanie*, op. cit., s. 8.

znacznie więcej informacji o ich sprzeniewierzeniach np. dzięki goniących za sensacją mediom²⁵. Przy czym autor stawia – opartą na badaniach empirycznych i dotyczącą Stanów Zjednoczonych – tezę, że sondaże na temat uczciwości i zaufania należy w pierwszej kolejności interpretować jako adekwatne miary doświadczeń społecznych respondentów i konsekwentnie odwołuje się więc do doświadczenia społecznego. Fakt, że praktycznie we wszystkich społeczeństwach ludzie bogaci są bardziej ufni niż biedni, jego zdaniem: *najprawdopodobniej wynika stąd, że bogaci częściej traktowani są uczciwie i z szacunkiem*²⁶. W ten sposób wskazuje na pewien szczególnie aspekt nierówności społecznych. Także P. Sztompka podkreśla, że zaufanie jest znacznie wyższe wśród elit intelektualnych i zawodowych o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym niż wśród bezrobotnych, osób pracujących na słabo opłacanych stanowiskach. Posiadanie indywidualnych zasobów powoduje, że jednostki mają poczucie bezpieczeństwa i świadomość, że poniesienie straty z powodu „zawiedzenia zaufania” nie będzie szczególnie trudną sytuacją, dysponują też możliwością skorzystania z rozmaitych instytucji „wymuszających uczciwość”. Społeczne zróżnicowanie poziomu zaufania prowadzi do wniosku, że „ufanie innym” jest pewnego rodzaju dobrem, na który „mogą pozwolić sobie” ludzie dobrze sytuowani²⁷.

Uwarunkowania kultury zaufania i współpracy

Kultura zaufania, definiowana jako: *rozpowszechnione w zbiorowości reguły normatywne wymagające ufności i wiarygodności, egzekwowane przez sankcje społeczne*²⁸, ma zarówno jednostkowe, jak i makrospołeczne uwarunkowania.

Kultura zaufania a opieka nad dziećmi i ich wychowanie

Fundamentem zaufania jako skłonności osobowościowej jest zdaniem P. Sztompki „impuls zaufania”, który stanowi wynik udanej socjalizacji w intymnym, przyjaznym i serdecznym klimacie rodziny i może być wzmacniany przez pomyślne doświadczenia osobiste. Obok istotna jest także ogólna aktywność i poczucie sprawstwa oraz optymizm i zorientowanie na przyszłość²⁹.

²⁵ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, op. cit., s. 233.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ P. Sztompka, *Zaufanie*, op. cit., s. 283.

²⁸ *Ibidem*, s. 300.

²⁹ *Ibidem*, s. 142, 181.

Fakt, że dziecko po przyjściu na świat przez kolejne lata uwalnia się z całkowitej zależności od osób dorosłych, a w trakcie kilku pierwszych lat formowane są podwaliny jego wiedzy o świecie, odczucia samego siebie, jego systemu ocen – skłania zarówno psychologów, jak i socjologów do przywiązywania dużej wagi do okresu wczesnego dzieciństwa. Socjologowie różnie określają socjalizację, która jest definiowana, np. przez P. Bergera i T. Luckmana, jako proces internalizacji wytworzonej i akceptowanej w danym środowisku społecznym wizji świata w postaci, w jakiej jest ona przekazywana przez zachowania znaczących innych. Przy czym owa wizja świata może być mniej lub bardziej uświadomiona, a przez badacza musi być rekonstruowana z pokładów „oczywistości” zawartych np. w języku, nawykach³⁰. Nie ulega wątpliwości, że przekaz dotyczący „oczywistego”, właściwego poziomu ufności jest w niej zawarty.

Z kolei psychologowie stwierdzają, że istnieje tzw. zaufanie wewnętrzne, czyli względnie trwała, zgeneralizowana skłonność jednostki do okazywania zaufania innym, której poziom ustala się w zasadniczym wymiarze w okresie wczesnodziecięcym – do ok. 3. roku życia – przez relacje dziecka z jego opiekunami. Zależy od poziomu wrażliwości opiekunów na sygnały wysyłane przez dziecko oraz szybkości i stabilności wzorców zaspokajania jego potrzeb. Pozytywne doświadczenia w relacjach z opiekunem w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa stanowią źródło uogólnionego trwałego przekonania, że kiedy jesteśmy w potrzebie, to na innych ludzi można liczyć; to, czego inni nam dostarczają, jest dla nas dobre; nasze komunikaty i potrzeby są ważne dla otoczenia. Badania dowodzą, że ukształtowanie wewnętrznego zaufania stanowi istotny czynnik zwiększający poziom odporności na stres oraz pozwalający na zachowanie równowagi psychicznej i nadziei na przyszłość mimo niedogodnych okoliczności³¹.

Kształtowanie osobowości sprzyjającej kulturze zaufania wiąże się z pozytywnymi doświadczeniami w rodzinie, ale także w instytucjach opiekuńczych i edukacyjnych w dzieciństwie i młodości. W związku z tym dążenie do budowy kultury zaufania to zarówno odpowiednie do potrzeb wspieranie rodzin wychowujących dzieci, tak by posiadały odpowiednie warunki materialne, jak i właściwe kształtowanie kultury instytucji, przestrzeni publicznej, propagowanie wiedzy na temat znaczenia pierwszych lat życia dzieci dla „mentalnego” oblicza społeczności.

³⁰ M. Marody, *Jednostka w nowoczesności – perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015, s. 29.

³¹ A.I. Brzezińska, T. Czub, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 31–44.

Kultura zaufania a czynniki makrostrukturalne

Poziom społecznego zaufania w danym społeczeństwie ma związek z sytuacją społeczno-gospodarczą, a wzrost zaufania społecznego może być pochodną poprawy sytuacji materialnej społeczności, szczególnie osób znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji, przez eliminację obszarów biedy i wykluczenia społecznego. P. Sztompka przedstawia makrostrukturalne czynniki budujące kulturę zaufania. Jego zdaniem znaczenie mają: spójność normatywna, czyli obowiązywanie określonych norm związanych z zaufaniem zalecających rzetelność, uczciwość, lojalność i wzajemność; trwałość porządku społecznego, czyli stałość instytucji społecznych stanowiących stabilny punkt odniesienia; przejrzystość organizacji społecznej realizowanej m.in. przez dostęp do informacji; swojskość (famiłarność) środowiska, dające jednostce poczucie bezpieczeństwa; odpowiedzialność osób i instytucji wyznaczających standardy i zapewniających kontrolę zachowań, minimalizujących niebezpieczeństwo nadużycia zaufania³².

Jeśli celem polityki jest przywrócenie lub odbudowanie kultury zaufania, to kluczowe jest odpowiednie kształtowanie instytucji publicznych, bardzo przemyślane wprowadzanie reform, bowiem eksperymentowanie z reformami budzi niepokój. Dlatego też duże znaczenie ma polityka informacyjna i medialna. Bardzo ważnym zadaniem dla budowania zaufania jest umacnianie instytucji demokratycznych, które się wzajemnie równoważą i kontrolują. Demokracja rodzi zaufanie, a zaufanie umacnia demokrację, która wymaga komunikacji, wypracowania konsensu w sytuacjach konfliktu, kultury debaty publicznej.

Działania „na rzecz rozwoju kapitału społecznego”, w tym zaufania, są niezwykle złożone, począwszy od diagnozy natury najistotniejszych barier. Obrazuje to np. polemika A. Kamińskiego z tekstem J. Hausnera, który za główną barierę rozwojową Polski uważa mentalność Polaków charakteryzującą się nieufnością, a brak zaufania uważa za fundamentalny problem kraju, bowiem filozofia np. przedsiębiorców brzmi tak: *zabezpiecz się, bo wszystko na zewnątrz jest wrogiem, pracownicy chcą cię okraść, więc traktuj ich jak w folwarku, inne firmy chcą cię oszukać, więc na wszystko miej dziesięć kwitów. Często ma to cechy samospełniającej się przepowiedni, bo jeśli w ten sposób myślę, to nieświadomie wybieram ludzi, którzy mój spójny obraz świata będą potwierdzać*³³. Zdaniem A. Kamińskiego w Polsce: *system, w którym mamy do czynienia ze zinstytucjonalizowaną nieodpowiedzialnością i temu*

³² P. Sztompka, *Zaufanie*, op. cit., s. 277–281.

³³ J. Hausner, *Dokąd idziemy? Rozmowa Grzegorza Sroczyńskiego*, „Gazeta Wyborcza” z 8 sierpnia 2014 r.

żadna pedagogika społeczna nie zaradzi. Kiedy ludzie zachowują się w sposób na dłuższą metę sprzeczny z ich zbiorowym interesem, korektę zachowań należy zacząć od badania reguł instytucjonalnych rządzących tymi zachowaniami, a nie od diagnozy psychologicznej. Kiedy reguły instytucjonalne są dysfunkcjonalne, metody pedagogiczne nie wpłyną na zmianę zachowań³⁴. Badaczy różni diagnoza istoty problemów. Jednocześnie przedstawioną polemikę można czytać jako dyskurs, w którym z jednej strony bardzo silnie akcentowany jest problem deficytu zaufania obywateli, ich mentalności i postaw, z drugiej wprost jest mowa o deficycie wiarygodności instytucji i aktorów w nich działających. Ta polemika wydaje się symptomatyczna, bo obrazuje, że różne diagnozy istoty problemów związanych ze społeczną partycypacją czy poziomem zaufania silnie warunkują kierunki ewentualnych interwencji, bowiem każda z diagnoz: *ulega instytucjonalizacji i uruchamia szereg decyzji dotyczących projektów budowy „społeczeństwa obywatelskiego” albo „programy naprawy państwa”*³⁵.

Oczywista jest trudność stymulowania kultury zaufania w warunkach nieustających zmian społecznych, problemów gospodarczych, w świecie określanym jako ponowoczesność. Wyzwaniem jest przekroczenie kryzysu zaufania, jeśli jest on zakorzeniony w powszechnym - związanym z historycznymi i aktualnymi doświadczeniami społeczności - przekazie kulturowym, niedomaganiach opieki nad dziećmi oraz w warunkach niepewności, chaosu normatywnego, braku jasności zasad działania instytucji. Jednocześnie dążenie do stymulowania rozwoju kapitału społecznego musi uwzględniać charakter tego dobra, tak by skutek działania nie był przeciwny do zamierzonego. R.D. Putnam podkreśla, że zaufanie należy do zasobów: *których ilość raczej wzrasta niż maleje w trakcie używania, i które zanikają, jeśli nie są używane. Im więcej zaufania okazuje sobie dwóch ludzi, to tym większa ich wzajemna ufność. Odwrotnie: bardzo trudno jest wyeliminować na podstawie doświadczenia głęboką nieufność, ponieważ albo nie pozwala ona ludziom angażować się we właściwe eksperymenty społeczne lub, co gorsze, prowadzi do zachowania się, sprzyjającego dalszemu pogłębianiu się nie-*

³⁴ Zob. A. Kamiński, *Czy Polaków trzeba wychować?*, wpis na blogu <http://akaminski.salon24.pl/602295,czy-polakow-trzeba-wychowac>. W polemice odwołuje się do terminu „instytucjonalizowana nieodpowiedzialność” wprowadzonego w publikacji A.Z. Kamińskiego, *Dezercja elit*, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014.

³⁵ Por. K.W. Frieske, K. Pawłowska, *Jeśli partycypacja to z panną taką jak ty [w:] Partycypacja obywatelska. Od teorii do praktyki społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 14.

ufności³⁶. Podejmując działania w warunkach kryzysu czy deficytu kapitału społecznego, łatwo można odnieść wrażenie, że znajdujemy się w błędnym kole i: *powinniśmy oczekiwać, że tworzenie i niszczenie kapitału społecznego jest związane z dodatnimi i ujemnymi sprzężeniami zwrotnymi*³⁷. Zwraca uwagę, że np. w programie J.P. Comera, zmierzającym do poprawy kapitału społecznego w szkołach i polegającym na wprowadzeniu zasad koordynacji i kooperacji wśród dorosłych zainteresowanych powodzeniem dzieci w nauce oraz aktywnego zaangażowania rodziców w każdy krok na tej drodze, stwierdzono, że: *udział rodziców może poprawić osiągnięcia szkolne i wsparcie rodziny dla osiągnięć dzieci, ale tylko wtedy, gdy rodzice podejmują rzeczywistą odpowiedzialność za podejmowane decyzje i znajdują się w sytuacji odpowiadającej ich wiedzy i umiejętnościom. Tam gdzie nie ma tych elementów, rodzice skłonni są do rozczarowań i nieufności, podkopując kapitał społeczny oparty na wspólności*³⁸. Inicjatywa nieskuteczna, pozorna – nie tylko nie przyniesie pozytywnego rezultatu, ale może pogorszyć sytuację, przyniesie degradację kapitału społecznego. Można założyć, że bezowocne będą działania abstrahujące od realnej sytuacji, możliwości adresatów programów.

Poziom zaufania społecznego w Polsce

Cykliczne badania prowadzone w ramach Europejskiego Sondażu Społecznego (ESS)³⁹ pokazują bardzo duże zróżnicowanie poziomu zaufania społecznego i zaufania do instytucji publicznych w Europie oraz występowanie zbieżności między poziomem zaufania do innych osób i zaufania do instytucji władzy⁴⁰. Społeczeństwo polskie należy do grupy – obejmującej w zasadzie wszystkie państwa postkomunistyczne – o bardzo niskim poziomie zaufania w obu wymiarach.

Średni wynik wskaźnika zaufania społecznego obliczany na podstawie odpowiedzi na trzy pytania⁴¹ dla Polski w latach 2002, 2006, 2010 i 2012 wy-

³⁶ R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu*, op. cit.

³⁷ *Ibidem*, s. 262–263.

³⁸ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, op. cit., s. 498–499.

³⁹ Polska jest jednym z 14 krajów, które uczestniczą we wszystkich sześciu rundach projektu ESS w latach 2002–2012. W ostatniej rundzie uczestniczyło 30 krajów.

⁴⁰ *Polska–Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego 2002–2012*, P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.), Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014.

⁴¹ 1. Czy ogólnie biorąc uważa P., że większości ludzi można ufać, czy też, w kontaktach z ludźmi ostrożności nigdy za wiele?, 2. Czy gdyby nadarzyła się okazja, większość ludzi starałaby się P. wykorzystać, czy też postępować uczciwie?, 3. Czy ludzie przede wszyst-

nosił odpowiednio: 11,4; 12,4; 13,3; 12,8 i był wyraźnie niższy od średniej wśród krajów objętych badaniem, która wyniosła odpowiednio 15,4; 14,6; 15,0 i 15,7. Wśród krajów biorących udział w badaniu zróżnicowanie wyników jest bardzo znaczne. Dla przykładu w badaniu z 2012 r. najwyższy poziom zaufania odnotowano w Danii (20,5), najniższy zaś w Bułgarii (10,8).

Odpowiedzi na pytania dotyczące zaufania do systemu prawnego, policji oraz polityków (ocena na skali od 0 do 10) pokazują, że w Polsce w latach 2002–2012 widoczna była lekka tendencja spadku zaufania do systemu prawnego i zmniejszyło się ono z 3,75 do 3,66 punktów. Wynik ten było niższy od średniej w badanych krajach, która w 2002 r. wyniosła 4,49, a w 2012 – 4,60. Polskę dzieli znaczny dystans od krajów o najwyższym zaufaniu do prawa, czyli Danii (7,68); Norwegii (7,22); Finlandii (7,04); Szwajcarii (6,51) i Szwecji (6,27). Bliżej było nam do krajów o najniższym zaufaniu do prawa, czyli Bułgarii (2,25); Kosowa (2,70); Słowacji (3,23). Natomiast poziom deklarowanego zaufania do policji wzrósł w Polsce z 4,95 w 2002 r. do 5,25 punktów w 2012 r. Jednocześnie liderami zaufania w ostatnim badanym roku były Finlandia (8,1) i Dania (7,83). Najniższy poziom zaufania do policji odnotowano w Rosji (3,49); Bułgarii (3,52) i Słowacji (4,14).

Bardzo niski był też poziom zaufania do polityków, który w Polsce spadł z 2,72 w 2002 r. do 2,21 dziesięć lat później i wyraźnie kształtował się poniżej średniej w badanych krajach, która wynosiła odpowiednio 3,90 i 3,19. Kraje o najwyższym deklarowanym zaufaniu w 2012 r. to: Szwajcaria (5,21); Dania (5,20); Norwegia (5,10); Holandia (5,05). Kraje o najniższym poziomie to Hiszpania (1,91); Kosowo (1,89); Portugalia (1,80) i Bułgaria (1,73).

Wyjaśniając fenomen społeczeństw skandynawskich cieszących się bardzo wysokim poziomem zaufaniem, H. Domański wymienia m.in.: niskie wskaźniki nierówności ekonomicznych – państwa te mają najniższy indeks Giniego⁴²; niski poziom korupcji, bowiem wysoka korupcja obniża zaufanie do władzy, a w codziennych interakcjach wnosi element ryzyka; oraz wielość tzw. organizacji pomostowych, czyli takich, które zrzeszają przedstawicieli różnych środowisk społecznych⁴³.

kim starają się służyć pomocą innym, czy też przede wszystkim dbają o własny interes? Opinia respondenta wyrażana jest w każdym z pytań na 10 stopniowej skali od 0 do 10. Maksymalna wartość wskaźnika to 30 punktów, minimalna 0.

⁴² Jest to miernik koncentracji dochodów – jego wartości zawierają się w przedziale od 0, czyli hipotetycznego stanu uzyskiwania przez wszystkich jednakowych dochodów, do 1, czyli maksymalnej nierówności, gdzie jedna osoba ma wszystko, a pozostali nic.

⁴³ H. Domański, *Zaufanie między ludźmi* [w:] *Polska – Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego 2002–2012*, P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.), Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014, s. 14–16.

W Europejskim Sondażu Społecznym badano także zaufanie do systemu edukacji. Wyniki pokazały, że wpływ przekonań o legitymizacji władzy na zaufanie do edukacji kształtuje się niejednakowo w różnych krajach. Polskę charakteryzuje nadwyżka zaufania do edukacji wobec oceny rządu, demokracji i gospodarki oraz zależność między wyższym wykształceniem a mniejszym zaufaniem do edukacji. Jest to zdaniem Z. Sawińskiego związane z aspiracjami edukacyjnymi polskiego społeczeństwa, które oznaczały spore nadzieje pokładane w edukacji, a w dłuższej perspektywie prowadziły do frustracji części osób, które uzyskały dyplom i nie przekładało się to na oczekiwane korzyści⁴⁴. Można przypuszczać, że jeśli fenomen masowych aspiracji edukacyjnych będzie prowadził w dłuższej perspektywie do frustracji, to będzie działał na niekorzyść poziomu zaufania społecznego do edukacji kojarzonej „z wielkim edukacyjnym oszustwem”⁴⁵. Również inne badania potwierdzają, że w Polsce szkoła jest relatywnie dobrze oceniana np. wśród instytucji na szczeblu lokalnym, lepiej niż kościół, policja, organizacje społeczne i samorząd. Szkoła ma istotną rangę w życiu społeczności lokalnych⁴⁶. Jednocześnie CBOS potwierdza, że odsetek niezadowolonych ze szkolnictwa wyraźnie rośnie wraz z wykształceniem, nie ufa szkołom od 18% wśród badanych z wykształceniem podstawowym i aż 44% wśród ankietowanych z wykształceniem wyższym. Sceptycyzm może być efektem zarówno wyższych oczekiwań tej grupy badanych, jak i ich bardziej wnikliwej oceny procesu kształcenia⁴⁷. Dodatkowe zajęcia, szczególnie nauczanie języków obcych, finansuje swoim dzieciom zdecydowana większość (83%) rodziców z wyższym wykształceniem⁴⁸.

Wobec faktu, że społeczeństwo polskie charakteryzuje jeden z najniższych w Europie poziomów zaufania, ważne wydaje się stwierdzenie, czy można mówić o tendencji zmian w tej materii.

W świetle danych z cyklicznie prowadzonego badania Diagnoza Społeczna widać, że u progu transformacji ustrojowej kapitał społeczny był bar-

⁴⁴ Z. Sawiński, *Zaufanie społeczeństwa do edukacji w Polsce i w krajach europejskich*, „Edukacja” 2013, nr 2(12).

⁴⁵ <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/900756,wyzsze-wyksztalce-nie-w-polsce-awans-spoeczny.html> [dostęp: 3 grudnia 2015 r.].

⁴⁶ M. Grochowski, *Barometr Mazowska- zaufanie do instytucji życia publicznego...*, <http://docplayer.pl/3314896-Barometr-mazowska-zaufanie-do-instytucji-zycia-publicznego-na-poziomie-lokalnym.html> [dostęp: 3 grudnia 2015 r.].

⁴⁷ Komunikat CBOS nr 93/2014, *Polska szkoła AD 2014*, http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2014/K_093_14.PDF [dostęp: 3 grudnia 2015 r.].

⁴⁸ Komunikat CBOS nr 147/2014, *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2014/2015*, http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2014/K_147_14.PDF [dostęp: 3 grudnia 2015 r.].

Tabela 1. Wskaźniki kapitału społecznego w badaniu Diagnoza Społeczna

	1992	1995	1997	2000	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Ufający innym	10,3	8,4	10,3	12,4	10,5	10,5	11,5	13,4	13,4	12,2	15,2
Aktywni społecznie	-	-	-	9,3	12,9	13,6	14,1	15,6	15,6	15,2	15,4
Członkowie organizacji	-	-	-	-	12,2	12,1	15,1	13,2	14,8	13,7	13,4
Wolontariusze	-	-	-	-	-	-	-	-	20	26	27

Źródło: badanie Diagnoza Społeczna 2015 – materiał z konferencji prasowej, PAP, 16 września 2015 r., otrzymany z Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

dzo niski a pozytywna zmiana, jaka nastąpiła w ciągu ostatniego ćwierćwiecza funkcjonowania w nowych warunkach społeczno-gospodarczych, jest w istocie nieznaczna. Udział osób deklarujących, że ufają innym w 2015 r. nieco przekroczył 15%. J. Czapiński uważa, że wyniki Diagnozy dowodzą, iż: żyjemy w kraju coraz bardziej efektywnych jednostek i niezmiennie nieefektywnej wspólnoty⁴⁹. Wyniki badania Diagnoza Społeczna pokazują, że Polska nie spełnia ani jednego przyjętego w badaniu kryterium społeczeństwa obywatelskiego⁵⁰. Także cykliczne badania CBOS pokazują: że *średnia wartość uogólnionego indeksu zaufania zbudowanego na podstawie odpowiedzi ankietowanych na pytania o ogólne zaufanie do ludzi, o zaufanie do nieznanomych oraz o zaufanie do partnerów w interesach jest niezmiennie ujemna*. Na podstawie tego wskaźnika:

- 64% badanych można przypisać raczej nieufne podejście do ludzi, przy czym w przypadku 25% jest to postawa nakazująca ostrożność we wszystkich pytaniach wskaźnika; największą nieufnością cechują się bezrobotni, renciści, osoby z wykształceniem podstawowym, badani o najniższych dochodach w przeliczeniu na osobę w gospodarstwie domowym i najgorzej oceniający swoją sytuację materialną,
- 28%, których można określić mianem otwartych, podchodzących do innych ludzi raczej z ufnością niż brakiem zaufania, przy czym postawę całkowitej otwartości można przypisać jedynie 8% badanych⁵¹.

⁴⁹ *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, www.diagnoza.com [dostęp: 3 grudnia 2015 r.].

⁵⁰ *Główne wyniki i wnioski. Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, www.diagnoza.com [dostęp: 7 stycznia 2016 r.].

⁵¹ Komunikat CBOS nr 29/2014, *Zaufanie w relacjach międzyludzkich*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_029_14.PDF [dostęp: 3 grudnia 2015 r.].

Zaufanie w sferze prywatnej jest zwykle tym większe, im wyższy poziom wykształcenia badanych, im wyższe uzyskiwane przez nich dochody *per capita* oraz im lepiej oceniana własna sytuacja materialna, a ponadto im większa miejscowość zamieszkania oraz im młodszy wiek. Także badanie międzynarodowe⁵² przytaczane w raporcie „Młodzi 2011” pokazują, że najmłodszy Polacy są relatywnie bardziej ufni niż dorośli: podczas gdy 25% dorosłych Polaków deklarowało zaufanie do innych ludzi, to czyniło tak 58% nastolatków. Według autorów raportu: *jakkolwiek mało zorganizowana i mało aktywna społecznie, młodsza młodzież reprezentuje inny od starszych roczników typ zaangażowania społecznego – bardziej ufny, otwarty, empatyczny, ujawniający większe pokłady społecznego kapitału. Zapowiada to istotną zmianę w społecznych charakterystykach młodzieży, jak dotąd rozliczanej i osądzanej głównie na podstawie wskaźników formalnego zorganizowania bądź działań podejmowanych w ramach tradycyjnie działających organizacji i stowarzyszeń*⁵³. Wyniki te wskazują na szansę, jaką mają szkoły chcące tworzyć kulturę współpracy i zaufania.

Trwale niski poziom uogólnionego zaufania społecznego w Polsce, przy relatywnie bliskich więziach rodzinnych i przyjacielskich, może być wyjaśniany przez odwołanie do czynników związanych z przeszłym i teraźniejszym doświadczeniem społecznym Polaków. Historyczne wyjaśnienia sięgają m.in. do sytuacji zorientowanych na przetrwane pańszczyźnianych chłopów, planowej eksterminacji i marginalizacji elit, w tym inteligencji z jej wspólnotowym etosem, relacji z cudzym, a potem autorytarnym państwem, które prawa i reguły można było omijać, wreszcie „szoku transformacji ustrojowej” degradującej wielkoprzemysłową klasę robotniczą, mieszkańców PGR. Doświadczenia związane z gwałtowną zmianą, narastającym zróżnicowaniem społecznym oraz neoliberalną ideologią uzasadniającą konkurencję, nierówności społeczne, koncentrację na indywidualnym sukcesie i znieczuleniu na sytuację innych, także mogły być pożywką dla nieufności, szczególnie wśród osób o niższym statusie materialnym. Ukształtowany historycznie stosunkowo częsty wśród Polaków brak poszanowania dla zasad prawa, a obecnie także jego zawilgość i niejasność, potęguje niepewność, jak zachowają się inni.

⁵² *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study 2010*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam 2010.

⁵³ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011, s. 289. http://ies.org.pl/wp-content/uploads/2015/02/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf [dostęp: 15 października 2015 r.].

Działania na rzecz budowy kultury zaufania i współpracy w sferze edukacji

Na funkcjonowanie polskich szkół wpływa ogólnie niski poziom zaufania w społeczeństwie, a z drugiej strony coraz częściej na szkolnictwo patrzy się jak na obszar społecznego doświadczenia potencjalnie istotny dla kreowania kapitału społecznego przez wspieranie zdolności do współpracy, uczestnictwa we wspólnocie opartej na zaufaniu. W doświadczeniu społecznym, relacjach jednostek współpraca i zaufanie ściśle się ze sobą łączą. Zachodzi sprzężenie zwrotne, w którym wstępne, wyjściowe zaufanie umożliwia i stymuluje efektywną, realną współpracę, a jej doświadczanie może wzmacniać zaufanie. Brak zaufania ją utrudnia, ogranicza do form rytualnych czy fasadowych. Jednocześnie istotną kwestią jest określenie wspólnego dobra, któremu mniej lub bardziej bezpośrednio ma służyć współpraca. Poczucie, że mamy wspólny cel, podobnie definiujemy to, co jest w danej sytuacji, danym działaniu najważniejsze, zapewne buduje zaufanie. Trudno wyobrazić sobie zarówno dobrą współpracę, jak i wzajemne zaufanie w sytuacji rozbieżności istotnych dla uczestniczących w danym działaniu zasadniczych celów czy rozbieżności uznawanych wartości i norm społecznych. Wtedy, gdy chcemy budować kulturę zaufania, normy te dotyczą prawdomówności, uczciwości, rzetelności, zainteresowania problemami innych i gotowość do udzielenia im pomocy. Problem kultury zaufania w szkole to w pierwszym rzędzie zagadnienie związane z wychowawczym, formacyjnym oddziaływaniem szkoły, co silnie związane jest z określeniem modelu szkoły, zdefiniowaniem jej celów i nadrzędnych, respektowanych w niej norm i wartości.

Analizując problem budowania kultury zaufania i współpracy w szkolnictwie, warto uwzględnić jej uwarunkowania.

- Po pierwsze, są to regulacje prawne, zasady funkcjonowania systemu nadzoru, systemu zewnętrznych egzaminów, systemu awansu zawodowego nauczycieli. Można je określić jako uwarunkowania systemowe, obejmują one zarówno działania programowe władz centralnych, jak i ich skutki, które mogą mieć charakter skutków niezamierzonych, ubocznych w stosunku do zakładanych celów. Analiza owych systemowych uwarunkowań powinna uwzględniać nie tylko kształt samych rozwiązań ale i ich rzeczywiste skutki.
- Po drugie, są to decyzje i zasady określane na forum szkoły i związane z działaniem dyrektora szkoły, rady pedagogicznej oraz podejściem poszczególnych nauczycieli. Chodzi o działania podejmowane na szczeblu szkoły związane zarówno z jej wewnętrznymi regulacjami

(statut szkoły, program wychowawczy, inne programy), jak i działaniami na rzecz tworzenia określonej kultury szkoły czy klimatu szkolnego. W kontekście tych działań obecnie często mówi się także o roli dyrektora szkoły jako lidera oraz problemie szkolnego przywództwa.

Powyższy podział jest do pewnego stopnia sztuczny, bowiem zakres autonomii dyrektora szkoły i nauczycieli wynika z przepisów centralnych, ale sposób ich interpretacji zależy od wiedzy i postawy adresatów norm. Skala ich „praktykowanej” autonomii może różnić się także ze względu na lokalne uwarunkowania związane z polityką oświatową samorządów, ich możliwościami finansowymi, czy predyspozycje osobowościowe. Wydaje się, że jednym z zasadniczych problemów w rozważaniach o budowie kultury zaufania w szkole jest skala autonomii nauczycieli i dyrektorów oraz to, na ile znają, rozumieją i akceptują centralnie określone zasady działania i chcą przejąć inicjatywę. Ludzie działający w poczuciu ograniczenia autonomii pozbywają się osobistej odpowiedzialności na rzecz „niewidocznych decydentów”, szczególnie wtedy, gdy podejmują działania, których sensu nie rozumieją, nie są w stanie zrealizować ich zgodnie z założeniami i oczekiwaniami decydentów lub, z którymi się nie zgadzają. W praktyce dystansują się od własnych działań, co obniża zaufanie zarówno do nich, jak i do instytucji, którą reprezentują. Taki mechanizm dystansowania się dobrze obrazuje następująca sytuacja: otóż nauczycielka przedszkolna w grupie 6-latków (rocznik 2003), których rodzice korzystając z prawnej swobody, zdecydowali o pozostawieniu ich w przedszkolu, zapowiedziała na zebraniu zaprzestanie nauki czytania i pisania, którą prowadziła z nimi już jako z pięcioletkami. Jednocześnie zastrzegła, że to oczywiście nie jest dobre dla dzieci, ale ona nie może w swojej sytuacji ryzykować (w domyśle zwolnienia), a tak naprawdę to wszystko uderzy w nauczycielki klas I–III, bowiem „dostawały gotowe dzieci”⁵⁴. Stan prawny nie był jednoznaczny, a z całą pewnością zakaz nie był sformułowany wprost i część rodziców miała tego świadomość, jednak trudno im było dyskutować z poczuciem zagrożenia nauczycielki czy zagwarantować jej, że nie będzie miała kłopotów. Wydaje się, że z perspektywy nauczycielki całość jej argumentacji była próbą utrzymania własnej, osobistej wiarygodności, jednak kosztem podważania wiarygodności zarządzających systemem.

Dodajmy, że przebieg toczącej się od 2009 r. reformy obniżenia wieku szkolnego pokazał, jak ważne są z punktu widzenia projektowania i wdra-

⁵⁴ Przykład zaczerpnięty z obserwacji uczestniczącej prowadzonej przez autorkę, w roli rodzica w warszawskim przedszkolu samorządowym.

zania zmian zaufanie i wiarygodność. Powstanie ruchu społecznego „Ratuj maluchy!” było niewątpliwym przejawem braku zaufania części rodziców do gwarancji władz oświatowych dotyczących zmian infrastrukturalnych, organizacyjnych, programowych, dydaktycznych, mentalnych szkoły w stronę przyjazną młodszym dzieciom. Jednak można także stawiać tezę, że w jakiejś mierze „maskował” on mniej spektakularny, wręcz „podziemny”, ale nie mniej istotny a widoczny np. w bezpośrednich relacjach z rodzicami, opór nauczycieli przedszkoli, nauczycieli wczesnego nauczania w szkołach.

Nie ulega wątpliwości, że utracie zaufania do instytucji czy osób działających w jej ramach szczególnie sprzyja każda sytuacja, kiedy osoby oficjalnie reprezentujące instytucję w bezpośrednich, półoficjalnych kontaktach przyznają, że wprowadzają działania, które nie są racjonalne z punktu widzenia realizacji określonych wartości („rozwój dzieci”, „edukacja zindywidualizowana”, „dobra jakość edukacji”) i się od nich dystansują, jednocześnie tłumacząc to przepisami prawnymi, decyzjami władz samorządowych czy centralnych. Szkoła, w której rośnie liczba decyzji i działań, które są tłumaczone „zewnętrznym” przymusem i kontestowane, niszczy zaufania. Z drugiej strony jednym z warunków rozwoju zaufania w środowisku szkolnym jest autonomia dyrektora i nauczycieli oraz ich akceptacja określonego, spójnego modelu edukacji i szkoły, jasność co do jej celów, przyjętych standardów działania i realizowanych wartości.

Działania podejmowane na szczeblu centralnym a problem kapitału społecznego

W raporcie z 2009 r. „Polska 2030 – wyzwania rozwojowe” podkreślano, że rola państwa w stymulowaniu wzrostu zaufania dotyczy w zasadzie wyłącznie działania na rzecz zaufania obywateli do instytucji publicznych i politycznych, natomiast w przypadku niskiego zaufania społecznego, to rola władz powinna być ograniczona, bowiem: *Nie chodzi o stymulację ze strony państwa miękkiej tkanki relacji społecznych, ale o nieszkodzenie*⁵⁵. To podejście stało się przedmiotem krytyki pedagogów i psychologów, którzy dostrzegli, że dla kształtowania kultury zaufania społecznego szczególnie znaczenie mogą mieć działania państwa nakierowane na: *zmianę kultury organizacyjnej placówek oświatowych – opiekuńczych i edukacyjnych i na kulturę relacji społecznych wśród wszystkich uczestników systemu edukacji, tj.*

⁵⁵ Raport „Polska 2030”, s. 14, https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/badania%20aktywne%20starzenie/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf [dostęp: 10 października 2015 r.].

uczniów i ich rodziców, nauczycieli i osób zarządzających placówkami edukacyjnymi, decydentów i doradców, ludzi mediów, członków różnych instytucji w lokalnych społecznościach współpracujących z tymi placówkami lub je profesjonalnie wspierających⁵⁶. W „Strategii rozwoju kapitału społecznego 2020” z 2013 r.⁵⁷ wskazano, że szkoła jako część infrastruktury społecznej służącej budowie kapitału społecznego – powinna być: *postrzegana jako instytucja godna zaufania, zakorzeniona w społeczności lokalnej, rozwijająca postawy i kompetencje społeczne uczniów, ale także nauczycieli. Ważną rolę odgrywają tu takie obszary, jak wspieranie samorządności uczniowskiej jako realizacji prawa uczniów do współorganizowania pracy szkoły oraz własnej aktywności, włączenie rodziców jako równorzędnych partnerów w procesy szkolnej demokracji*. W dokumencie wśród celów szczegółowych uwzględniono: *kształtowanie postaw sprzyjających kooperatywności, kreatywności oraz komunikacji* i przewidziano: *wspieranie edukacji formalnej w zakresie metod nauczania sprzyjających kooperacji, kreatywności i komunikacji oraz rozwijanie demokratycznej kultury szkoły*. Obejmować ma ona następujące kierunki działań:

- *upowszechnianie w systemie edukacji metod nauczania i dobrych praktyk w zakresie funkcjonowania szkół, rozwijających postawy kreatywne, kooperacji i komunikacji,*
- *kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji społecznych wśród uczniów,*
- *wzmocnienie edukacji obywatelskiej, medialnej i kulturalnej.*

Jednocześnie w części diagnostycznej „Strategii” podkreślono, że od 2009 r. w polskim systemie edukacyjnym wdrażana jest sukcesywnie podstawa programowa⁵⁸, która sprzyja osiągnięciu wyżej zarysowanej wizji szkoły, bowiem: *kładzie nacisk na kształtowanie u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak postawy wiarygodności, odpowiedzialności, poczucia własnej wartości, szacunku dla innych ludzi, ciekawości poznawczej, kreatywności, gotowości do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej*. Tym sa-

⁵⁶ A.I. Brzezińska, T. Czub, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie*, op. cit., s. 31–44.

⁵⁷ Uchwała nr 61 Rady Ministrów z 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii rozwoju kapitału społecznego 2020”, http://ks.mkidn.gov.pl/media/download_gallery/20130520SRKS_na_stronie_internetowej.pdf [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17).

mym przyjęto założenie, że podstawa jest powszechnie i efektywnie wdrażana zgodnie z intencjami jej twórców.

Wymienione w „Strategii” szczegółowe kierunki działań są skoncentrowane na procesie dydaktycznym i doskonaleniu nauczycieli. Uwzględnienie tych aspektów podkreśla wielu autorów⁵⁹, którzy jednak wychodzą poza propagowanie w „Strategii” działania, np. uwzględniają problematykę oceny szkolnego, zalecają: *niesprowadzanie osiągnięć ucznia tylko do wiadomości i umiejętności przedmiotowych*⁶⁰. Inni autorzy, uznają, że obszary działań, jakie powinny być inicjowane, to: pomoc dla rodziców i nauczycieli traktowanych jako „dawców wsparcia” dla uczniów, powrót do myślenia o edukacji nie głównie czy wyłącznie w kategoriach dydaktycznych, ale jako o szeroko rozumianej sferze kulturowej⁶¹.

Przedstawione w rządowej „Strategii” kierunki działania nie budzą wątpliwości, ale zwraca uwagę, że w dokumencie przepisy są w pewnej mierze utożsamiane z rzeczywistością szkolną, co sprawia, że uchwalenie aktu prawnego jest utożsamiane z rozwiązaniem problemu czy realizacją jakiegoś celu. Takie podejście od lat było prezentowane przez władze oświatowe i było jednym z czynników prowadzących do nadmiaru szczegółowych regulacji i ich coraz gorszej jakości⁶².

Problematyka współpracy oraz zaufania w środowisku szkolnym uwzględniana jest w aktach prawnych, takich jak podstawa programowa czy nowe rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, w którym czytamy m.in., że w szkole spełniającej wymagania na poziomie podstawowym: *relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu*⁶³. Złożoność problematyki i szeroki kontekst tworzenia wspólnoty opartej na zaufaniu powoduje, że lepiej mówić o dążeniu do tego celu. Kulturowanie takiej wspólnoty jest (w przeciwieństwie do zadekretowania jej na papierze) w zasadzie niekończącym się procesem i wyzwaniem.

⁵⁹ M.in. A.I. Brzezińska, T. Czub, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie*, *op. cit.*

⁶⁰ Przytoczone [za] M. Tracz, *Rola edukacji w budowaniu kapitału społecznego w Polsce*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.../c/1454-4350-1-PB.pdf [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

⁶¹ A.I. Brzezińska, T. Czub, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie*, *op. cit.*

⁶² Szerzej o mechanizmach przeregulowania [w:] J. Osiecka-Chojnacka, *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, „Studia BAS” 2010, nr 2(22), s. 22–25 [Polityka oświatowy, M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.)].

⁶³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. poz 1214).

W kontekście regulacyjnych działań centralnych władz oświatowych podnoszony jest problem tendencji do biurokratyzacji i działań pozor-nych występujących w polskim szkolnictwie. Dyrektorzy szkół publicznych w wypowiedziach i jako respondenci w badaniach często podkreślają, że wiele aspektów pracy szkół jest „przeregulowane”, co jest skutkiem zarówno rozrastania się regulacji określanych centralnie, jak i regulacji narzuca-nych przez samorządy. Ta biurokratyzująca szkołę praktyka doprowadzi-ła do sytuacji, w której niektórzy dyrektorzy przyjęli „biurokratyczny styl działania” i sami, stojąc przed wyzwaniem merytorycznymi, koncentrują się na dokumentacji nawet wtedy, gdy nie jest wymagana (dotyczy to nad-zoru, w szczególności ewaluacji wewnętrznej). Jest też bardzo znamienne, że coraz częściej biurokratyczną formę mają wewnętrzne akty szkoły, na-wet wewnętrzne regulaminy oceniania z wychowania oparte na szczegó-łowej punktowej „wycenie” działań pozytywnych i zachowań negatywnych uczniów. Stąd zasadna wydaje się opinia, że: *w wychowaniu dominowała i dominuje akcyjność i spektakularność działań, podporządkowana biurokra-tycznemu planowaniu, spełnianiu określonych procedur urzędowych i sprawozdawczość*⁶⁴. Biurokratyczne podejście ukształtowało myślenie o szkole części dyrektorów i nauczycieli. Jednocześnie najlepsi dyrektorzy przyjmują pozycję obronną i deklarują, że w „przeregulowanym systemie” szczególnie pożądana umiejętność dyrektora to bardzo dobra znajomość prawa ukie-runkowana na to, by odróżnić to, co jest bezwzględnie prawem wymagane, od tego, co można zignorować. W tym kontekście pada określenie, że dy-rektor jest buforem, który musi chronić swoich nauczycieli przez zalewem biurokratycznej mitręgi⁶⁵. Jest znamienne, że dyrektorzy polskich szkół, którym nie odpowiada biurokratyczny styl działania, mają przekonanie, że różne regulacyjne działania władz centralnych, a także samorządowych, należy traktować jako przejaw braku zaufania wobec nich⁶⁶. Trudno okre-ślić skutki, jakie dla sposobu działania szkół w Polsce ma dewaluacja prawa oświatowego, nadmiar regulacji, brak stabilności i niespójność unormo-wań, a także niski poziom legislacyjny utrudniający jego jednolitą interpre-tację. Niewątpliwie są to bariery dla budowy kultury zaufania i współpracy,

⁶⁴ Wywiad Z. Ratajka z M. Dudzikową, *Szkoła na „jałowym biegu” mechanizmów działań pozornych?*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2015, nr 2(12).

⁶⁵ Zapis z konferencji 25–26 czerwca 2014 r. „Raport o stanie edukacji 2013 – wyniki międzynarodowych badań”. Panel dyskusyjny: „Współpraca i przywództwo w szkole”, <https://www.youtube.com/watch?v=FEQdPQRFlkk> [dostęp: 15 października 2015 r.].

⁶⁶ Wypowiedź dyrektora szkoły na konferencji Instytutu Badań Edukacyjnych pt. „Ewaluacja wewnętrzna w szkole podstawowej”, https://www.youtube.com/watch?v=_p6yj-rmM_ [dostęp: 15 października 2015 r.].

efektywnego przywództwa szkolnego i poczucia sprawstwa i autonomii zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli.

Z drugiej strony biurokratyczne podejście administracji pozwala jej nie dostrzegać problemów już – „formalnie” rzecz ujmując – rozwiązanych. Do takich problemów należy zróżnicowany poziom merytorycznego przygotowania nauczycieli i brak systemu ich doskonalenia. Polska należy do państw o formalnym wysokim wykształceniu nauczycieli zdobywanym jednak w szkołach wyższych o różnym poziomie, w systemie kształcenia długo pozbawionym jednolitych standardów i wymogów, w zasadzie nie-selektywnym. Badania pokazują np. silne zróżnicowanie przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia edukacji matematycznej⁶⁷. Podejście formalistyczno-biurokratyczne charakteryzuje się brakiem refleksyjności, całościowego podejścia do problemów. Pozwala też „nie dostrzegać” nieobjętych przepisami, a ważnych i symptomatycznych dla funkcjonowania systemu zjawisk, np. problemu korepetycji i kursów przygotowujących do egzaminów, których skala może być traktowana jako przejaw niewydolności szkół oraz braku zaufania do nich.

Biurokratyzacja życia szkół może wiązać się z mechanizmami, które prof. M. Dudzikowa i jej zespół analizują, posługując się zaczerpniętą od J. Lutyńskiego kategorią „działań pozornych”, czyli działań, których istotą jest: *zawsze jakaś niespójność, brak zgodności, przede wszystkim brak zgodności między tym, co się głosi lub zakłada, a tym, co rzeczywiście się realizuje*⁶⁸. Mechanizmy działań pozornych, zdaniem M. Dudzikowej, blokują, a nawet niszczą oddolne zaangażowanie: *i rzeczywistą partycypację samorządów, rodziców, nauczycieli a także samych uczniów w inicjowaniu prorozwojowych zmian w środowiskach szkolnych i wciągają te de nomine podmioty w uprzedmiotowującą grę pozorów. Prowadzą do erozji kapitału społecznego i/lub powstawania jego niekorzystnych odmian poprzez wzrost biurokratycznej kontroli (nadzoru pedagogicznego) jako wskaźnik braku zaufania i „osłabienia morale obywatelskiego” – jakby powiedział Lutyński – „nie tylko wykonawców działań pozornych i obserwatorów, ale nawet*

⁶⁷ M. Karpiński, M. Zambrowska, *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

⁶⁸ Por. M. Dudzikowa, *Szkoła jako „przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny”*, *Suplement do „Erozji kapitału...”* [w:] M. Dudzikowa i in., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; M. Tracz, *Rola edukacji w budowaniu kapitału społecznego w Polsce*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.../c/1454-4350-1-PB.pdf [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

zleceńodawców⁶⁹. Polityka resortu edukacji może być uznana za czynnik erozji kapitału społecznego, za impuls do rozpowszechniania się w systemie działań pozornych nakierowanych na sprostanie wymogom biurokracycznym, proceduralnym sprawozdawczym⁷⁰. Jednocześnie różnego rodzaju jej przedsięwzięcia reformatorskie także mogą mieć charakter pozorny⁷¹. Działania pozorne widać w wielu sferach życia polskich szkół, ich załączki dostrzeżone zostały już na etapie formułowania podstaw programowych⁷².

W kontekście działań centralnych władz oświatowych należy także zauważyć, że inicjatywy przynoszą skutki przeciwne od założonych, co w odbiorze społecznym musi prowadzić do dezorientacji i erozji zaufania. Przy czym takie zjawiska dotyczą bardzo ważnych dla funkcjonowania systemu zagadnień, jak: system egzaminów zewnętrznych i system nadzoru pedagogicznego.

System egzaminów zewnętrznych był pomyślany w głównej mierze jako źródło informacji pomagające poprawiać pracę szkół. W tej chwili wiemy, że w systemie występują problemy z realizacją pierwotnych założeń, ponieważ występuje:

- słaba informacja zwrotna dla nauczycieli i szkół (egzaminy nie zastępują diagnoz, np. po pierwszym etapie edukacyjnym, w obszarach niesprawdzanych przez egzaminy),
- wciąż słabe wykorzystanie danych egzaminacyjnych przez nauczycieli, szkoły, samorządy, kuratoria oświaty i MEN,
- popularność rankingów i prostych, nieuprawnionych metodologicznie sposobów korzystania z wyników egzaminacyjnych⁷³.

Jednocześnie takie fundamentalne założenia systemu, jak to, że sprawdzian po szkole podstawowej będzie służył wyłącznie poprawie jakości kształcenia i nie będzie miał żadnego wymiaru selekcyjnego, w rzeczywi-

⁶⁹ Wywiad Z. Ratajka z M. Dudzikową, *Szkoła na „jałowym biegu”*, *op. cit.*

⁷⁰ E. Potulicka, *Kształtowanie kapitału społecznego w szkole – wprowadzenie do problemu*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22.

⁷¹ B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁷² I. Kopaczyńska, *Podstawa programowa dla klas I-III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁷³ R. Dolata, M. Sitek, *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

stości nie sprawdziło się. W wielkich miastach nastąpiło silne zróżnicowanie gimnazjów, odejście od rejonizacji oraz tendencje do autoselekcji i selekcji uczniów⁷⁴. W polskim systemie edukacyjnym zaistniał wielkomiejski „subsystem”, w którym funkcjonuje bardzo wczesny próg selekcyjny. Analityczna korzyść z działania zewnętrznego systemu oceniania to możliwość dostrzeżenia procesów różnicowania wyników kształcenia szkół w miastach. Jednak zasadne i ważne jest także pytanie, w jakiej mierze stosowany system egzaminów się do tego przyczynił. Autorzy badania pokazującego proces różnicowania się gimnazjów i selekcję uczniów po szkole podstawowej słusznie podkreślają, że ocena tego procesu zależy od przesłanek ideologicznych, a więc potrzebna jest dyskusja o wartościach podstawowych dla systemu publicznego kształcenia. Zagadnienie to jest szczególnie istotne dla analizy nierówności w edukacji. Autorzy podejmujący ten temat zwracają uwagę na konieczność odpowiedzi na pytanie, na ile w systemie mają być realizowane wartości egalitarne, na ile system ma być oparty na konkurencji, a na ile na współpracy i wyrównywaniu szans⁷⁵.

Wielu autorów podkreśla znaczenie dalszej debaty nad egzaminami testowymi oraz badań nad ich skutkami⁷⁶. Jest niepokojące, że według tych badań nauczyciele mają jednak poczucie: że autonomia wykonywanej pracy została ograniczona przez wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, co wymusiło na nich zmianę stylu nauczania – ograniczyło możliwość dyskusji z uczniami, stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi⁷⁷. Nauczanie „pod testy” skutkuje zapewne poprawą wyników widoczną w testach PISA w 2012 r., jednak niestety uczniowie z Polski osiągnęli jednocześnie zdecydowanie gorsze wyniki w zadaniach wymagających problemowego myślenia⁷⁸. Twórcze rozwiązywanie problemów wymaga prawa do błędów, pewnej swobody działania, innych metod dydaktycznych niż nauczanie

⁷⁴ R. Dolata, A. Jasińska, M. Modzelewski, *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrument polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1 (tematyczny).

⁷⁵ P. Sadura, *Państwo i nierówności w systemie edukacji* [w:] *Nierówności społeczne w Polsce*, B. Kłós, J. Szymańczak (red.), Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2014.

⁷⁶ Między innymi E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, <http://tnszp.pl/index.php/polityka-owiatowa> [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

⁷⁷ M. Smak, D. Walczak, *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego IBE*, wrzesień 2015 r.

⁷⁸ PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' skills in tackling real-life problems (Volume V), <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-V.pdf> [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

„pod testy”. To każe zwracać uwagę na niezamierzone uboczne skutki, jakie dla nauczania szkolnego (nauczanie pod testy) oraz klimatu szkoły (rywalizacja szkół i uczniów) ma wdrożenie systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce. Występująca w polskiej szkole „testomania” ma zagorzałych przeciwników, którzy uważają, że negatywne skutki państwowego systemu egzaminów zdecydowanie przewyższają zyski⁷⁹.

Nowy system nadzoru i ewaluacji wprowadzany od 2009 r.⁸⁰ zakładał żywą dyskusję o jakości pracy szkół, miał pomagać w rozwoju szkół i zawodowym nauczycieli, a w praktyce jest postrzegany jako wymóg biurokratyczny. W badaniach dostrzeżono, że rozwiązania prawne nie sprawdzają się w praktyce, co więcej, nowy system przyczynia się do pogarszania atmosfery pracy w szkołach, a jego procedury dezorganizowały ich pracę⁸¹. Okazało się, że przy tworzeniu systemu zasadniczym problemem jest określenie głównego celu ewaluacji w edukacji. *Pytanie o to, czy ewaluacja ma być inspiracją do rozwoju, czy też narzędziem rozliczania szkół, czyli dyrektorów i nauczycieli w pewnym stopniu utrudnia akceptację ewaluacji a także jej powodzenie. Dzieję się tak, że te dwa cele (rozwój i rozliczanie) wymagają różnych podejść, procedur, poziomu zaufania itp. W Polsce próbujemy zrealizować je równocześnie, co jest zadaniem bardzo ambitnym*⁸². W rezultacie budowany system może z jednej strony wzmacniać obawy dyrektorów szkół i nauczycieli (w części dotyczącej ewaluacji zewnętrznej), z drugiej nie być wykorzystany w wystarczającym stopniu (np. ewaluacja wewnętrzna) do poprawy jakości pracy szkoły⁸³. Obecnie trudno przewidzieć, jak potoczy się wdrażanie nowego systemu nadzoru. Trzeba jednak podkreślić, że w swoich założeniach miał on sprzyjać analizie jakości pracy szkoły

⁷⁹ J. Pytlak, *Testomania – „czarna śmierć” (edukacji) XXI wieku*, „Edukacja Internet Dialog – Portal liderów edukacji (EID)” 14 listopada 2014, a także wypowiedzi autora w czasie panelu: „Ewaluacja wewnętrzna w szkole podstawowej” na konferencji IBE, https://www.youtube.com/watch?v=_p6yj-rmM_s [dostęp: 15 października 2015 r.].

⁸⁰ Wdrażanie nowego systemu było wspierane w ramach projektu systemowego „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły” finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i firmę Era. Jego dorobek jest zamieszczony na portalu <http://www.npseo.pl/>.

⁸¹ *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013*, K. Hernik (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

⁸² G. Markiewicz, *Ewaluacja w edukacji jako zmiana kulturowa*, „Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2013, nr 4 (11) [*Animacja życia publicznego – Analizy i rekomendacje*].

⁸³ *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły – Raport z badań*, O. Wasilewska (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

z uwzględnieniem klimatu szkoły oraz jakości relacji w niej panujących. Na portalu poświęconemu nadzorowi pedagogicznemu znajdujemy analizę, w której konkluzji czytamy: *Mimo niedoskonałości związanej z wprowadzeniem ewaluacji, nie zawsze dobrze przyjmowanym zwiększeniem autonomii szkoły, trzeba stwierdzić, że tam, gdzie była wola zmiany, dokonano przez ostatnie pięć lat skoku cywilizacyjnego. Niestety, pogłębiła się też przepaść między placówkami niepoddającymi się modernizacji, żyjącymi w systemie nakazowym, atmosferze teorii kar i nagród a idącymi z duchem czasu, uczącymi się i opartymi na dialogu oraz przywództwie rozproszonym. Szkoda tylko, że tych ostatnich jest mniej*⁸⁴. Jest to niestety sugestia, że dążenie do zmian kultury szkolnej zaowocuje dalszym różnicowaniem polskich szkół, a tym samym różnicowaniem sytuacji młodych ludzi, którzy do nich trafią.

Doceniając wagę autonomii nauczycieli, warto podkreślić, że liczne badania Instytutu Badań Edukacyjnych prowadzą do wniosku, że obecnie w Polsce: *dominacja kontroli, oceny i wymagań nad wsparciem i zaufaniem dostrzegalna jest zarówno w relacjach między nauczycielami a uczniami, między dyrekcją a nauczycielami, jak i między instytucjami nadzorującymi a samą szkołą. Ważna wydaje się więc zmiana akcentów poprzez zwiększenie autonomii: uczniów, nauczycieli i szkół, oraz zmniejszenie obaw przed formalną kontrolą*⁸⁵.

Z punktu widzenia dyrektorów szkół i ich możliwości działania istotny jest fakt, że podlegają oni zarówno kuratorom oświaty, jak i jednostkom samorządu terytorialnego. Choć w założeniach kompetencje nadzorcze dotyczą różnych zagadnień, jednak nie uchyla to problemu sprzecznych oczekiwań lub faktu, że samorząd nie zapewnia materialnych i organizacyjnych warunków do realizacji niektórych zaleceń władz centralnych. W czasie reformy 1999 r. bardzo silnie podkreślano, że dobra jakość pracy szkół będzie wymagała stałej współpracy szkoły, organu założycielskiego i kuratora oświaty. Formalnie współdziałanie mogło mieć formułę opiniowania, działania w porozumieniu, uzyskiwania zgody, informowania. W kontaktach kuratorów oświaty z samorządami lokalnymi szybko pojawiły się różnice zdań oraz dążenie przedstawicieli samorządów i ich rzeczników, by skończyć z dysfunkcyjnym dwuwładztwem i przekazać wszelkie kom-

⁸⁴ S. Osiński, *Jak zbudować dobrą szkołę?*, http://www.npseo.pl/data/various/files/Refleksje_3_2015.pdf [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

⁸⁵ Por. *Rekomendacje* K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski [w:] *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, K. Hernik (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 97.

petencje (także dotyczące nadzoru pedagogicznego) samorządom⁸⁶. Ta propozycja jest rozwiązaniem problemu deficytu zdolności do współdziałania wśród zarządzających systemem, jednak wydaje się złym rozwiązaniem, bowiem uchylałaby odpowiedzialność władz centralnych za jakość realizacji prawa do nauki w sytuacji, gdy w skali kraju występują znaczne różnice w możliwościach i efektywności zarządzania oświatą przez gminy. Kompleksowe rozwiązanie problemu współpracy między oświatową administracją rządową i samorządami wiąże się z jasnym określeniem modelu szkoły publicznej, podstawowych standardów jej funkcjonowania, zapewnieniem organizacyjno-finansowych warunków pracy. Wydaje się bowiem, że u podłoża sporów – obok problemów finansowych – leżą także różne przekonania, jaka ma być dobra publiczna szkoła.

Działania podejmowane na szczeblu szkoły w kontekście budowania kultury zaufania

Kształtowanie szkolnej kultury, klimatu, zasad działania i relacji wiąże się z rolą dyrektora szkoły. Stąd akcentuje się znaczenie szkolnego przywództwa i przygotowania do pełnienia trudnej roli uwzględniającej określone wizję szkoły i dążenie do realizacji wspólnych uzgodnionych celów i zasad⁸⁷. Szkoła może aktywnie przekazywać i wpajać uczniom reguły i normy społeczne związane z budową kultury zaufania na różne sposoby, przez: argumentację, dyskusję, nauczanie, prezentowanie dobrych przykładów w działaniach i postawach kierownictwa szkoły i grona pedagogicznego, a także innych przykładów osobowych, zapewnienie warunków materialnych i psychologicznych dla rozwoju w uczniach poczucia bezpieczeństwa i zaufania⁸⁸.

Wyniki licznych badań pokazują występowanie problemów w relacjach międzyludzkich w polskich szkołach. Są one przedstawione poniżej.

- Więzy koleżeńskie są w Polsce słabsze niż w innych krajach. Choć zdecydowana większość uczniów ma w szkole co najmniej troje bliskich przyjaciół swojej płci (ponad trzy czwarte wśród 11-lat-

⁸⁶ W związku z problemami współpracy samorządów i kuratoriów pojawiają się propozycje „uproszczenia systemu” i przekazania jeszcze większych kompetencji samorządom, np. C. Trutkowski *Kształtowanie polityki oświatowej samorządów lokalnych*, „Samorząd Terytorialny” 2015, nr 1–2.

⁸⁷ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora* [w:] *Jakość w edukacji różnorodnie perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2012.

⁸⁸ P. Sztompka, *Normy społeczne i ich respektowanie* [w:] *Jakość w edukacji różnorodnie perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2012.

ków, nieco mniej 13-latków i nieco ponad 60% wśród 15-latków), to jednak w niemal wszystkich innych krajach badanych w projekcie HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*)⁸⁹ przyjaźnie takie są częstsze, a Polska znalazła się w ostatniej piątce rankingu. Potwierdzają to także badania Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*PISA Programme for International Student Assessment*)⁹⁰ – polscy 15-latkowie rzadziej niż ich koledzy z krajów OECD deklarują, że są lubiani przez innych uczniów. Natomiast jeśli chodzi o poczucie samotności i wyobcowania, wyniki w Polsce są zbliżone do średniej.

- Niskie jest poczucie przynależności uczniów do szkoły. W badaniu PISA 76% wśród 15-latków zadeklarowało, że czuje się częścią szkoły, podczas gdy w zdecydowanej większości krajów OECD wskaźnik ten przekraczał 80% (średnia OECD 81%). W efekcie Polska znajduje się na 31. miejscu w liczącym 34 pozycje rankingu krajów.
- Zadowolenie uczniów ze szkoły jest niższe niż w innych krajach. Odsetek 15-latków opisujących swoją szkołę jako idealną, deklarujących zadowolenie ze szkoły i twierdzących, że czują się w szkole szczęśliwi, jest znacznie niższy niż średnia OECD i plasuje Polskę w ostatniej piątce rankingu⁹¹.
- Według badań HBSC wzrasta odsetek uczniów obciążonych stresem szkolnym, z 21,8% w 2010 r. do 32,1% w 2014 r. Odczuwanie obciążenia stresem szkolnym zwiększyło się istotnie zarówno w populacji chłopców, jak i dziewcząt – odpowiednio o 9 i 12 punktów procentowych. W populacji 13-latków miejsce zamieszkania różnicuje obciążenie stresem szkolnym; najwyższe wskaźniki uzyskano w dużych miastach, a najniższe w małych miastach⁹².
- W badaniu PISA z 2012 r. wartość wskaźnika dla relacji nauczyciel–uczeń sytuuje Polskę na ostatnim miejscu spośród 29 badanych kra-

⁸⁹ http://www.hbsc.org/publications/datavisualisations/peer_support.html [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

⁹⁰ <http://www.oecd.org/pisa/> [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

⁹¹ J. Przewłocka, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, <http://www.ibe.edu.pl/images/materialy/IBE-analizy-rosb-klimat-szkoly-.pdf> [dostęp:].

⁹² *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, J. Mazur (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015; *Badania Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_.pdf [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

jów OECD. Odsetek uczniów twierdzących, że „Uczniowie mają dobre relacje z większością nauczycieli” w Polsce wyniósł 74% uczniów, podczas gdy średnia dla krajów biorących udział w badaniu to 82%. Jednocześnie występują różnice między uczniami a nauczycielami w percepcji klimatu szkoły. Badanie PISA 2012 i TALIS 2013 dotyczące postrzegania przez uczniów i nauczycieli relacji społecznych w szkole, pokazują, że nauczyciele oceniają te relacje znacznie lepiej niż ich uczniowie⁹³.

- Badania kapitału społecznego w polskich szkołach (uwzględniające wymiar zaufania oraz wymiar zaangażowania społecznego) pokazują, że im wyższy szczebel kształcenia, tym większe zasoby zaufania w relacjach rówieśniczych i tym mniejsze w relacjach z nauczycielem. Jednak generalnie uczniowie raczej nie postrzegają swoich nauczycieli jako wzorów postępowania etycznego – ten aspekt ich doświadczeń w głównej mierze decydował o niskich wynikach w wymiarze zaufania⁹⁴.
- W świetle badań jakościowych uczniowie uważają, że nauczyciele niechętnie chcą pomagać w sytuacji konfliktu między uczniami, nie chcą go dostrzegać, nie chcą też podejmować rozmowy, są raczej skłonni zastępować dialog monologami. Budowaniu pozytywnych relacji z nauczycielami sprzyja jasne określenie zasad, które określałyby reguły wystawiania ocen, poprawiania prac kontrolnych. W opowieściach młodzieży bardzo często pojawiają się jednak wątki dotyczące łamania regulaminów przez uczniów oraz nauczycieli i fakt, że uczniowie są bezradni wobec nauczyciela łamiącego taki regulamin. Zdaniem badanych szkoła i nauczyciele nie potrafią przeciwdziałać przemocy rówieśniczej. Reakcje nauczycieli są często niesprawiedliwe, nie poświęcają oni sprawom wystarczająco dużo czasu, nie rozmawiają z młodzieżą, tylko ferują wyroki i nakładają kary. Skłóconych, agresywnych uczniów upomina się, a w ostateczności albo przenosi do nowej klasy, albo releguje ze szkoły⁹⁵.

⁹³ *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-talis-2013.pdf> [dostęp: 15 października 2015 r.].

⁹⁴ M. Dudzikowa i in., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, op. cit.

⁹⁵ A. Jankowska, *Nauczyciel (nie)godny zaufania*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 2(29); A. Nowakowska, J. Przewłocka, *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna, Raport z badania jakościowego*, <http://www.ibe.edu.pl/images/materialy/IBE-analzy-rbj-szkola-oczami-uczniow.pdf> [dostęp: 15 października 2015 r.].

Rodzice i uczniowie mają często ograniczone możliwości angażowania się w rozwiązywanie szkolnych problemów i spraw, bowiem rady rodziców oraz samorząd uczniowski są przykładami działań fasadowych. Przepisy „gwarantują” udział rodziców w życiu szkoły, jednak badania pokazują raczej znikomość tego udziału. Jest znamienne, że wyniki ewaluacji zewnętrznej wskazują na: *rozbieżność między opiniami dyrektorów i nauczycieli a opiniami rodziców na temat uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji w szkole; 100% dyrektorów i 95% nauczycieli uznało, że rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, tymczasem odsetek rodziców wyrażających taką samą opinię wyniósł tylko 27%*⁹⁶. Badania funkcjonowania rad szkoły pokazują, że zasadniczym obszarem skupiającym uwagę jest gromadzenie środków finansowych i dysponowanie nimi⁹⁷. Aktywność samorządów uczniowskich także sprowadza się do roli komitetów organizujących imprezy szkolne. Współpraca między samorządami uczniowskimi a radami rodziców w zasadzie nie istnieje lub ma charakter incydentalny. Działania szkół w środowisku lokalnym nader często ograniczają się do uczestnictwa reprezentacji uczniów i nauczycieli w obchodach świąt państwowych czy w lokalnych uroczystościach. Stąd postulat, że konieczna: *jest edukacja obywatelska rozumiana jako wspieranie działalności szkolnych samorządów i brak zgody na ich fasadowy charakter powinny stać się priorytetem szkół już od najniższego szczebla edukacji. Powinny one wzmacniać też inicjatywy uczniowskie, zwłaszcza wspólne inicjatywy uczniów i nauczycieli wychodzące poza organizację wycieczek, sprzyjać współdziałaniu ze środowiskiem lokalnym*⁹⁸.

Dla sposobu działania szkół, ich kultury organizacyjnej i wewnętrznych relacji międzyludzkich znaczenie ma koncentracja na wynikach dydaktycznych często sprowadzanych do wyników sprawdzianów egzaminów zewnętrznych. Badanie jakościowe zrealizowane w ramach programu „Szkoła współpracy”⁹⁹ wskazało, m.in. że presja, jakiej poddawane są szkoły, i silna koncentracja na wynikach dydaktycznych uniemożliwiają myślenie przez

⁹⁶ Raport o edukacji 2013. Liczą się nauczyciele, IBE, Warszawa 2013.

⁹⁷ D. Uryga, *Życie codzienne rady szkoły. Wnioski z badań*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 3.

⁹⁸ S. Jaskulska, *Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego*. *Doniesienie z badań*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22.

⁹⁹ „Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły” to systemowy projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej z funduszy programu operacyjnego „Kapitał ludzki”, http://szkolawspolpracy.pl/2015/attachments/article/30/Badania%20CAWI%20-%20raport_fin_FIX3.pdf; <http://szkolawspolpracy.pl/2015/attachments/article/29/Badania%20CATI.pdf> [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

pryzmat funkcji społecznych. „Prewencyjne” ograniczenie aktywności społecznej uczniów z obawy przed zaniżeniem poziomu dydaktycznego jest nieuzasadnione, bowiem często uczniowie angażujący się w różne inicjatywy dobrze radzą sobie z organizacją czasu i nie mają gorszych wyników szkolnych. Stwierdzono, że obecny system edukacji oparty jest na bardzo tradycyjnym, skostniałym myśleniu o szkole. W wielu badanych palcówkach występował model zarządzania z pionową hierarchią i relacjami opartymi na autorytecie formalnym, które autor określa jako „model folwarczny”¹⁰⁰. Jednocześnie w większości szkół objętych badaniem nie udało się dotychczas wypracować form stałej, systemowej kooperacji między kluczowymi podmiotami szkolnej społeczności. Mimo deklaratywnie przychylnych postaw dyrektorów wobec współpracy – dyrekcje nie podejmują aktywnego działania na rzecz jej uruchomienia, a skuteczna współpraca w szkołach nie jest możliwa bez zrozumienia bezpośrednich korzyści płynących z jej prowadzenia, nie ma również zastosowania tam, gdzie chęć realizacji partykularnych interesów dominuje nad dobrem ogółu¹⁰¹.

Podsumowanie

- Ugruntowana w polskim społeczeństwie kultura nieufności oraz złożone uwarunkowania kreowania kapitału społecznego sprawiają, że bariery społeczne dla powstawania społeczeństwa obywatelskiego są silne. Szkoły, a szerzej system edukacyjny, wyznaczają obszar doświadczeń społecznych potencjalnie istotnych z punktu widzenia stymulowania lub degradacji kultury zaufania i współpracy w społeczeństwie, a tym samym umożliwiania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.
- Obecnie w Polsce w prawie oświatowym i dokumentach programowych możemy znaleźć liczne regulacje i deklaracje przygotowane z myślą o stymulowaniu w szkołach kultury współpracy i zaufania. Są realizowane programy, w których wydaje się poradniki dla rodziców, nauczycieli, władz samorządowych, chcących tworzyć szkołę współpracy. W związku z wdrażaniem nowego systemu nadzoru powstało wiele opracowań dotyczących tej problematyki, jakości pracy

¹⁰⁰ Termin „model folwarczny” wprowadził J.T. Hryniewicz w książce *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. Oznacza on relacje, w których występuje kierownik (ekonom) i posłuszni, pozbawieni odpowiedzialności pracownicy.

¹⁰¹ C. Trutkowski, *Współpraca w szkole. Raport z badań jakościowych*, http://www.academia.edu/11997707/Wsp%C3%B3wpraca_w_szkole_-_raport_z_bada%C5%84_jako%C5%9Bciowych [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

szkół, kultury szkolnej i przywództwa szkolnego. Oznacza to zauważenie i podkreślenie wychowawczej funkcji szkoły, znaczenia przywództwa szkolnego i wprowadzania konkretnej – opartej na jasno określonych i wdrażanych w działaniu normach i wartościach – misji szkoły. Jednocześnie w praktyce życia szkół występują niepokojące zjawiska dotyczące m.in. funkcjonowania przepisów np. o współdziałaniu. Badania nad wykorzystaniem ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej dla doskonalenia pracy szkół pokazują, że tylko część dyrektorów, rad pedagogicznych chce (lub jest w stanie) skorzystać z nowej formuły nadzoru dla poprawy jakości pracy szkoły.

- Zasadnicze staje się pytanie o to, jakie czynniki w systemie stanowią przeszkodę dla zmiany kultury szkół w kierunku tworzenia instytucji opartych na kulturze zaufania. Wydaje się, że jednym z nich jest swoiste przeregulowanie systemu, pozbawiające ludzi poczucia autonomii, sprawstwa.
- Zastanawiając się nad odpowiedzią na pytanie, jak duża musi zająć zmianę w polskim szkolnictwie, by stało się ono nośnikiem zmiany budującej kulturę zaufania i współpracy w społeczeństwie, należy stwierdzić, że chodzi o fundamentalną zmianę podejścia. Konieczne wydaje się przemyślenie, uzgodnienie (także w relacjach z prowadzącymi szkoły samorządami) całościowego i spójnego modelu szkoły, która nie jest nastawiona głównie na rywalizację w wynikach testów, lecz na rozbudzanie potrzeb poznawczych, wspieranie uczenia się, a także na budowę więzi, dobrych relacji międzyludzkich, wpajanie i kultywowanie określonych norm i wartości: odpowiedzialności, uczciwości, wytrwałości i szacunku dla innych. Przykład fińskiego systemu edukacyjnego pokazuje¹⁰², że eliminacja opartej na testach rywalizacji między szkołami i uczniami jest możliwa i może być efektywna pod względem osiągnięć dydaktycznych. Dla rozbudzenia aspiracji, zainteresowań oraz dobrych osiągnięć uczniów nie jest konieczne surowe ocenianie i testowanie, a przydatne może być budowanie atmosfery zaufania, wpajanie kompetencji społecznych. System taki opiera się na autonomii działania bardzo dobrze merytorycznie przygotowanych i wspieranych nauczycieli i dyrektorów szkół oraz na dobrych warunkach pracy szkół.

¹⁰² Finland: A Non-Competitive Education for a Competitive Economy in Strong Performers and Successful Reformers in Education LESSONS FROM PISA FOR JAPAN (2012), <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/49802616.pdf> [dostęp: 2 grudnia 2015 r.].

Biorąc pod uwagę widoczną obecnie biurokratyzację i przeregulowanie systemu oświatowego, wyzwaniem dla administracji centralnej jest też swoista deregulacja, uznaniem dla administracji centralnej jest też swoista deregulacja, uznaniem, że pożądane procesy powinny być wspierane przez doskonalenie kształcenia nauczycieli, a także dyrektorów szkół i zapewnienie im odpowiednich warunków pracy oraz wyznaczenie klarownej misji szkoły publicznej, opartej na określonych wartościach i wyposażającej uczniów w kompetencje społeczne.

Bibliografia

- Brzezińska A.I., Czub T., *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka” 2013, nr 1.
- Coleman J.S., *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 317–318.
- Dolata R., Jasińska A., Modzelewski M., *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrument polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1 (tematyczny).
- Dolata R., Sitek M., *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Dudzikowa M. i in., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- F. Fukuyama, *Kapitał społeczny [w:] Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003, s. 169.
- Hardin R., *Zaufanie*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009.
- Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Hernik K. (red.), Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2015.
- Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, T. Kaźmierczak, M. Rymsza (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007.
- „Studia BAS” 2010, nr 2(22) [*Polityka oświatowa*, M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.)].
- Marody M., *Jednostka w nowoczesności – perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Kapitał społeczny i edukacja Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, Mikiewicz P. (red.), Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2011.

- Polska – Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego 2002–2012*, P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.), Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014.
- Przewłocka J., *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach, Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Putnam R.D., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1995.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sadura P., *Państwo i nierówności w systemie edukacji: kierunki działań* [w:] *Nierówności społeczne w Polsce*, B. Kłos, J. Szymańczak (red.), Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2014.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knaściecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Trutkowski C., *Współpraca w szkole. Raport z badań jakościowych*, program „Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły”, http://www.academia.edu/11997707/Wsp%C3%B3lc5%82praca_w_szkole_-_raport_z_bada%C5%84_jako%C5%9Bciowych.
- Trutkowski C., Mandes S., *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.