

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Szkoła Doktorska Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej

w Warszawie

Dziedzina: nauki społeczne

Dyscyplina: pedagogika

mgr Aleksandra Kujawska

Nr albumu Studiów Doktoranckich ChAT: 380

Kapitał społeczny szkoły realnej.

**Analiza indywidualnej i społecznej przestrzeni
doświadczenia i rozwijania postaw prospołecznych nauczycieli**

Rozprawa doktorska

napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Renaty Nowakowskiej-Siuta

Oświadczenie promotora pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego

.....

miejsowość, data

.....

podpis promotora

Oświadczenie autora pracy doktorskiej

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przez mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych.

Oświadczam również, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja papierowa pracy jest identyczna z załączoną na płycie CD wersją elektroniczną.

Wyrażam zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Czytelni Biblioteki Głównej Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

.....

miejsowość, data

.....

podpis autora pracy

STRESZCZENIE

Temat rozprawy: *Kapitał społeczny szkoły realnej. Analiza indywidualnej i społecznej przestrzeni doświadczenia i rozwijania postaw prospołecznych nauczycieli*

Tematem rozprawy jest udział nauczyciela w procesie kształtowania kapitału społecznego szkoły realnej. Analiza i refleksja indywidualnych doświadczeń określonej grupy nauczycieli – nauczycieli szkół realnych – pozwoliły na rekonstrukcję wybranych kategorii kapitału społecznego. Przyjęta przeze mnie definicja kapitału społecznego jest mozaikowa – przyjęłam kluczowe pojęcia z koncepcji Pierre’a Bourdieu i Jamesa Coleman, nie zapominając o analizach Roberta Putnama. Dzisiejszy świat szkoły edukacji wymaga poszukiwań wieloaspektowych, zatem nie sposób przyjąć jednej definicji interesującego mnie zjawiska. Poszukiwałam elementów kapitału społecznego odwołując się do trzech klasycznych ram kapitału społecznego. Odnosząc się do Bourdieu przyglądałam się jednostce – nauczycielowi szkoły realnej: jego zasobom wynikającym z sieci relacji, znajomości i wzajemnego uznania. Za Colemanem traktuję szkołę realną jako strukturę społeczną tworzącą wartości, a kapitał społeczny jest elementem ułatwiającym działania jednostek w ramach tej struktury. Przywołując koncepcję Putnama skupiam się na takich cechach szkoły realnej jak: zaufanie, normy i powiązania, które występują w szkole. Wspomniane koncepcje kapitału nie wykluczają się wzajemnie i warto zwrócić uwagę na części wspólne wspólnoty obdarzonej znacznym zasobem kapitału społecznego: sieci, normy i społeczne zaufanie – to coś, czego należy poszukiwać w strukturze społecznej dążąc do próby rekonstrukcji kapitału społecznego w szkole.

Poszukując fenomenu kapitału społecznego w szkole realnej skupiłam się na wyjaśnieniu roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej: w jaki sposób buduje zaufanie i wspólnotowość w placówce, w jaki sposób buduje relacje, czy jest aktywny społecznie i obywatelsko, w sposób postrzega swoją sprawczość w kształtowaniu postaw młodego człowieka, jakie ma zasoby w relacji powiązań szkolnych.

Poprzez opis portretu nauczyciela i analizę doświadczeń zawodowych próbowałam zdefiniować zjawisko kapitału społecznego szkoły. W niniejszej pracy badawczej interesujące mnie zjawisko (kapitał społeczny szkoły realnej) traktuję jako fenomen społeczny, a szkołę realną traktuję jako swoisty mikrosystem społeczny, w którym każdy element oddziałuje na siebie przyczyniając się do funkcjonowania całości. Nauczyciel szkoły realnej przestrzegając etosu zawodu nauczycielskiego oraz respektując

zasady organizacji kształcenia i wartości specyficzne dla szkoły realnie sprawczo wpływa na kapitał społeczny szkoły.

Podjęty przeze mnie problem badawczy rozpatruję zgodnie z podejściem konstruktywizmu społecznego. Droga badań obrana w niniejszej pracy jest zgodna z paradygmatem jakościowym i wymagała realizacji kolejnych kroków metodologicznych projektujących procedurę, w tym podjęcia badań eksploracyjnych oraz wyjaśnienia wyników badań za pomocą analizy tematycznej. Refleksyjna analiza tematyczna jest metodą stosowaną do analizy danych zebranych za pomocą wywiadów. Stosując analizę tematyczną interpretowałam wypowiedzi respondentów pod kątem ich postaw, działania i deklarowanych wartości wpływających na kapitał społeczny szkoły realnej. Zastosowane metody badań jakościowych pozwoliły na zebranie materiału empirycznego, który mogłam poddać procesowi rekonstrukcji doświadczeń zawodowych nauczycieli szkół realnych. Przyjęte przeze mnie podejście pozwoliło na kodowanie danych, odkodowanie i identyfikację wzorców, wartości i relacji, które doprowadziły mnie do celu badawczego: opisanie potencjału nauczyciela szkoły realnej. Tym samym ów proces doprowadził do ostatniego punktu na mojej mapie badawczej: odtworzenie kapitału społecznego szkół realnych na podstawie portretu nauczyciela w zakresie indywidualnej i społecznej przestrzeni doświadczenia i rozwijania prospołecznych postaw. Rekonstrukcja indywidualnych i kontekstualnych postaw nauczycieli pozwoliła na zdefiniowanie głównego celu niniejszego projektu badawczego jako przedstawienie analizy i próba opisanie potencjału nauczyciela szkoły realnej oraz wyjaśnienie roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej: w jaki sposób buduje zaufanie i poczucie wspólnotowości w placówce, czy jest aktywny społecznie i obywatelsko. Moje działania badawcze koncentrowały się na opisie postawy nauczycieli, a poprzez to wyjaśnieniu, na ile ta forma edukacji jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów kapitału społecznego. Tym samym dążyłam do określenia, co to znaczy, że szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości.

W analizie zebranego materiału badawczego poszukiwałam odpowiedzi na wyszczególnione pytania badawcze:

1. Czy szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane są działania wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości)?
2. Jakimi predyspozycjami charakteryzuje się nauczyciel, który jest jednym z najważniejszych elementów procesu kształtowania się kapitału społecznego szkoły.

Moje działania badawcze, zgodne z procedurą analizy tematycznej, koncentrowały się na opisie postawy nauczycieli, poprzez to wyjaśnieniu, na ile ta forma edukacji jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów kapitału społecznego. Tym samym dążyłam do określenia, co to znaczy, że szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości.

Podstawą teoretyczną rozprawy uczyniłam teorię i rekonstrukcyjną praktykę badań pragmatyzmu społecznego Anselma Leonarda Straussa. Teoria społecznych światów w naukowym ujęciu Anselma L. Straussa pozwoliła mi na ujęcie szkół realnych w perspektywie wydzielonych konstruktów, światów społecznych, które funkcjonują w rzeczywistości edukacyjnej. Teoria Straussa ułatwia dostrzeżenie struktury i sposobu organizacji grup społecznych szkół realnych. W przypadku moich badań jednostka (nauczyciel) jest poddana analizie tożsamości – w jaki sposób przystosowuje się do filozofii i trybu pracy w szkole realnej, jak ocenia tę sytuację, w jaki sposób konstruuje siebie. Dążę do zdefiniowania tożsamości jednostki, która jest powiązana z strukturą społeczną, jaką jest szkoła realna.

Następną ramą teoretyczną, na której opieram mój projekt badawczy jest metoda dokumentarna Karla Mannheima. Metoda wypracowana przez Mannheima pozwala na rekonstrukcję koniunktywnych wzorów działania nauczycieli, która jest wypadkową doświadczenia pracy w szkole realnej: specyfiki szkolnej społeczności, zadań szkoły, jej misji. Działania nauczycieli interpretuję zgodnie z Mannheimowską perspektywą działania podmiotu w dwóch warstwach: w znaczeniu immamentnym (poprzez cele, zamiar, motyw, jakie podmiot nadaje swemu działaniu, zachodzi intencjonalny charakter procesu, w którym uczestniczy i który kształtuje). Poprzez powyższe działania badawcze dążyłam do określenia wielkości zasobów kapitału społecznego szkoły realnej.

Prowadzone przeze mnie badania miały charakter eksploracyjny. Analizie poddani zostali wybrani nauczyciele szkół realnych. Szkoły realne to placówki, które powstały w ostatnich dziesięciu latach. Bednarska Szkoła Realna, pierwsza tego typu placówka, rozpoczęła pracę w uczniach 2015 roku, najmłodsza działa od 2020 roku. Obecnie w Polsce funkcjonują cztery tego typu placówki: Bednarska Szkoła Realna, Lubelska Szkoła Realna, Wawerska Szkoła Realna i Saska Szkoła Realna.

Koncepcję badań jakościowych opracowałam zgodnie z założeniami analizy tematycznej. Badania jakościowe przeprowadziłam za pomocą następujących narzędzi, zapewniając triangulację:

- analiza dostępnych dokumentów mająca na celu zdefiniowanie realnych działań grupy nauczycieli potwierdzających wartości, postaw i norm szkolnych w odniesieniu do kategorii kapitału społecznego. Tzw. *desk research* pozwolił na zebranie źródeł i ustalenie dotychczasowego stanu wiedzy.
- dzienniczek biograficzny – w grupie nauczycieli szkoły badałam osobistą refleksję na temat perspektywy wpływu na środowisko uczenia się poprzez wprowadzanie zaufania, relacji i budowania wspólnoty w codziennej pracy szkoły realnej;
- wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane z nauczycielami z niewielkim stażem zawodowym w szkole realnej (maksymalnie 4 lata); wywiady z nauczycielami, którzy mają kilkuletni staż pracy w szkole realnej (ponad cztery lata). Opisywałam ich wpływ na rozwijanie prospołecznych postaw uczniów (z perspektywy nauczyciela).

Prowadzone jakościowe badania terenowe o charakterze uczestnicząco-obsługowym były możliwością obserwacji pracy szkół realnych i ich nauczycieli w ich naturalnym środowisku. Jako uczestniczka i obserwatorka tworzenia się jednej ze szkół realnych, a następnie procesu dydaktyczno-wychowawczego w Saskiej Szkole Realnej w Warszawie miałam możliwość badania środowiska szkół realnych. Dzięki temu, poza funkcją obserwatorki aktorów tego społecznego świata, byłam również jej uczestniczką. To było duże wyzwanie zarówno organizacyjne, jak i mentalne, ponieważ zaangażowanie zawodowe w Saskiej Szkole Realnej wymagało ode mnie realizowania podjętych tam obowiązków (prowadzenie zajęć, współpraca w zespołach przedmiotowych czy też komunikacja z rodzicami). Jednocześnie możliwość bycia w centrum działania szkoły realnej, codziennej współpracy z nauczycielami i rozmów z nimi była niecodzienną możliwością obserwacji zawodowych doświadczeń nauczycieli, procesu definiowania swojej postawy oraz uczestniczenia w budowaniu refleksji na temat kapitału społecznego szkoły. Unikając wszelkich zależności zawodowych do listopada 2024 roku byłam zaangażowana w działanie szkoły realnej na zasadzie realizacji konkretnych zajęć, bez codziennego obowiązku pracy w szkole.

Grupę badawczą stanowili nauczyciele i nauczycielki szkół realnych w Polsce (cztery placówki: trzy w Warszawie i jedna w Lublinie). Z uwagi na fakt, iż w Polsce istnieją jedynie cztery szkoły realne, to dobór próby zastosowany w badaniu należy uznać za celowy. Grupa osób objętych badaniem wiekowo jest różnorodna: od 26 do 58 lat.

Całość grupy podzieliłam względem stażu pracy: tę, która zaczynała pracę w szkole realnej i staż pracy nie przekraczał trzech lat oraz tę, która miała dłuższe niż trzy lata doświadczenie pracy w szkołach realnych. Wśród grupy z krótszym stażem wytypowałam kilka osób do prowadzenia dzienniczka biograficznego. W obu grupach

nauczycieli przeprowadziłam indywidualne wywiady. Dzienniczek wypełniały cztery nauczycielki w wieku 26 – 33 lata, natomiast do wywiadów zaprosiłam grupę 15 nauczycieli w wieku 26 – 58 lat. Zapisy w dzienniczkach biograficznych były realizowane w roku szkolnym 2021/2022 (2 dzienniczki) i 2022/2023 (2 dzienniczki), a większość wywiadów przeprowadziłam w przedziale czasowym 2023 – 2024.

Praca składa się z następujących rozdziałów:

Rozdział 1 – to historyczne ujęcie rozwoju szkoły pod kątem oferowanych treści, ze szczególnym uwzględnieniem podziału na wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne.

Rozdział 2 – stanowi opis historii szkół realnych, ze szczególnym uwzględnieniem omówieniem działalności Augusta Hermanna Franckego, twórcy prototypu szkoły realnej w Niemczech. W tym rozdziale opisuję również współczesne szkoły realne – miejsce pracy moich badanych.

Rozdział 3 – zawiera teoretyczne podstawy dotyczące kapitału społecznego.

Rozdział 4 – jest opisem teorii stanowiących podstawę niniejszej pracy oraz metodologii badań własnych w paradygmacie jakościowym.

Rozdział 5 – został poświęcony analizie wyników i ich dyskusji w perspektywie analizy tematycznej materiału empirycznego.

Niniejsza rozprawa to próba zwrócenia uwagi na szkoły realne, które trafnie łącząc tradycję, którą starałam się ukazać w pierwszych rozdziałach z nowoczesnym łąčeniem teoretycznych podstaw kształcenia z praktycznym zastosowaniem wiedzy, w mojej opinii mogą być odpowiedzią na współczesne wyzwania stojące przed polską szkołą. Rekonstrukcja kapitału społecznego szkoły z perspektywy nauczyciela to próba odpowiedzi na pytanie, jakie działania w polskiej szkole należy podjąć, aby polskie społeczeństwo można było nazwać obywatelskim. Niniejsza praca to naukowe poszukiwanie tego, co stanowi sedno pracy nauczyciela. I wydaje się, że jest odpowiedzią na dla tych, którzy stracili poczucie sensu wykonywania tego zawodu. Nauczyciele, z którymi prowadziłam rozmowy, są pełni zapału, entuzjazmu, zainteresowania i refleksyjnie odpowiadają na potrzeby ucznia. Jednak przede wszystkim są jednym z elementów, które budują szkołę – ta świadomość „bycia jednym z”, a nie „bycia w centrum” wydaje się być kluczowa w rozumieniu kapitału społecznego szkoły.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, kapitał społeczny szkoły, szkoła realna, edukacja, nauczyciel szkoły realnej.

SUMMARY

The topic of the dissertation is the teacher's participation in the process of shaping the social capital of the real school. By analysing and reflecting on the individual experiences of a particular group of teachers - real school teachers - I was able to reconstruct selected categories of social capital. The definition of social capital I have adopted is a mosaic - I have adopted key concepts from the concepts of Pierre Bourdieu and James Coleman, not forgetting the analyses of Robert Putnam.

Today's world of the school of education requires a multi-faceted search, so it is impossible to adopt a single definition of the phenomenon I am interested in. I have searched for elements of social capital by referring to the three classical social capital frameworks. Referring to Bourdieu, I look at the individual - the real school teacher: his or her resources stemming from a network of relationships, familiarity and mutual recognition.

Following Coleman, I treat the real school as a value-creating social structure, with social capital as a facilitating element in the actions of individuals within this structure. Recalling Putnam standard concept, I focus on features of the real school, such as trust, norms and connections within the school. The aforementioned concepts of capital are not mutually exclusive, and it is worth noting the common parts of a community endowed with a significant stock of social capital: networks, norms and social trust - something to look for in the social structure when seeking to reconstruct social capital in the school.

Through the description of a teacher portrait and the analysis of professional experiences, I have tried to define the phenomenon of school social capital. In this research work, I treat the phenomenon I am interested in (the social capital of a real school) as a social phenomenon, and I treat the real school as a specific social microsystem in which each element interacts with each other, contributing to the functioning of the whole. A teacher at a real school, by adhering to the ethos of the teaching profession and respecting the principles of educational organisation and values specific to a real school, contributes to the social capital of the school.

The research problem I have undertaken is considered by the social constructivist approach. The research path taken in this thesis is in line with the qualitative paradigm and requires the implementation of further methodological steps, the design of the procedure, the undertaking of exploratory research, and the clarification of the research findings through thematic analysis.

In searching for the phenomenon of social capital in the real school, I focused on clarifying the role of teachers in shaping the social capital of the real school: how it builds trust and community in the establishment, how it builds relationships, whether it is socially and civically active, how it perceives its agency in shaping the attitudes of the young person, what resources it has in the relationship of school links.

Through the description of the teacher portrait and the analysis of professional experiences, I have tried to define the phenomenon of school social capital. In this research project, I treat the phenomenon I am interested in (the social capital of a real school) as a relative, intangible concept. I treat the real school as a kind of social microsystem, in which each element interacts with each other, contributing to the functioning of the whole. Still, it is impossible to describe each of this micro-world. The real school teacher is an individual entity, unique and causally influencing the social capital of the school.

I consider the research problem I have undertaken in accordance with the social constructivism approach. The research path taken in this thesis is in line with the qualitative paradigm and required the following steps of thematic analysis. Reflective thematic analysis is a method used to analyse data collected through interviews. Using thematic analysis, I interpreted the respondents' statements in terms of their attitudes, actions, and declared values that affect the social capital of the real school. The qualitative research methods used allowed me to collect empirical material that I could subject to the process of reconstructing the professional experiences of real school teachers. The approach I adopted allowed me to code the data and identify patterns, values and relationships that led me to my research objective: to describe the potential of the real school teacher. Thus, this process led to the final point on my research map: the reconstruction of the social capital of real schools on the basis of a portrait of the teacher in terms of the individual and social space of experience and the development of pro-social attitudes.

The reconstruction of the individual and contextualised attitudes of the teachers allowed me to define the main objective of this research project as providing an analysis and attempting to describe the potential of the real school teacher and to clarify the role of teachers in the formation of the social capital of the real school: how it builds trust and a sense of community in the institution, whether it is socially and civically active. My research efforts focused on describing teachers' attitudes and through this clarifying the extent to which this form of education is a place that fosters the multiplication of social capital resources. By doing so, I sought to determine what it means for a real school to be

a space where commitment and trust, the building of social relationships, and adherence to norms and values are practised.

In the analysis of the collected research material, I sought answers to the listed research questions:

1. Is the real school a space where activities influencing the building of social capital (commitment and trust, building social relations, adherence to norms and values) are practised?

2. What are the predispositions of the teacher, who is one of the most important elements in the formation of the school's social capital?

My research activities, in line with the procedure of thematic analysis, focused on describing teachers' attitudes, through this clarifying the extent to which this form of education is a place that fosters the multiplication of social capital resources. By doing so, I sought to identify what it means for a real school to be a space in which commitment and trust are practised, social relationships are built, norms and values are adhered to.

I made the theoretical basis of the dissertation the theory and reconstructive research practice of Anselm Leonard Strauss's social pragmatism. The theory of social worlds as scientifically conceived by Anselm L. Strauss allowed me to frame real schools in terms of discrete constructs, social worlds that function in educational reality. Strauss's theory makes it easier to see the structure and organisation of the social groups of real schools. In the case of my research, the individual (the teacher) is subjected to an analysis of identity - how he adapts to the philosophy and mode of the real school, how he evaluates this situation, and how he constructs himself. I aim to define the identity of the individual, which is linked to the social structure of the real school.

The next theoretical framework on which I base my research project is Karl Mannheim's documentary method. The method developed by Mannheim allows for the reconstruction of teachers' conjunctive patterns of action, which is a product of the experience of working in a real school: the specifics of the school community, the tasks of the school, and its mission. I interpret teachers' actions according to the Mannheimian perspective of the subject's action in two layers: in an immaterial sense (through the goals, intention, motive that the subject gives to his action, there is an intentional character to the process in which he participates and which he shapes). Through the above-mentioned research activities, I aimed to determine the size of the social capital stock of the real school.

The aims of my research were exploratory with descriptive and explanatory elements. Selected teachers of real schools were analysed. Reality schools are institutions

that have been established in the last ten years. Bednarska Szkoła Realna, the first institution of this type, started working with students in 2015, and the youngest one has been operating since 2020. There are currently four institutions of this type in Poland: Bednarska Szkoła Realna, Lubelska Szkoła Realna, Wawerska Szkoła Realna and Saska Szkoła Realna.

I designed the qualitative research concept along the lines of thematic analysis. I conducted the qualitative research using the following tools, ensuring triangulation:

- analysis of available documents to define the real activities of a group of teachers confirming the values, attitudes and norms of the school in relation to the category of social capital. Desk research allowed me to gather sources and establish the existing state of knowledge.
- Biographical diary - in a group of teachers at the school, I explored personal reflections on the perspective of influencing the learning environment by introducing trust, relationships and community building in the daily work of the real school;
- individual semi-structured interviews with teachers with little seniority at the real school (maximum four years); interviews with teachers who have several years of seniority at the real school (more than four years). I described their impact on the development of pro-social attitudes of students (from the teacher's perspective).

The qualitative participatory-observational field research conducted was an opportunity to observe the work of real schools and their teachers in their natural environment. As a participant and observer of the formation of one of the real schools and then of the teaching and learning process at the Saxon Real School in Warsaw, I had the opportunity to study the real school environment. Thus, in addition to being an observer of the actors in this social world, I was also a participant. This was a major challenge both organisationally and mentally, as my professional involvement at the Saska Real School required me to fulfil the responsibilities I had taken on there (teaching classes, collaborating in subject teams or communicating with parents). At the same time, the opportunity to be at the centre of the operation of the real school, working with and talking to teachers on a daily basis was an unusual opportunity to observe the professional experiences of teachers, the process of defining one's attitude and to participate in the construction of reflections on the social capital of the school. Avoiding all professional dependencies until November 2024, I was involved in the operation of the real school based on the implementation of specific activities, without the daily obligation to work in the school.

The research group consisted of male and female teachers of real schools in Poland (four establishments: three in Warsaw and one in Lublin). As there are only four real schools in Poland, the sampling used in the study should be considered purposeful. The people included in the study ranged in age from 26 to 58.

I divided the group in terms of seniority: those who started working in a real school and had less than three years' experience working in real schools, and those who had more than three years' experience working in real schools. I selected a few to keep a biographical diary among the group with shorter seniority. In both groups of teachers, I conducted individual interviews. The diary was completed by four teachers aged 26 - 33 years, while I invited a group of 15 teachers aged 26 - 58 for interviews. The biographical diary entries were carried out during the school year 2021/2022 (two diaries) and 2022/2023 (two diaries), and I conducted most of the interviews between 2023 and 2024.

This thesis consists of the following chapters:

Chapter 1 is a historical account of the development of the school in terms of the content offered, with particular emphasis on the division between theoretical knowledge and practical skills.

Chapter 2 is a description of the history of real schools, with particular emphasis on a discussion of the work of August Hermann Francke, the founder of the prototype real school in Germany. In this chapter, I also describe contemporary real schools - the workplace of my subjects.

Chapter 3 provides theoretical background on social capital.

Chapter 4 is a description of the theories underpinning this thesis and the methodology of my own research in a qualitative paradigm.

Chapter 5 - is devoted to the analysis of the results and their discussion in the perspective of the thematic analysis of the empirical material.

This dissertation is an attempt to draw attention to real schools, which, by aptly combining the tradition I have tried to show in the first chapters with a modern combination of theoretical foundations of education with practical application of knowledge, in my opinion may be the answer to contemporary challenges facing Polish schools.

Reconstructing the school's social capital from the teacher's perspective is an attempt to answer the question of what actions need to be taken in the Polish school so that Polish society can be called civic. This work is a scientific search for what is at the heart of a teacher's work. And it seems to those who have lost the sense of practising this profession. The teachers I interviewed are enthusiastic, interested, and reflectively

responsive to student needs. Above all, however, they are one of the building blocks of the school - this awareness of “being one with” rather than “being at the centre” seems crucial in understanding the social capital of the school.

Keywords: social capital, social capital of school, real school, education, teacher of the real school

SPIS TREŚCI

STRESZCZENIE	2
SUMMARY	7
WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI ROZPRAWY	15
ROZDZIAŁ 1. ROZWÓJ SZKOŁY – UJĘCIE HISTORYCZNE, ANALIZA TREŚCI OFEROWANYCH PRZEZ SZKOŁĘ NA PRZESTRZENI WIEKÓW.....	23
1.1. DEFINICJA SZKOŁY	23
1.1.1. <i>Szkoła jako instytucja</i>	<i>25</i>
1.1.2. <i>O szkole jako organizacji</i>	<i>27</i>
1.1.3. <i>Szkoła jako system społeczny.....</i>	<i>29</i>
1.2. POCZĄTKI SZKOŁY: CHINY, INDIE, EGIPT.....	31
1.3. MYŚL WYCHOWAWCZA STAROŻYTNEJ GRECJI I RZYMU	32
1.4. PRZED WIEKAMI ŚREDNIMI	44
1.5. SZKOŁA W WIEKACH ŚREDNICH.....	46
1.6. HUMANISTYCZNA WIZJA SZKOŁY	51
ROZDZIAŁ 2. POCZĄTKI SZKÓŁ REALNYCH.....	57
2.1. AUGUST HERMANN FRANCKE – TWÓRCA SZKOŁY REALNEJ	59
2.2. SZKOŁA REALNA – GŁÓWNE ZAŁOŻENIA	61
2.3. PIERWSZE SZKOŁY REALNE ZA ZIEMIACH POLSKICH	63
2.4. SZKOŁY REALNE WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE.....	67
ROZDZIAŁ 3. KAPITAŁ SPOŁECZNY – PODSTAWY TEORETYCZNE	83
3.1. TEORIA STRUKTURALIZMU KULTUROWEGO PIERRE’A BOURDIEU	87
3.2. TEORIA RACJONALNEGO WYBORU JAMESA SAMUELA COLEMANA	92
3.3. TEORIA „OBYWATELSKA” ROBERTA D. PUTNAMA.....	97
3.4. TEORIA SIECI.....	100
3.5. KAPITAŁ SPOŁECZNY WEDŁUG FRANCISA FUKUYAMY	103
3.6. KRYTYKA KONCEPCJI I SPOSOBY POMIARU	105
3.7. KAPITAŁ SPOŁECZNY SZKOŁY – STAN DOTYCHCZASOWYCH BADAŃ.....	106
ROZDZIAŁ 4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....	112
4.1. SZKOŁA JAKO MIEJSCE INSPIRACJI BADAWCZEJ I BADANIA JAKOŚCIOWE W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ	112
4.2. TEORETYCZNY ZAKRES BADAŃ WŁASNYCH.....	116
4.3. WYKORZYSTANE METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE	125
4.3.1. <i>Metoda biograficzna.....</i>	<i>125</i>
4.3.2. <i>Pragmatyzm społeczny Anselma Leonarda Straussa.....</i>	<i>127</i>
4.3.3. <i>Metoda dokumentarna Karla Mannheima.....</i>	<i>131</i>
4.3.4. <i>Analiza dokumentów.....</i>	<i>133</i>
4.3.5. <i>Dzienniczki biograficzne.....</i>	<i>135</i>
4.3.6. <i>Wywiady</i>	<i>137</i>
4.4. GRUPA BADAWCZA, CZAS I MIEJSCE BADAŃ	141
4.5. PROBLEMY ETYCZNE ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ PROWADZONYCH BADAŃ	143
ROZDZIAŁ 5. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ	145
5.1. ZAUFANIE, RELACJE, NORMY	151

5.2. ANALIZA DOKUMENTÓW SZKOLNYCH	156
5.3. ANALIZA ZAPISÓW DZIENNICZKÓW BIOGRAFICZNYCH.....	162
5.3.1. <i>Analiza zapisów dzienników – obszar dotyczący zasad pracy ustalanych w szkole</i>	<i>164</i>
5.3.2. <i>Analiza zapisów dzienników – synergia postaw nauczyciela i ucznia w szkole realnej</i>	<i>167</i>
5.3.3. <i>Analiza zapisów dzienników – aktywność nauczyciela w zakresie tworzenia klimatu wychowawczego szkoły.....</i>	<i>168</i>
5.4. ANALIZA TEMATYCZNA WYWIADÓW	170
5.4.1. <i>Zaufanie i zaangażowanie</i>	<i>171</i>
5.4.2. <i>Budowanie relacji społecznych.....</i>	<i>177</i>
5.4.3. <i>Przestrzeganie norm i wartości</i>	<i>182</i>
5.4.4. <i>Postawy prospołeczne.....</i>	<i>185</i>
5.5. DYSKUSJA WYNIKÓW	187
ZAKOŃCZENIE	191
BIBLIOGRAFIA.....	193
ŹRÓDŁA INTERNETOWE.....	215
ANEKS	216

WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI ROZPRAWY

Szkoła jako idea, fenomen społeczny oraz instytucja kształcąca podlega ciągłym reformom. Zmiany, które towarzyszą szkole i którym przyglądamy się w ciągu wieków sprawiają, że coraz bardziej dostrzegamy z jednej strony ich konieczność, ale też z drugiej strony, rozważamy ich sedno. Wśród wielu idei historycznych towarzyszących szkolnej zmianie ideologicznej, organizacyjnej, ale też pedeutologicznej coraz częściej pojawiają się idee łączące teoretyczne kształcenia o charakterze ogólnym z ich praktycznym odniesieniem połączone szczególnymi wartościami kształtującymi charakter młodego człowieka. Do jednych z takich właśnie idei należy ta związana z poswtniem i rozwojem szkół realnych, którym w szczególny sposób chcę poświęcić tę rozprawę. W szczególny sposób chcę ukazać fenomen polskich szkół realnych i towarzyszący im etos nauczycielskiej pracy.

Biorąc pod uwagę zmiany społeczne w Polsce związane z procesem demokratyzacji, migracji czy też globalizacji należy zwrócić uwagę, jak wspomniane zjawiska wpłynęły na sferę edukacji. W opinii wielu nauczycieli, rodziców, dzieci, wykładowców akademickich, edukatorów, polityków i dziennikarzy polska szkoła w obecnym kształcie nie odpowiada na aktualne potrzeby społeczeństwa i nie spełnia stawianych przed nią oczekiwań¹. Każda z wymienionych grup definiuje inne zadania szkole, jednak wszystkich łączy zgodność w stwierdzeniu, iż współczesna polska szkoła nie przystaje do współczesnych czasów. Jednocześnie w „Raporcie na temat polityki edukacyjnej w Polsce”² z 1995 roku (trzydzieści lat temu!) czytamy o „wielkiej misji edukacyjnej”, w ramach której Polska „dąży do tego, by szkoły pomogły kształtować (...) przyszłych obywateli przygotowanych do uczestnictwa w życiu demokratycznego kraju” i wyznaczającego nauczycielowi „centralną rolę” w „przekazywaniu wartości i dziedzictwa kulturowego”. Zakładano, że nauczyciel „będzie propagował i popierał nową wiedzę zachowania i umiejętności, których potrzebują indywidualnie uczniowie i całe społeczeństwo”³.

Wybuch pandemii, czyli okres 2020 – 2021, czyli kiedy cały system edukacji został zmuszony przejść na nauczanie zdalne i znalazł się w przestrzeni wirtualnej z powodu globalnego *lockdownu* uwidocznił, jak ważnym miejscem dla kształtowania się

¹ <https://www.batory.org.pl/publikacja/ukryta-prywatyzacja-w-polskiej-edukacji/>

² *Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Warszawa 1995, s. 4 – 5.

³ *Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Warszawa 1995, [za:] M. Dudzikowa, *Wprowadzenie*, [w:] „Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji, red. nauk. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 8 – 9.

relacji społecznych jest szkoła. Raporty analizujące sytuację polskiej edukacji podczas pandemii wskazują szkołę jako miejsce w kształtowaniu relacji społecznych. Warto zatem powrócić z pytaniem, czy szkoła i szkolna klasa jest również, a być może przede wszystkim, miejscem wychowania: uczenia się zasad społecznych, umiejętności współpracy, nawiązywania relacji? Polska szkoła w 2025 roku nadal potrzebuje skutecznych nauczycieli, którzy staną się inspiracją oraz bodźcem do zmian w edukacji. Zmian o charakterze dydaktycznym, społecznym, definiujących autonomię, odpowiedzialność i profesjonalizm nauczyciela. Literatura przedmiotu dotycząca kompetencji nauczyciela, występują odmienne podejścia metodologiczne, w konsekwencji czego mamy do czynienia z odmiennością formalną, znaczeniową i zadaniową. I tak R. Kwaśnica wyróżnia kompetencje praktyczno-moralne i techniczne, S. Dylak – kompetencje bazowe, konieczne oraz pożądane, K. Paćławska – traktuje o pragmatycznym, aktywistycznym i etycznym aspekcie umiejętności, H. Kwiatkowska – odnosi się do sprawności interpretacyjnych, komunikacyjnych, metodologicznych⁴.

Nauczyciel poprzez proces kształcenia wpływa na jednostkę a tym samym i społeczeństwo. Definicja roli nauczyciela nie ogranicza się do opisu codziennej rutyny związanej ze sporządzaniem konspektów lekcji, ocenianiem, czytaniem prac, rozmowami z uczniami, komunikowaniem się z rodzicami oraz uczestniczeniem w zebraniach i konferencjach. To również definiowanie filozofii wychowania, którą nauczyciel się inspirował i na której opiera swoje codzienne działania. Istota nauczania nie jest jedynie przekazywaniem uczniom wiedzy podczas lekcji. Osobę nauczyciela definiujemy też poprzez jego podejście do uczniów. Gerald L. Gutek twierdzi, iż „podejście nauczyciela do uczniów zależy od przyjętej przez niego koncepcji natury ludzkiej”⁵.

Janusz Korczak w swoim podejściu pedagogicznym podkreślał, że „dobry wychowawca to taki, który uczy się na błędach i stara się ich drugi raz nie popełniać. Ponadto zna swoich wychowanków, gdyż wszelkie uprzedzenia wynikają z nieznamości. Zawsze ma też czas dla swoich podopiecznych. Dobry wychowawca to taki, który po pierwsze poznaje siebie – swe mocne i słabe strony, by móc ciągle się doskonalić. Po drugie dzięki temu, że poznaje siebie pragnie również poznawać dzieci”⁶.

John Dewey wprowadził do pedagogiki ideę, w której jasnym uczynił stwierdzenie, że proces uczenia się wymaga działania i doświadczania, a demokracja jest

⁴ Por.: D. Kowalczyk, *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] *Edukacja wobec różnorodności* (red.) P. Przybysz, Wydawnictwo AMW, Gdynia 2001, s. 335-336.

⁵ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Gdańsk 2003, s. 11.

⁶ D. Misiak, *Idea planu daltońskiego a prawo do indywidualizmu edukacyjnego dziecka*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2014, s. 256.

ściśle powiązana z edukacją: „Demokracja jest czymś więcej niż formą rządów. Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń”⁷. Dla Deweya klasa szkolna, szkoła jest grupą, na którą należy spojrzeć z perspektywy społeczeństwa demokratycznego: „szkoła może stać się miniaturowym zrzeszeniem, społeczeństwem w zawiązku”⁸.

Myśl Deweya dotycząca przenikania się demokracji i edukacji – dwóch aspektów życia społecznego, prowadzi nas między innymi do istotnego dla tej rozprawy stanowiska Marii Dudzikowej, iż „problematyka kapitału społecznego w odniesieniu do szkoły powinna znaleźć się w zasięgu sfery publicznej”⁹, dlatego też podjęłam próbę analizy wybranych aspektów kapitału społecznego w szkole w kontekście portretu nauczyciela.

Zagadnienie kapitału społecznego w dyskursie naukowym nie jest pytaniem nowym, od kilkadziesiąt lat pojawiają się prace z zakresu pedagogiki, socjologii czy też psychologii poruszające zagadnienie kształtowania kapitału społecznego w instytucji szkoły.

Kategoria kapitału społecznego w dyskursie naukowym i publicznym pojawia się regularnie od lat 90. XX w. i dzisiaj jest uznawana za jeden z ważnych zasobów rozwojowych społeczności i społeczeństw. Płynność samej koncepcji i wielość teorii definiujących fenomen kapitału społecznego nie daje nam jednej definicji i wykazu składników wpływających na istnienie lub brak kapitału społecznego. Klasyczne teorie kapitału wskazują na rzeczywiste i potencjalne zasoby jednostki wynikające z jej członkostwa i relacji w grupie społecznej, na relacje w sieci kontaktów społecznych, które każda jednostka potencjalnie posiada i może uruchomić w pozyskiwaniu potrzebnego jej dobra. Wymienia się też takie składowe kapitału społecznego jak: zaufanie, kanały przepływu informacji, normy postępowania.

Obraz szkoły jako miejsca inspirującego, wspierającego, towarzyszącego w rozwoju, angażującego i refleksyjnego dostrzegłam w Bednarskiej Szkole Realnej – to liceum, które stało się szkołą dla części moich dzieci. Następnie taką szkołę mogłam współtworzyć, kiedy zaproszono mnie do Saskiej Szkoły Realnej¹⁰. Zespoły nauczycielskie dwóch wspomnianych placówek, a następnie kolejnych: z Wawerskiej Szkoły Realnej i Lubelskiej Szkoły Realnej były spektrum szczegółów, które miałam możliwość obserwować i na tej podstawie podjąć próbę skomponowania obrazu kapitału

⁷ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1972, s. 121.

⁸ J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, przeł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Żak, Warszawa 2005, s. 18.

⁹ M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania. T.2*, Impuls, Kraków 2011, s. 57.

¹⁰ Wspomniane placówki znajdują się w Warszawie.

społecznego szkoły realnej. Spotkania i rozmowy z nauczycielami, analiza dokumentów szkolnych, udział w dyskusjach nauczycielskich czy też rozmowy z uczniami i uczennicami były dla mnie możliwością postrzegania działań i wzajemnych interakcji. A dla niniejszej pracy stały się sceną badań poszukujących wyróżników swoistego kapitału społecznego dzisiejszej polskiej szkoły realnej.

Z uwagi na nową formę nauczania oraz postawione przed szkołą zadania, uzasadnione wydaje się szukanie odpowiedzi na pytanie o fenomen szkoły realnej dzisiaj oraz o siłę relacji społecznych w szkole realnej i tym samym – o przesłanki potwierdzenia istnienia jej kapitału społecznego.

Poszukując fenomenu kapitału społecznego w szkole realnej skupiłam się na wyjaśnieniu roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej: w jaki sposób buduje zaufanie i wspólnotowość w placówce, w jaki sposób buduje relacje, czy jest aktywny społecznie i obywatelsko, w sposób postrzega swoją sprawczość w kształtowaniu postaw młodego człowieka, jakie ma zasoby w relacji powiązań szkolnych.

Poprzez opis portretu nauczyciela i analizę doświadczeń zawodowych próbowałam zdefiniować zjawisko kapitału społecznego szkoły. W niniejszej pracy badawczej interesujące mnie zjawisko (kapitał społeczny szkoły realnej) traktuję jako fenomen społeczny, a szkołę realną traktuję jako swoisty mikrosystem społeczny, w którym każdy element oddziałuje na siebie przyczyniając się do funkcjonowania całości. Nauczyciel szkoły realnej przestrzegając etosu zawodu nauczycielskiego oraz respektując zasady organizacji kształcenia i wartości specyficzne dla szkoły realnej sprawczo wpływa na kapitał społeczny szkoły.

Podjęty przeze mnie problem badawczy rozpatrzuję zgodnie z podejściem konstruktywizmu społecznego. Droga badań obrana w niniejszej pracy jest zgodna z paradygmatem jakościowym i wymagała realizacji kolejnych kroków metodologicznych projektujących procedurę, w tym podjęcia badań eksploracyjnych oraz wyjaśnienia wyników badań za pomocą analizy tematycznej. Refleksyjna analiza tematyczna jest metodą stosowaną do analizy danych zebranych za pomocą wywiadów. Stosując analizę tematyczną interpretowałam wypowiedzi respondentów pod kątem ich postaw, działania i deklarowanych wartości wpływających na kapitał społeczny szkoły realnej. Zastosowane metody badań jakościowych pozwoliły na zebranie materiału empirycznego, który mogłam poddać procesowi rekonstrukcji doświadczeń zawodowych nauczycieli szkół realnych. Przyjęte przeze mnie podejście pozwoliło na kodowanie danych, odkodowanie i identyfikację wzorców, wartości i relacji, które doprowadziły mnie do celu badawczego: opisanie potencjału nauczyciela szkoły realnej. Tym samym ów proces

doprowadził do ostatniego punktu na mojej mapie badawczej: odtworzenie kapitału społecznego szkół realnych na podstawie portretu nauczyciela w zakresie indywidualnej i społecznej przestrzeni doświadczenia i rozwijania prospołecznych postaw. Rekonstrukcja indywidualnych i kontekstualnych postaw nauczycieli pozwoliła na zdefiniowanie głównego celu niniejszego projektu badawczego jako przedstawienie analizy i próba opisanie potencjału nauczyciela szkoły realnej oraz wyjaśnienie roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej: w jaki sposób buduje zaufanie i poczucie wspólnotowości w placówce, czy jest aktywny społecznie i obywatelsko. Moje działania badawcze koncentrowały się na opisie postawy nauczycieli, a poprzez to wyjaśnieniu, na ile ta forma edukacji jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów kapitału społecznego. Tym samym dążyłam do określenia, co to znaczy, że szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości.

W analizie zebranego materiału badawczego poszukiwałam odpowiedzi na wyszczególnione pytania badawcze:

1. Czy szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane są działania wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości)?
2. Jakimi predyspozycjami charakteryzuje się nauczyciel, który jest jednym z najważniejszych elementów procesu kształtowania się kapitału społecznego szkoły.

Moje działania badawcze, zgodne z procedurą analizy tematycznej, koncentrowały się na opisie postawy nauczycieli, poprzez to wyjaśnieniu, na ile ta forma edukacji jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów kapitału społecznego. Tym samym dążyłam do określenia, co to znaczy, że szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości.

Podstawą teoretyczną rozprawy uczyniłam teorię i rekonstrukcyjną praktykę badań pragmatyzmu społecznego Anselma Leonarda Straussa. Teoria społecznych światów w naukowym ujęciu Anselma L. Straussa pozwoliła mi na ujęcie szkół realnych w perspektywie wydzielonych konstruktów, światów społecznych, które funkcjonują w rzeczywistości edukacyjnej. Teoria Straussa ułatwia dostrzeżenie struktury i sposobu organizacji grup społecznych szkół realnych. W przypadku moich badań jednostka (nauczyciel) jest poddana analizie tożsamości – w jaki sposób przystosowuje się do filozofii i trybu pracy w szkole realnej, jak ocenia tę sytuację, w jaki sposób konstruuje

siebie. Dążę do zdefiniowania tożsamości jednostki, która jest powiązana z strukturą społeczną, jaką jest szkoła realna.

Następną ramą teoretyczną, na której opieram mój projekt badawczy jest metoda dokumentarna Karla Mannheima. Metoda wypracowana przez Mannheima pozwala na rekonstrukcję koniunktywnych wzorów działania nauczycieli, która jest wypadkową doświadczenia pracy w szkole realnej: specyfiki szkolnej społeczności, zadań szkoły, jej misji. Działania nauczycieli interpretuję zgodnie z Mannheimowską perspektywą działania podmiotu w dwóch warstwach: w znaczeniu immamentnym (poprzez cele, zamiar, motyw, jakie podmiot nadaje swemu działaniu, zachodzi intencjonalny charakter procesu, w którym uczestniczy i który kształtuje). Poprzez powyższe działania badawcze dążyłam do określenia wielkości zasobów kapitału społecznego szkoły realnej.

Prowadzone przeze mnie badania miały charakter eksploracyjny. Analizie poddani zostali wybrani nauczyciele szkół realnych. Szkoły realne to placówki, które powstały w ostatnich dziesięciu latach. Bednarska Szkoła Realna, pierwsza tego typu placówka, rozpoczęła pracę w uczniami 2015 roku, najmłodsza działa od 2020 roku. Obecnie w Polsce funkcjonują cztery tego typu placówki: Bednarska Szkoła Realna, Lubelska Szkoła Realna, Wawerska Szkoła Realna i Saska Szkoła Realna.

Koncepcję badań jakościowych opracowałam zgodnie z założeniami analizy tematycznej. Badania jakościowe przeprowadziłam za pomocą następujących narzędzi, zapewniając triangulację:

- analiza dostępnych dokumentów mająca na celu zdefiniowanie realnych działań grupy nauczycieli potwierdzających wartości, postaw i norm szkolnych w odniesieniu do kategorii kapitału społecznego. Tzw. *desk research* pozwolił na zebranie źródeł i ustalenie dotychczasowego stanu wiedzy.
- dzienniczek biograficzny – w grupie nauczycieli szkoły badałam osobistą refleksję na temat perspektywy wpływu na środowisko uczenia się poprzez wprowadzanie zaufania, relacji i budowania wspólnoty w codziennej pracy szkoły realnej;
- wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane z nauczycielami z niewielkim stażem zawodowym w szkole realnej (maksymalnie 4 lata); wywiady z nauczycielami, którzy mają kilkuletni staż pracy w szkole realnej (ponad 4 lata). Opisywałam ich wpływ na rozwijanie prospołecznych postaw uczniów (z perspektywy nauczyciela).

Prowadzone jakościowe badania terenowe o charakterze uczestnicząco-obsługowym dały możliwość obserwacji pracy szkół realnych i ich nauczycieli w ich naturalnym środowisku. Jako uczestniczka i obserwatorka tworzenia się jednej ze szkół realnych, a następnie procesu dydaktyczno-wychowawczego w Saskiej Szkole Realnej

w Warszawie miałam możliwość badania środowiska szkół realnych. Dzięki temu, poza funkcją obserwatorki aktorów tego społecznego świata, byłam również jej uczestniczką. To było duże wyzwanie zarówno organizacyjne, jak i mentalne, ponieważ zaangażowanie zawodowe w Saskiej Szkole Realnej wymagało ode mnie realizowania podjętych tam obowiązków (prowadzenie zajęć, współpraca w zespołach przedmiotowych czy też komunikacja z rodzicami). Jednocześnie możliwość bycia w centrum działania szkoły realnej, codziennej współpracy z nauczycielami i rozmów z nimi była niecodzienną możliwością obserwacji zawodowych doświadczeń nauczycieli, procesu definiowania swojej postawy oraz uczestniczenia w budowaniu refleksji na temat kapitału społecznego szkoły. Unikając wszelkich zależności zawodowych do listopada 2024 roku byłam zaangażowana w działanie szkoły realnej na zasadzie realizacji konkretnych zajęć, bez codziennego obowiązku pracy w szkole.

Grupę badawczą stanowili nauczyciele i nauczycielki szkół realnych w Polsce (cztery placówki: trzy w Warszawie i jedna w Lublinie). Z uwagi na fakt, iż w Polsce istnieją jedynie cztery szkoły realne, to dobór próby zastosowany w badaniu należy uznać za celowy. Grupa osób objętych badaniem wiekowo jest różnorodna: od 26 do 58 lat.

Całość grupy podzieliłam względem stażu pracy: tę, która zaczynała pracę w szkole realnej i staż pracy nie przekraczał trzech lat oraz tę, która miała dłuższe niż trzy lata doświadczenie pracy w szkołach realnych. Wśród grupy z krótszym stażem wytypowałam kilka osób do prowadzenia dzienniczka biograficznego. W obu grupach nauczycieli przeprowadziłam indywidualne wywiady. Dzienniczek wypełniały cztery nauczycielki w wieku 26 – 33 lata, natomiast do wywiadów zaprosiłam grupę 15 nauczycieli w wieku 26 – 58 lat. Zapisy w dzienniczkach biograficznych były realizowane w roku szkolnym 2021/2022 (2 dzienniczki) i 2022/2023 (2 dzienniczki), a większość wywiadów przeprowadziłam w przedziale czasowym 2023 – 2024.

Praca składa się z następujących rozdziałów:

Rozdział 1 – to historyczne ujęcie rozwoju szkoły pod kątem oferowanych treści, ze szczególnym uwzględnieniem podziału na wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne.

Rozdział 2 – stanowi opis historii szkół realnych, ze szczególnym uwzględnieniem omówieniem działalności Augusta Hermanna Franckego, twórcy prototypu szkoły realnej w Niemczech. W tym rozdziale opisuję również współczesne szkoły realne – miejsce pracy moich badanych.

Rozdział 3 – zawiera teoretyczne podstawy dotyczące kapitału społecznego.

Rozdział 4 – jest opisem teorii stanowiących podstawę niniejszej pracy oraz metodologii badań własnych w paradygmacie jakościowym.

Rozdział 5 – został poświęcony analizie wyników i ich dyskusji w perspektywie analizy tematycznej materiału empirycznego.

Niniejsza rozprawa to próba zwrócenia uwagi na szkoły realne, które trafnie łącząc tradycję, którą starałam się ukazać w pierwszych rozdziałach z nowoczesnym łąčeniem teoretycznych podstaw kształcenia z praktycznym zastosowaniem wiedzy, w mojej opinii mogą być odpowiedzią na współczesne wyzwania stojące przed polską szkołą. Rekonstrukcja kapitału społecznego szkoły z perspektywy nauczyciela to próba odpowiedzi na pytanie, jakie działania w polskiej szkole należy podjąć, aby polskie społeczeństwo można było nazwać obywatelskim. Niniejsza praca to naukowe poszukiwanie tego, co stanowi sedno pracy nauczyciela. I wydaje się, że może być odpowiedzią na dla tych, którzy stracili poczucie sensu wykonywania tego zawodu.

ROZDZIAŁ 1. ROZWÓJ SZKOŁY – UJĘCIE HISTORYCZNE, ANALIZA TREŚCI OFEROWANYCH PRZEZ SZKOŁĘ NA PRZESTRZENI WIEKÓW

Proces wychowania powszechnie wiąże się z dwiema instytucjami: rodziną i szkołą. Teoria wychowania terminem „wychowanie” określa jako „kształtowanie postaw i innych cech osobowości dzieci i młodzieży łącznie ze stwarzaniem im warunków ułatwiających samoaktualizację drzemących w nich, konstruktywnych możliwości”¹¹. Mając świadomość wspomnianej definicji oraz tego oczekiwań społecznych definiujących zadania szkoły, w niniejszej pracy definiuje się szkołę jako miejsce, w którym zachodzą procesy wychowawcze i dydaktyczne mające na celu rozwój moralny, społeczny i kulturalny. To miejsce kształtowania postaw i świadomości, nabywania umiejętności i kompetencji, nie pomijając wiedzy. Celem rozważań tej części pracy jest historyczna analiza rozwoju idei szkoły ze szczególnym ujęciem teorii i praktyki szkoły jako inspiracji dla szkół realnych. Poprzez chronologiczne spojrzenie na koncepcyjny rozwój tej instytucji, w myśli wychowawczej poszukiwane są te elementy, które uzasadniają pomysł na tworzenie tego typu placówek; ideały wychowawcze, które twórcy szkół realnych przyjmują definiując portret absolwenta oraz te koncepcje pedagogiczne, będące inspiracją bądź odwołaniem dla twórców szkół realnych. Analizując historyczne ujęcie rozwoju szkoły wskazuję pomysły na nauczania, refleksję nad tworzeniem program nauczania oraz definicję paradygmatu, który jest fundamentem szkół realnych. Mając świadomość wielości oraz różnorodności nurtów i projektów definiujących zadania szkoły, skupiam się na tych koncepcjach szkoły, z których (świadomie lub mniej świadomie) czerpali twórcy współczesnych szkół realnych w Polsce.

1.1. DEFINICJA SZKOŁY

Szkoła, obok rodziny, jest podstawową instytucją dydaktyczno-wychowawczą. O ile rodzina jest pierwszą instytucją społeczną, która kształci i wychowuje dziecko¹², o tyle szkoła przygotowuje młode pokolenie do życia dorosłego, ma wprowadzić „w świat wartości doniosłych dla społeczeństwa i nauczyć sposobów działania utrzymujących tożsamość zbiorowości, a z drugiej strony ma nauczyć ich wiedzy i metod działania służących rozwojowi”¹³. Barbara Szacka wyróżnia kilka zadań szkoły akcentując proces przygotowania na rzecz społeczeństwa przemysłowego: dostarczenie wiedzy, której wymaga rynek pracy i zbiurokratyzowane społeczeństwo. Zadaniem szkoły jest również

¹¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2001, s. 16.

¹² J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 58.

¹³ Tamże, s. 56.

socjalizacja – to miejsce, które uczy „różnych umiejętności i sprawności intelektualnych”¹⁴, ale też przyczynia się do integracji społecznej – szkoła jest miejscem, w którym dzieci i nastolatki poznają zasady życia społecznego. Szacka wskazuje tu na proces integracji wtórnej: „dziecko uczy się żyć w zbiorowości innej niż rodzina oparta na więzach krwi”¹⁵. We wspomnianym procesie przygotowywania i wprowadzania w społeczny świat, wszystko ma znaczenie i od początku istnienia tej instytucji poszczególne elementy składowe instytucji pod nazwą „szkoła” były dyskutowane: miejsce, czyli budynek i jego umieszczenie na mapie miasta; liczba uczniów w klasie i szkole; płeć – na początku do nauczania zapraszano jedynie chłopców; oraz wiek: rozważano, w jakim wieku dziecko powinno rozpocząć proces edukacji. Dyskutowano również rolę nauczyciela, a od czasów Renesansu zaczęto podkreślać też znaczenie programu nauczania. Od początku dyskusji o roli szkoły, ta instytucja była postrzegana jako nośnik wiedzy, miejsce nowego spojrzenia na człowieka, możliwość upowszechnienia książki.

Złożoność instytucji, jaką jest szkoła, pozwala na możliwość różnorodnego ujęcia definicyjnego – można analizować szkołę jako instytucję, organizację lub też jako system społeczny. Te ujęcia pokrótce poniżej zostały omówione, a dalsza część tego rozdziału poświęcona jest analizie koncepcji szkoły w ujęciu rozwoju historycznego, ze szczególnym spojrzeniem na stosowane metody, określenia celów oraz definicji umiejętności i postaw, które są efektem procesu nauczania. Na stronach tego rozdziału opisana jest historia instytucji szkoły od czasów starożytnych, poprzez czasy odrodzenia i humanizmu; przedstawiam koncepcje szkoły w XX wieku aż po dzisiejszą myśl definiującą szkołę. Rozwój szkoły prześledzę zwracając uwagę na zagadnienia dotyczące procesu kształcenia: analizuję pomysły na przekazanie wiedzy i umiejętności pod kątem poszukiwań uzasadnienia procesu dydaktycznego proponowanego przez współczesne szkoły realne.

Teoria szkoły nie wypracowała jednej, uniwersalnej definicji, co gwarantowałoby obiektywne i wyczerpujące spojrzenie na przedmiot rozważań. Biorąc pod uwagę pełnione przez szkołę funkcje, teoria wychowania wyszczególnia trzy główne spojrzenia na tę placówkę: możemy definiować szkołę jako instytucję, jako organizację i jako system społeczny. Opracowania naukowe Wincentego Okonia, Marii Dudzikowej, Andrzeja Janowskiego, Zbigniewa Kwiecińskiego, Doroty Klus-Stańskiej, Inetty Nowosad, Aliny Wróbel, Bogusława Śliwerskiego, Mirosława J. Szymańskiego, Justyny Nowotniak,

¹⁴ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 428.

¹⁵ Tamże, s. 429.

Mirosława Kowalskiego czy też Renaty Wawrzyniak - Beszterdy wskazują, że na szkołę można patrzeć z różnych perspektyw teoretycznych, akcentując cele działalności szkoły, analizując jej wpływ na rozwój człowieka lub też biorąc pod uwagę charakter instytucji. Analiza wspomnianych wyżej opracowań pozawala na poniższe podsumowanie.

1.1.1. SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA

Instytucja to „zbiór reguł związany z określonym kontekstem społecznym, realizujący podobne, istotne społecznie funkcje”¹⁶. Terminem „instytucja” można definiować zarówno „organizację, zakład, placówkę lub urządzenie, które spełniają zadania według określonych reguł przebiegu pracy i podziału funkcji”, jak i „ramy warunków, w jakich przebiegają procesy socjalizacji”¹⁷. Łącząc powyższe definicje można rozumieć szkołę jako instytucję społeczną, która powstała w określonym celu i spełnia pewne funkcje spisane przez klasyka polskiej myśli pedagogicznej, W. Okonia: „szkoła to instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł”¹⁸. Definicja sformułowana przez Okonia jest tak obszerna, że pozwala odnaleźć się w niej teoretykom różnych paradygmatów, zatem spotkamy się z różnymi analizami szkoły jako instytucji. Funkcjoniści (Herbert Spencer, Emil Durkheim, Alfred Comte) definiują szkołę przede wszystkim jako instytucję socjalizacyjną – główny cel szkoły to przystosowanie człowieka do życia społecznego; szkoła przygotowuje jednostkę do obowiązujących w społeczeństwie norm i zasad, jej zadaniem jest kształtować wymagane postawy społeczne¹⁹. Warto dodać twierdzenie dwóch polskich pedagogów, Aleksandra Kamińskiego i Ryszarda Wroczyńskiego, którzy wskazują, iż szkoła jest instytucją, która wychowuje: wspomagając procesy wychowawcze („szkoła poprzez swoją działalność zmierza do przygotowania do samodzielnego życia w społeczeństwie”) ²⁰, kształtując system wartości czy też wpływając na rozwój emocjonalny. Szkoła jako instytucja wspiera proces wychowawczy i dydaktyczny,

¹⁶ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków, 2002, s. 285.

¹⁷ A. Perkowska-Klejman, *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, [w:] *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, red. A. Minczanowska, A. Szafrńska-Gajdzica, M. Szymański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 3.

¹⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 275.

¹⁹ A. Perkowska-Klejman, op. cit., s. 5.

²⁰ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976, s. 12.

wychowuje, opiekuje się, kształtuje system wartości, wpływa na rozwój emocjonalny, przygotowuje do dorosłego życia – zatem jest tą instytucją, w której zachodzą wszelkie procesy edukacji i procesy społeczne. Jednocześnie szkoła – jako ta instytucja, która współpracuje ze środowiskiem lokalnym – realizuje zadania definiowane przez społeczeństwo: w zależności od jego potrzeb jak i stopnia rozwoju przygotowanie młodego człowieka do dorosłego życia będzie się nieco różniło. Wroczyński dodatkowo pisze o szkole, która „nawiązuje ścisłą współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego”²¹. Natomiast Konarzewski dodaje do listy funkcji szkoły jeszcze dwie inne, dotyczące tożsamości i tradycji – szkoła wprowadza młodego człowieka w świat artystyczny, intelektualny, filozoficzny, moralny, religijny. W literaturze znajdziemy również pogląd, że szkoła jest łącznikiem przeszłości i przyszłości – to miejsce międzypokoleniowe spotkań²².

Podsumowując, szkoła w ujęciu instytucji odpowiada na zapotrzebowanie społeczne: przygotowuje do dorosłego życia, kształtuje system wartości i – obok rodziny – wychowuje i wpływa na rozwój emocjonalny, przygotowuje do prawidłowego życia w grupie. Szkoła realizuje też zadania wskazane jej przez państwo: można je określić poprzez trójkąt funkcji: wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej.

Od starożytnych wojowników i urzędników, poprzez średniowiecznych skrybów, prawników, lekarzy aż do wykwalifikowanych pracowników przemysłowych z XIX wieku – takimi absolwentami może pochwalić się szkoła – instytucja służąca społeczeństwu i dbająca o realizację ideałów wychowawczych obowiązujących w danym czasie. Współczesna szkoła analizuje potrzeby społeczeństwa, w którym industrializacja, cyfryzacja, migracje czy też niepokój społeczny niewątpliwie wpływają na określenie tej instytucji w społeczeństwie. Sens jej działania nie zmienił się – nadal jako instytucja ma służyć potrzebom społecznym; zmieniły się natomiast potrzeby – współczesny świat, skomplikowany w swojej złożoności, nadal chce, aby szkoła opowiadała na jego potrzeby i kształciła w taki sposób, aby młody człowiek był przydatny społeczeństwu. Jednak instytucja, która zajmuje się wychowaniem, nie ma już jednej koncepcji dla społeczeństwa, w związku z tym obserwujemy dynamiczny rozwój oferty edukacyjnej. Wielość ideałów wychowania, systemów wartości, treści nauczania oraz rozbudowany katalog potrzeb społecznych powodują, że szkoła jako instytucja jest redefiniowana i trudno dzisiaj o jasną definicję choćby funkcji wychowawczej, dydaktycznej czy też

²¹ R. Wroczyński, op. cit., s. 359 – 360.

²² Por.: Z. Ratajek (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Tom 1, Problemy podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.

opiekuńczej. Zatem trudność współczesnej analizy szkoły od strony instytucji polega na definicji potrzeb społecznych względem wychowania, przygotowania do życia społecznego, przedstawienia współczesnego portretu obywatela, który winien zachowywać się „prawidłowo” w nieokreślonej grupie społecznej.

1.1.2. O SZKOLE JAKO ORGANIZACJI

Organizacja to „celowo powołana struktura społeczna, której członkowie funkcjonują według określonych reguł i zasad. Współpracują ze sobą, aby osiągnąć wspólny cel”²³. Aby wydobyć cechy szkoły jako organizacji warto przytoczyć pogłębioną definicję: organizacja to „układ zaprojektowanych i powiązanych ze sobą pozycji. Pozycje te i ich relacje między sobą są sedymentowane za pomocą formalnych zapisów w księgach służb i/lub opisach stanowisk pracy oraz opisach struktur organizacyjnych. Organizacja zatem z tej formalizacji jawi się jako pewna struktura o ustalonych trwale pozycjach i relacjach, np. podległości bądź zwierzchności, pomiędzy pozycjami”²⁴. Struktura szkoły jako organizacji to zarówno formalne i nieformalne relacje między aktorami (uczniami, nauczycielami, rodzicami) realizujących określone działania, aby osiągnąć zdefiniowany cel. Teoria organizacji wskazuje na istotę komunikacji: „Organizacje przesyccone są komunikacją. Relacje pomiędzy pozycjami są kształtowane w komunikacji w realnych procesach pracy. Proces zarządzania organizacją odbywa poprzez komunikację i zazwyczaj na poziomie interakcji twarzą w twarz poprzez działania organizujące”²⁵.

W ujęciu organizacyjnym definiujemy szkołę poprzez analizę cech organizacji, szkoła istnieje w określonym celu – jej celem przygotowanie młodego człowieka do życia dla i w społeczeństwie. O ile sformułowanie celu nie przysparza problemów, o tyle zdefiniowanie procesu przygotowania oraz sposobu weryfikacji realizacji tego celu nie jest już łatwe – z uwagi na dynamiczny rozwój społeczeństwa, obserwujemy wielość funkcji, które nadaje się tej instytucji, ale nie zdjęto z niej ram, które nałożono około dwieście lat temu. Potrzeby społeczne – ich wielość i różnorodność – wymagają, aby organizacja (a zwłaszcza szkoła) była postrzegana jako „ciągłe trwające procesy organizowania, czyli łączenia «trwających niezależnie działań w mające sens sekwencje, to znaczy tworzenie mających sens wyników»”, zatem szkoła jest raczej w procesie „ciągłego tworzenia sensu, nadawania znaczeń i dążenia do rozumienia tego, co się

²³ A. Perkowska-Klejman, op. cit., s. 4.

²⁴ K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Zarządzanie organizacjami: organizacja jako proces*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 9.

²⁵ Tamże, s. 15.

dzieje”²⁶. W wyniku tego procesu szkoła realizuje działania narzucone przez społeczeństwo, polityków oraz indywidualne potrzeby ucznia, czy też nauczycieli.

Niewątpliwie szkoła jest organizacją działającą w ciągłej zmianie – jej plan działania powinien być reakcją na zmiany społeczne, ale drugiej strony szkoła nie zapomina o swojej tożsamości i funkcji, do której została powołana. Refleksja nad zmianą zadań i funkcji szkoły to proces obserwowany od wielu lat. Pomysły na szkołę będącą w systemie społecznym, ale reagującą na zmieniające się potrzeby społeczeństwa miała choćby Maria Montessori. Współcześnie dyskusję o tym, co istotne w szkole prowadzą choćby Linda Darling-Hammond, Howard Bloom, Rebecca Untermann, Bogusław Śliwerski, Joanna Madalińska Michalak, Maria Dudzikowa, Czesław Kupisiewicz, Mirosław J. Szymański – to przedstawiciele nurtu badaczy, którzy poszukuje odpowiedzi na pytanie, jaka powinna być współczesna szkoła. Analizując trudności związane ze zmianą szkoły wielu badaczy wskazuje na uwarunkowania polityczne, ekonomiczne i społeczne – wielość czynników definiujących zadania szkoły uzasadnia skomplikowany proces sportretowania tej placówki. Proces zmiany szkoły wiąże się ze zmianą społeczną i jednym z portretów organizacji w zmianie jest wizja szkoły jako „organizacji uczącej się”: „szkoła, jako organizacja ucząca się, pokazuje wizję wiedzy opartą na jej zdobywaniu, utrwalaniu i wykorzystywaniu”²⁷. Szkoła jako „organizacja ucząca się” to przede wszystkim nauczyciel – „refleksyjny praktyk i transformacyjny intelektualista” i placówka „w której powstają innowacyjne projekty, a z podejmowanych w niej decyzji wyciągane są wnioski”²⁸. Należy jednak zaznaczyć, że taki portret szkoły jako organizacji to wizja przyszłości – obserwujemy działania kadry nauczycielskiej, która zauważa potrzebę zmiany i próbuje na nią odpowiedzieć rozwijając siebie i swoją placówkę, refleksyjnie podchodząc do programu nauczania i definiując wizję absolwenta, a poprzez to redefiniując cel przygotowania młodego człowieka do życia społecznego. Wizja organizacji przyszłości odnosi się również do budowania kultury szkoły, która jest definiowana jako „niewymuszona współpraca, polegająca na wspólnym ustalaniu przez nauczycieli celów i zadań pracy”²⁹. Współczesny system społeczny wymaga, aby szkoła szybciej reagowała na zmiany, budowała wspólnotę, samorządność, odpowiedzialność, sprawczość, kompetencje społeczne. Szkoła jest miejscem wyjątkowym dzięki ludziom, którzy w niej pracują – tylko osoby gotowe do uczenia się, mogą stworzyć atmosferę zaciekawienia, poszukiwania prawdy, sprawdzania, wyciągania wniosków. Tacy

²⁶ Tamże, s. 31.

²⁷ Por.: A. Perkowska-Klejman, op. cit., s. 16.

²⁸ Tamże, s. 15.

²⁹ A. Perkowska-Klejman, op. cit., s. 16.

nauczyciele tworzą organizację, która jest gotowa odpowiedzieć na zmiany otaczającego ją świata i przygotować uczniów i uczennice gotowych ten świat przejąć i być za niego odpowiedzialnym.

1.1.3. SZKOŁA JAKO SYSTEM SPOŁECZNY

System społeczny to „zintegrowany zbiór pozycji społecznych i stosunków społecznych, realizujący wspólnie jakieś istotne społecznie funkcje, tworzący swoistą całość odróżnialną od innych podobnych całości”³⁰. Owa funkcja związana z procesem wychowawczym prowadzi do ujęcia szkoły jako instytucji odpowiadającej za proces przygotowania do życia społecznego i kulturalnego, proces poznania i kształtowania postaw i przekonań³¹. Warto zwrócić uwagę na definicję szkoły Henryka Smarzyńskiego, który funkcję społeczną szkoły definiował jako „przygotowanie do prawidłowego życia w grupie” czy też funkcję kulturalną, która wpływa na osobowość ucznia³².

Do realizacji tak zdefiniowanego celu powołani są członkowie organizacji (przede wszystkim nauczyciele), którzy działają według określonych reguł i zasad. Jan Szczepański akcentuje rolę stosunków międzyludzkich, które panują w środowisku: „Szkoła jest systemem społecznym, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami oraz ich cechami. Całość ma swoje właściwości, funkcje i cele, różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem – jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy”³³.

Szkoła w znaczeniu systemowym oznacza upowszechnienie nauki i dostępność edukacji dla każdego. To również kształcenie na potrzeby społeczeństwa; społeczeństwa przemysłowego, zdigitalizowanego, globalnego. Szacka wymienia kilka cech systemu edukacyjnego, który obserwujemy w społeczeństwach przemysłowych: szkoła jest systemem poddanym kontroli państwa i to ono określa główne założenia programowe systemu edukacji. System szkolny charakteryzuje się hierarchicznością – system nauki to trzy poziomy kształcenia i jest on tak opracowany, aby być „drożny i dostępny”: program każdego z poziomów nauki zapewnia możliwość edukacji na kolejnym etapie. Jednolity system oświatowy to gwarancja, że każdy uczeń/uczennica kończy obowiązek szkolny z określonymi umiejętnościami społecznymi, znając te same normy, wartości i wzory

³⁰ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, op. cit., s. 125.

³¹ K.T. Konecki, P. Chomeczyński (red.), op. cit., s. 9.

³² A. Perkowska-Klejman, op. cit., s. 7.

³³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1963, s. 38.

zachowań społecznych oraz reguły współżycia społecznego³⁴. Analizując obecne raporty PISA (Programme for International Student Assessment, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów)³⁵ można polemizować, czy rzeczywiście szkoła uczy wspomnianych postaw i umiejętności, jednak na tym etapie analizy szkoły warto podkreślić, że na poziomie systemowym jest dążenie do tego, aby absolwent szkoły średniej posiadał określoną wiedzę oraz wachlarz umiejętności społecznych, które pozwolą mu funkcjonować w społeczeństwie.

Niezależnie jednak od poziomu realizacji powyższych zadań, warto spojrzeć na szkołę jako system interakcji i relacji uczniów, nauczycieli, rodziców, czy też przedstawicieli lokalnego środowiska. Wielość poziomów zależności oraz relacji powoduje, że szkoła jest układem społecznym, w którym obserwujemy interakcje pomiędzy poszczególnymi podmiotami życia szkolnego. System szkolny składa się zarówno z wypracowanych zasad współpracy, zdefiniowanych oczekiwań, kształtujących się postaw, które są wplecione w pewne rytuały i relacji uczeń-nauczyciel. W tym ostatnim procesie odnajdziemy zarówno elementy władzy, przymusu, jak i współpracy czy też sympatii. W szkole odnajdujemy „całą gamę zachowań interpersonalnych nauczyciela względem ucznia, takich jak przywództwo, pomocniczość, wyrozumiałość, permissywność, niepewność, niezadowolenie, surowość”³⁶.

W dyskusji definicyjnej, czym jest szkoła, warto przytoczyć poglądy tzw. nowej socjologii oświaty na temat roli tej placówki. Przedstawiciele tego nurtu podkreślają, że szkoła utrwała nierówności społeczne i nawiązują do koncepcji Pierre’a Bourdieu, dla którego edukacja to proces socjalizacji dokonywany i kontrolowany przez grupy dominujące. Grupy dominujące w społeczeństwie kontrolują szkołę i mają możliwość narzucania znaczeń i kategorii poznawczych. Szkoła z perspektywy Bourdieu jest miejscem przemocy symbolicznej, a Goffmann wprost nazywał szkołę jedną z trzech instytucji totalnych. Definiując szkołę należy wziąć pod uwagę historyczne zmiany, różnorodność społeczeństwa i jego katalog potrzeb względem tej placówki oraz dynamiczny rozwój systemu społecznego – te elementy wpływają na percepcję i akcentowanie wybranych zadań szkoły, a poprzez to - utrudniają zbudowanie jedynej, zamkniętej definicji szkoły i jej zadań.

³⁴ Por.: B. Szacka, op. cit., s. 426 – 429.

³⁵ Por.: K. Bulkowski, W. Dobosz-Leszczynska, J. Kaźmierczak, *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023.

³⁶ A. Perkowska-Klejman, op. cit., s. 11.

1.2. POCZĄTKI SZKOŁY: CHINY, INDIE, EGIPT

Wzmianki o starożytnych szkołach pojawiają się w tym rozdziale dla porządku chronologicznego i są próbą poszukiwania inspiracji dla idei wychowania, czy głównych postulatów kształcenia dla współczesnych szkół realnych. Spojrzenie na edukację starożytną – przy pełnej świadomości różnic ideologicznych, podejścia do człowieka czy też stopnia rozwoju społeczeństwa – jest ćwiczeniem polegającym na „wyłuskiwaniu” ze starożytnych systemów edukacyjnych „śladów realności edukacji”, refleksji na tym, co istotne jest w kształceniu młodego człowieka.

Pierwsze świadectwa o instytucji szkoły pochodzą ze starożytnych Chin (dwa tysiące lat przed naszą erą) – tu powstał pierwszy zorganizowany system nauczania, tu znajdziemy pierwsze na świecie szkoły, które jako pierwsze uczyły trudnej sztuki pisanie. Starożytne Chiny to dążyły do tego, aby wykształcić człowieka podległego systemowi dynastii, edukacja gwarantowała obywatela podległego – absolwent szkoły państwowej miał możliwość zajmowania stanowisk w administracji państwowej. Można zaryzykować tezę, że starożytne Chiny to kraj, który poprzez kształcenie czytania i pisanie budował posłusznych, podporządkowanych obywateli.

Historycy wychowania wskazują, że pierwsze szkoły publiczne w starożytnych Chinach założył cesarz Ti-Ku (2432-2363 p.n.e)³⁷. Tu na uwagę zasługuje nurt filozoficzny Konfucjusza, który był nazywany „królem nauczycieli”. Konfucjusz określił główną funkcję szkoły – ma ona utrzymywać określoną strukturę społeczną. W pismach Konfucjusza znajdziemy cały system kształcenia i wychowania, który był realizowany w oparciu o definicję „sześciu cnót, sześciu godnych szacunku czynności i sześciu sztuk”³⁸. Szkoła była tym miejscem, w którym zdobywa się przede wszystkim wiedzę i umiejętności niezbędne do sprawowania swojej roli w społeczeństwie. Wykształcenie było szansą na podwyższenie swojego statusu społecznego, a co za tym idzie – poprawę warunków ekonomicznych.

Podobnie określano funkcję szkoły w starożytnych Indiach – szkoła była tylko dla wybranych kast. Wiedzę i umiejętność czytania posiadali bramini, czyli kapłani. Oni – dzięki temu, że potrafili czytać święte teksty, zgłębiali tajniki wiedzy i przekazywali ją pozostałym.

Starożytna wędrówka śladami szkoły powinna nas zaprowadzić do Babilonu – tam Sumerowie tworzyli własne szkoły. Odkrycia archeologiczne wskazują, że w szkole

³⁷ Por.: Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania (T. 1)*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 27 – 28.

³⁸ Tamże, s. 28 – 31.

dorzecza Tygrysu i Eufratu pisano na glinianych tabliczkach, uczono się nazw zwierząt i roślin, terminów prawnych i nazw potraw.

Warto też zajrzeć do szkoły starożytnego Egiptu – szkoła była miejscem kształcenia urzędników, wojskowych i kapłanów. Nauka „otwierała drogę do wszystkich urzędów, od najniższych do najwyższych”³⁹. W starożytnym Egipcie na uwagę zasługuje kształcenie zawodowe: w kraju nad Nilem znajdziemy osoby pełniące zawód inżyniera, architekta, lekarza, urzędnika, muzyka, fryzjera, stenografa, tkacza. To oznaczało, że opracowano tam system przygotowania do pełnienia wspomnianych zajęć, a sami „Egipcjanie dopatrywali się w wiedzy przede wszystkich osobistych korzyści i możliwość awansu społecznego”⁴⁰. Przygotowanie chłopców do różnych zawodów poprzez naukę czytania, pisanie i zaznajomienia ich z tajnikami danej ścieżki zawodowej można traktować jako wstęp do dzisiejszego dążenia, aby nauka miała charakter przydatny.

Egipski urzędnik musiał być przygotowany do takich zadań jak: dokumentowanie działań wojennych, architektoniczne obliczenia matematyczne, pisanie listów. Ostatnia stolica starożytnego Egiptu, Aleksandria, była światowym centrum naukowym, z własną biblioteką, ogrodem botanicznym i zoologicznym oraz obserwatorium astronomicznym.

1.3. MYŚL WYCHOWAWCZA STAROŻYTNEJ GRECJI I RZYMU

Poszukiwanie inspiracji dla szkół realnych w starożytnej Grecji wydaje się jak najbardziej uzasadnione - sens istnienia szkoły uzasadniali starożytni filozofowie wskazując funkcję kształcenia szkoły i odróżniając ją od funkcji wychowawczej rodziny. Instytucje szkolne i system wychowania opracowany przez starożytnych Greków to inspiracja dla wszystkich krajów Europy czy też Ameryki, a wielość kierunków filozoficznych pozwala na poszukiwanie związków między współczesnymi szkołami realnymi a myślą filozoficzno-społeczną starożytnych Aten. Argumentem wspierającym poszukiwania śladów szkół realnych w ojczyźnie demokracji jest również opinia klasyka polskiej pedagogiki, Cz. Kupisiewicza, według którego greckiej myśli filozoficznej zawdzięczamy „pogłębione refleksje na temat wychowania, utworzenie strukturalnych zrębów zinstytucjonalizowanego systemu oświaty oraz pierwowzorów późniejszych uniwersytetów (...), pojawienie się pierwszych profesjonalnych nauczycieli, którymi byli sofści, majeutyczne i heurystyczne metody nauczania, zbudowanie podstaw logiki, sformułowanie wielu cennych poznawczo spostrzeżeń psychologicznych (...).”⁴¹. Grecka

³⁹ Por.: Tamże, s. 43.

⁴⁰ Por.: Tamże, s. 41.

⁴¹ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 40 – 41.

refleksja pedagogiczna, wypracowywana przez pięć wieków, jest z jednej strony dyskusją o tym, w jaki sposób i czego nauczać, co zdecydowanie podlega nieustannej refleksji w zespołach nauczycielskich szkół realnych. Nie znajdziemy tam dyskusji nad samą celowością procesu – od V wieku (rozwój demokracji ateńskiej) wychowanie było oczywistym procesem, którego uzasadnienie znajdziemy w tragedii Eurypidesa: „Cnoty można się nauczyć. Wszakże czasem dziecko rozumie i mówi to, czego przedtem nie mogło. Dlatego wychowujcie dzieci dobrze. Czegoś za młodu się nauczył, tego do starości wiernie dochowasz”⁴². Twierdzenie Eurypidesa otworzyło drzwi do nauk każdemu mieszkańcowi Aten i zburzyło pogląd o tym, że jedynie wychowanie arystokratyczne uprawnia do wykształcenia. Sofiści czy też Sokrates uważali, że bez względu na pochodzenie wszystkiego można się nauczyć, rozwinąć w sobie cnoty obywatelskie, a oddając się systematycznym ćwiczeniom opanuje się „umiejętność przekonywania przeciwnika i narzucania słuchaczom na zgromadzeniach ludowych własnych poglądów”⁴³.

Opis procesu kształcenia, główne cele i założenia pracy edukacyjnej odnajdziemy w naukach i pismach nie tylko wspomnianego wyżej Sokratesa, ale też w pismach Platona, Arystotelesa czy też Plutarcha. Pamiętając o czynnikach zewnętrznych (wiecznie toczone wojny, największy rozkwit greckiej kultury, sztuki i cywilizacji, a potem podbój Grecji przez Rzym), które miały wpływ na myśl wychowawczą, należy zwrócić uwagę na te punkty koncepcji wychowania, które są ważne do dzisiaj i możemy je traktować jako inspirację dla twórców koncepcji szkół realnych.

Sokrates, uważany za pedagoga związanego z sofistami, przez sąd ateński uznany za burzyciela dotychczasowego systemu widzenia świata (zarzucano mu, że „podkopuje wiarę w bogów, szerzy bezbożne idee i działa na szkodę państwa oraz społeczeństwa”⁴⁴), opracował dojrzałą koncepcję wychowania, opartą na krytyce poglądów sofistów – protoplastów dzisiejszych nauczycieli. W pedagogice sofistów na uwagę zasługuje definiowanie celu kształcenia, czyli przygotowanie młodzieży do życia publicznego, a umiejętność tę można wykształcić poprzez system wychowania oparty na ćwiczeniu: „na nic teoretyczne pouczanie bez praktycznego ćwiczenia, na nic ćwiczenie praktyczne bez teoretycznej nauki”⁴⁵. Sofiści wędrując z miasta do miasta wskazywali, iż głównym celem wychowania jest działalność polityczna. Łukasz Kurdybacha, historyk wychowania,

⁴² S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII wieku. T. 1*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 46.

⁴³ Por.: Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 69.

⁴⁴ Tamże, s. 73.

⁴⁵ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 48

wskazuje, iż sofisci pełnili w Atenach dwie funkcje, które współcześnie pełni publicystyka i uniwersytety powszechne ⁴⁶ : sofisci podważali czy też burzyli dotychczasowe poglądy i twierdzenia – według nich była to droga dojścia do prawdy. Poszukując inspiracji dla szkół realnych, należy zatrzymać się na postulacie sofistów dotyczących wychowania dla życia politycznego. Sofisci dawali lekcje dobierania argumentów, wymowy, zbijania twierdzenia przeciwnika. Wszystko po to, aby na zgromadzeniu ludowym zdobyć poparcie. Umiejętność przemowy otwierała drzwi do kariery politycznej, jednak sofisci podkreślali ważność całego systemu kształcenia na obywatela – używając współczesnej terminologii, sofijska wizja absolwenta to „człowiek odznaczający się szeregiem cnót publicznych, a przede wszystkim sprytem politycznym, harmonijnie ukształtowanym charakterem i dość wszechstronnie rozwiniętym umysłem wzbogaconym encyklopedyczną wiedzą”⁴⁷.

Analizując myśl wychowawczą Sokratesa należy wczytać się w treść „Pochwały wiadomości praktycznych”, w której podkreślając użyteczność nauki, wielki Ateńczyk definiuje główne zadanie nauczania: wiedza sprawia, że jesteśmy samodzielni i dzięki wiedzy człowiek dąży do swojego głównego celu, jakim jest cnota. Zadaniem nauczycieli jest dążenie do określenia „w jakiej dziedzinie umiejętności każdy z jego uczniów szczególnie celuje”⁴⁸. W sokratejskim ujęciu proces nabywania wiedzy jest równie istotny, jak stan jej posiadania. Sam Sokrates był nauczycielem, który towarzyszył uczniom, a jego głównym sposobem na poznawanie prawdy była rozmowa: „metoda dialogu, wymiany myśli, dociekanie prawdy w drodze operowania rzeczowymi argumentami”⁴⁹. Sokrates proponował metodę pracy, która polega na zadawaniu odpowiednich pytań przez nauczyciela, aby uczeń sam dochodził do poznania prawdy. Określił też wystarczający poziom wiedzy – należy opanować tyle materiału, w takim stopniu, aby praktycznie wykorzystać nabytą wiedzę. Geometria, astronomia, astrologia, matematyka – te przedmioty należy opanować w takim zakresie, aby orientować się, w jaki sposób można wykorzystać wiedzę: do pomiaru i podziału ziemi, do określania pory nocy, miesiąc i roku. „Tylko w granicach użyteczności każdą rzecz Sokrates sam badał i systematycznie wykładał”⁵⁰. Sokrates poprzez swoją działalność wychowawczą udowadniał, że rozmowa, relacja, proces myślenia i zdobywania wiedzy jest najcenniejszy – na ten proces zwraca uwagę Stanisław Kot: „Gdy zmuszał do metodycznego rozwijania

⁴⁶ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 70 – 71.

⁴⁷ Tamże, s. 72.

⁴⁸ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. T. 1, Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995, s. 44.

⁴⁹ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, op. cit., s. 25.

⁵⁰ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, op. cit., s. 45.

myśli, do odróżniania wyobrażeń właściwych od fałszywych, rzeczy istotnych od przypadkowych, do prostowania i uzupełniania jednego wyobrażenia przez drugie, słowem, gdy wprowadzał porządek w świat wyobrażeń, budził najcenniejszą zdolność człowieka, zdolność własnego myślenia. Jądro metody sokratycznej leży w tem właśnie zrozumieniu, że udzielanie gotowej wiedzy wychowawcowi to dar, z którym on nie będzie wiedział co począć, że tylko ta wiedza go wzbogaci, którą sobie wytworzy przez własną pracę myślową, a więc nie zasób wiedzy, ale metoda do niej wiodąca, nie posiadanie wiadomości, ale ich zdobywanie decyduje o kształceniu umysłu ludzkiego”⁵¹.

Analizując metodę nauczania Sokratesa warto zawrócić uwagę na dwa twierdzenia, które dostrzegamy w dążeniach wychowawczo-dydaktycznych szkół realnych. Sokrates, a za nim twórcy szkół realnych podkreślają, iż wartość „ma tylko ta wiedza, którą jednostka zdobywa własnym wysiłkiem umysłowym”⁵². Drugie twierdzenie dotyczy wychowania: „zasady życia moralnego opierają się na doświadczeniu zdobytym w procesie działania”⁵³.

O ile u Sokratesa wiedza to rozwój indywidualny, o tyle jego uczniów, Platon, uważał, że wychowanie jest „procesem determinowanym przez państwo, a jego cel stanowi dążenie do osiągnięcia harmonii między ciałem i duszą, tzn. kalokagatia”⁵⁴.

Platona uważa się za twórcę pierwszego wielkiego systemu wychowawczego w pedagogice europejskiej. Stworzył teorię utopijnego państwa, „idealnego”, na czele którego stoją filozofowie. Wychowanie zdefiniował jako „zaprawianie do cnoty i pobudzanie chłopca od najmłodszych lat do tego, ażeby zapragnął i pożył gorąco stać się wzorowym obywatelem, umiejącym zarówno rządzić, jak i podporządkować się zarządzeniom zgodnie z nakazami sprawiedliwości”⁵⁵. Platon poszerzył Sokratejską wizję wychowania: nie tylko posiadanie wiedzy jest istotne, ważne jest też męstwo, panowanie nad sobą i sprawiedliwość⁵⁶ – wszystkich tych umiejętności obywatela potrzebuje państwo, dlatego należy tak opracować program nauczania, aby owe założenia były realizowane.

Platon propagował metodę pracy z uczniem opracowaną przez Sokratesa. Uważał, że dialog, który wymaga od ucznia aktywności intelektualnej, jest najbardziej skuteczną metodą pracy: rozmowa wyprowadza ucznia z pozycji bierności, zachęca do aktywnego zdobywania jej, opiera się na zapamiętanych już treściach i zmusza do samodzielnego myślenia.

⁵¹ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 51.

⁵² Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 77.

⁵³ Por.: Tamże, s. 78.

⁵⁴ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, op. cit., s. 27.

⁵⁵ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, op. cit., s. 48.

⁵⁶ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, op. cit., s. 27.

System wychowawczy Platona to synteza poglądów filozoficznych ówczesnej Grecji dostosowana do klasowej wizji społeczeństwa i potrzeb kształcenia jedynie tych najbogatszych, rządzących państwem. Poza kwestią służebności edukacji na rzecz państwa, warto zwrócić uwagę na postulat Platona, aby pedagogikę wspierać wiedzą psychologiczną. Myśl wychowawcza Platona to również spojrzenie na wszechstronny rozwój człowieka, poczynając od wychowania przedszkolnego. Poszukując inspiracji dla szkół realnych w myśli platońskiej warto odnotować wagę wychowania dla życia politycznego i państwa⁵⁷.

W tym samym czasie, co Platon, w Atenach działał nauczyciel wymowy, Istokrates. Kształcił nauczycieli, aby doskonale prowadzili dyskusje i zbijali argumenty przeciwników. Według Isokratesa głównym narzędziem wychowania jest słowo (*logos*), a wychowanie ma spełniać trzy funkcje: pouczać (*docere*), poruszać (*movere*) i zachwycać (*delectare*). Isokrates był zwolennikiem praktycznego wychowania – należy się kształcić po to, aby być dobrym urzędnikiem i politykiem, zdolnym do sprawowania dobrych rządów w państwie.

W analizie procesu rozwoju szkoły nie sposób pominąć Arystotelesa, którego poglądy na wychowanie młodego człowieka nie są tak znane, jak np. system Platona, jednak to w myśli Arystotelesa przeczytamy tezy, które odnoszą się do aktualnej dyskusji nad definicją szkoły. Arystoteles definiuje cel wychowania w swoim dziele „Polityka”: „Życie jako całość jest wypełnione podziałami: działanie i spoczynek, pokój i wojna. (...) Działania są potrzebne i użyteczne jedynie o tyle, o ile prowadzą jako środki do tego, co jest dobre samo w sobie. (...) To właśnie trzeba zawsze mieć na uwadze i do tego sposobić dzieci i młodzież w każdym momencie wychowania”⁵⁸. Nauczyciel Aleksandra Macedońskiego definiuje cel życia jednostki – człowiek żyje w i dla społeczeństwa: „Jednostka nie może dopominać się o jakieś swoje prawa wbrew swemu społeczeństwu, ale w obrębie społeczeństwa może się rozwijać działalność jednostek”⁵⁹. Dlatego dbałość o rozwój społeczeństwa oznacza też dbałość o rozwój jednostki. Wychowany obywatel jest gwarantem praworządnego państwa: „Obywatele winni być tak wychowywani, by zdobyli przygotowanie do swych zadań, by umieli za młodu słuchać, a w starszym wieku rządzić (...)”⁶⁰. Arystoteles wskazywał państwo jako czynnik odpowiedzialny za kształcenie – od polityki państwa, od jej wizji obywatela zależy, czego szkoła ma uczyć i jakiej postawy obywatela system państwowy oczekuje: „Nie ulega zatem żadnej

⁵⁷ Por.: Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 84 – 87.

⁵⁸ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, op. cit., s. 33.

⁵⁹ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 60.

⁶⁰ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, op. cit., s. 60.

wątpliwości, że prawodawca powinien zająć się w pierwszym rzędzie wychowaniem młodzieży”⁶¹. Służyć państwu można na różne sposoby, zatem państwo powinna dbać o wychowanie obywatela w zakresie konkretnych umiejętności nauczanych w przedmiotach gramatyki, gimnastyki, muzyki i rachunków – założeniem i celem kształcenia jest Arystotelesowska pożyteczność.

Myśl pedagogiczną Arystotelesa można przeanalizować nie tylko pod kątem definicji celu wychowania, w jego „Polityce” znajdziemy też przemyślenia dotyczące treści kształcenia i metod wychowawczych, czyli czego i jak uczyć. Nie mają one charakteru zwartego manifestu wychowawczego, jednak uniwersalizm poglądów zawarty jego dziełach, zasługuje na uwagę. „Nauczyciel ludzkości” definiuje punkt wyjścia dotyczący zadania szkoły: „z rzeczy pożytecznych należy uczyć tego, co konieczne”⁶², a metody wychowania mają zmierzać do pobudzenia aktywności uczniów w myśleniu, działaniu i doświadczaniu, albowiem „Trzy są (rzeczy) w duszy, od których zależy działanie i poznanie prawdy: doznawanie wrażeń zmysłowych (aisthesis), myślenie (nous) i pragnienie (oreksis)”⁶³.

Kupisiewicz⁶⁴ zwraca uwagę, że duch wychowania Arystotelesa jest obecny w dzisiejszych dążeniach edukacyjnych: szkoła ma uczyć tego, co pożyteczne, rozwijać zainteresowania, dawać możliwość doświadczania, zaspokajać potrzeby poznawcze, a stosowane metody pracy mają „pobudzać uczniów do aktywności, do samodzielnego myślenia i działania, oraz być oparte na pamięci, naśladowaniu i doświadczeniu”⁶⁵. Trzy stadia w procesie zdobywania wiedzy wyróżnione przez Arystotelesa są dzisiaj inspiracją dla szkół realnych, które próbują dostosować teorię uczenia się do warunków dzisiejszego świata. Nauczyciele szkół realnych definiują starannie, co chcą przekazać swoim uczniom i poszukują sposób na przekazanie wiedzy unikając materiałów teoretycznych. Doświadczanie, które Arystoteles wymienia jako drugie stadium nauczania, jest podstawowym źródłem wiedzy, a nauka w szkole realnej skupia się na umiejętności formułowania samodzielnych wniosków, w czym niewątpliwie należy dostrzegać trzecie stadium poznawania z teorii nauczania. Warto podkreślić za Ł. Kurdybachą, iż Arystoteles był pierwszym teoretykiem wychowania w dziejach ludzkości, który zdefiniował zadanie szkoły nie jako miejsce do przekazywania wiedzy, ale jako instytucję, która ma

⁶¹ Tamże, s. 64.

⁶² Tamże, s. 65.

⁶³ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, op. cit., s. 71.

⁶⁴ Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red. nauk.), *Myśliciele – o wychowaniu [T. 1]*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1996, s. 57.

⁶⁵ Tamże, s. 34.

„przygotować młodzież do spełniania różnorodnych, konkretnych obowiązków w życiu”⁶⁶, które to zadanie znajdziemy w późniejszych definicjach instytucji szkoły, a placówki realne dążą do realizacji tego postulatu.

Analizując myśl o wychowaniu starożytnej Grecji nie sposób nie wspomnieć o Plutarchu i jego (lub jemu przypisywanych) pracach: „O wychowaniu dzieci”, „Żywoty sławnych mężów” – to dwie publikacje pedagogiczne, które zyskały popularność w średniowieczu i w humanistycznej Europie. Plutarch z jednej strony przywołuje rady wychowawcze Platona, Arystotelesa i stoików, jednak z drugiej strony odrzuca platońską teorię dotyczącą obowiązku wychowawczego państwa. W procesie wychowania według Plutarcha najważniejsze są trzy elementy: natura, ćwiczenie i kształcenie: „przyrodzone zdolności, nauka i przyzwyczajenie”⁶⁷, cały proces przyniesie oczekiwany efekt, jeśli te trzy elementy będą wzmacniane: „Początek zależy od przyrodzonych zdolności, postępy od opanowania przedmiotu, zastosowanie od ćwiczenia, a dokonanie od wszystkich tych czynników; natomiast przy braku jednego, doskonałość nie będzie zupełna”⁶⁸. Naukę Plutarch rozumiał jako „uczenie się, a przez przyzwyczajenie – ćwiczenie”⁶⁹. W pismach Plutarcha przeczytamy o poglądach pedagogicznych definiujących zarówno efekt kształcenia: „cel wychowania polegający na dążeniu do osiągnięcia harmonii między ciałem a duszą”⁷⁰, jak i głównego wykonawcę tego procesu, czyli zasady określające, kto może być nauczycielem: „rodzice powinni być dla swoich dzieci przykładem, a obowiązki nauczycieli należy powierzać tylko ludziom moralnie nieposzlakowanym”⁷¹ oraz definicję, czego należy uczyć: „w wychowaniu należy kierować się dobrem, przekazywać uczniom rzetelną wiedzę, a przede wszystkim kształtować ich pod względem moralnym”⁷².

Plutarch żył w pierwszych latach po narodzeniu Chrystusa, w placówce, którą stworzył na wzór Akademii Platona, uczono zarówno religii chrześcijańskiej jak i trzech sztuk wyzwolonych⁷³. Jego (lub jemu przypisywane) dzieła zostały odkryte w pierwszej połowie XV wieku i były inspiracją dla średniowiecznej myśli wychowania.

Myśl wychowania tworzona przez Rzymian korzysta z obfitości myśli wychowawczo-filozoficznej Greków. Podstawą było wychowanie przez rodziców – w domu

⁶⁶ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 97.

⁶⁷ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, op. cit., s. 78.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, op. cit., s. 31.

⁷¹ Tamże, s. 37.

⁷² Tamże, s. 38.

⁷³ Tamże, s. 37.

rodzinnym chłopiec uczył się, że „największą cnotą Rzymianina jest męstwo, dotrzymywanie danego słowa i rzetelność, (...) (ojciec uczył) władania bronią, jazdy konnej, znoszenia niewygód (...)”⁷⁴, a dziewczynka była przygotowywana do prowadzenia domu – pełnienia roli żony i matki. Wychowanie rodzinne miało na celu przygotowanie dzieci do ról ojca, matki, kupca czy żołnierza. Matka odpowiadała za wychowanie dzieci do siódmego roku życia – starożytna Rzymianka odpowiadała za morale (*pietas*) swoich dzieci, a ojciec zajmował się kształceniem *doctrina* swoich synów: przekazywał im wiedzę dotyczącą życia prywatnego, publicznego i pełnienie służby wojskowej. Państwo nastawione głównie na działania wojenne dążyło do wychowania obywateli na wojowników i dobrych urzędników, stąd też zwracano uwagę, aby w wychowaniu młodego człowieka były obecne wzory męstwa, dobrego obywatela i stałość charakteru – te przekazywane przez wieki wzorce zapewniały Rzymowi potęgę. Wychowanie rzymskiego obywatela to przede wszystkim praktyka: „nie uczono za pośrednictwem uszu, ale za pośrednictwem oczu: młodzież przypatrując się starszym, uczyła się tego, co wkrótce sama czynić miała i co kiedyś wpajać miała swemu potomstwu”⁷⁵. Ćwiczenia wojskowe, udział w zgromadzeniach ludu i rozprawach sądowych – to główne „przedmioty” nauczania młodego Rzymianina. Sukcesy militarne (a co za tym idzie: coraz większe terytorialnie państwo, bogactwa przejmowane od podbitych ludów, podporządkowanie licznych narodów) dość długo utwierdzały Rzymian w przekonaniu, że minimum nauki, maksimum dzielności wystarczy do wychowania obywatela.

Szkoła rzymska to przede wszystkim to przede wszystkim edukacja umysłowa. Zanim Rzym podbił Grecję, w rzymskich szkołach elementarnych nauczycielami byli „ludzie nieznanego bliżej pochodzenia, nierzadko niewolnicy lub wyzwolenicy, o bardzo niskich zapewne kwalifikacjach i mizernych wynagrodzeniach”⁷⁶ i ich głównym zadaniem było nauczanie czytania, pisania, arytmetyki, historii Rzymu, deklamacji ballad, pieśni patriotycznych i znajomości przepisów prawnych z XII tablic. Główną metodą stosowaną przez rzymskich nauczycieli była metoda pamięciowa, a najczęściej stosowanym środkiem pedagogicznym była kara cielesna.

Poprzez militarne podboje Rzym odkrył możliwość inspiracji grecką myślą pedagogiczną i uznawszy możliwość dalszej ekspansji Europy jedynie przy pomocy znajomości języka greckiego, nadano prawo nauczani przez Greków. Oni byli pierwszymi refleksyjnymi nauczycielami Rzymian – oni uczyli dzieci czytać, pisać i liczyć.

⁷⁴ Tamże, s. 44.

⁷⁵ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 86.

⁷⁶ Por.: Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 116.

Obowiązkowym elementem edukacji obywatela Rzymu była również znajomość języka i literatury greckiej. Początkowo program nauczania szkoły rzymskiej, który opierał się na pomysły nauczycieli greckich, dawał wszechstronne wykształcenie literackie o charakterze encyklopedycznym. Pomimo budowania szkoły rzymskiej na myśli wychowawczej filozofów greckich, to widoczny jest akcent na zajęcia praktyczne: „największe znaczenie (Rzymianie) przywiązywali do nauk praktycznych, w tym rachunków, miernictwa, astronomii oraz gramatyki i retoryki”⁷⁷. Rzymianie tworząc podstawy systemu edukacji dla swoich obywateli wzorowali się na hellenistycznym programie sztuk wyzwolonych, jednak przejęli tylko te założenia, które były użyteczne. Ze szkoły greckiej przyjęto program kształcenia gramatycznego, retorykę, podstawy arytmetyki, geometrii i astronomii – przyjmowano tylko te punkty z programu, które Rzymianom wydawały się użyteczne. Odrzucono to, co wydawało się abstrakcyjne bądź nieużyteczne: dialektykę, filozofię, muzykę, tańce oraz te elementy z geometrii i astronomii, które nie były przydatne ani w życiu codziennym ani w służbie wojskowej.

Analizując historię wychowania starożytnego Rzymu należy zwrócić uwagę na takie nazwiska jak: Katon Starszy, Cyceeron Marek Tulliusz, Seneka Lucjusz Młodszy i Kwintyliusz Marcus Fabius – to grono myślicieli, dla których wychowanie było istotnym elementem „naprawy obyczajów obywateli, a w konsekwencji państwa”⁷⁸. Wspomniane nazwiska to również możliwość analizy idei edukacyjnych szkół realnych. Myśl rzymska to analiza greckiego programu nauczania i przyjęcie jedynie tych założeń pedagogicznych, które były zgodne z rzymską wizją obywatela.

Katon Starszy, praktyk rzymskiego wychowania domowego, swój pomysł na wychowanie młodego pokolenia Rzymian opierał na krytyce greckiego ideału wychowania. Propagował sprawdzony przez wieki ideał obywatela-gospodarza wiejskiego, polityka i żołnierza – to pozwala nam się domyślać, co było ważne w wychowaniu: głównym celem działań wychowawczych było przygotowanie do wojny oraz do działalności politycznej. Państwo kształciło obywateli po to, aby pełnili różne godności państwowe i jednocześnie mogli uprawiać ziemię. Wychowanie ma zapewnić Rzymowi doskonałych żołnierzy i lojalnych obywateli. W rozprawie „Nauki dla syna” Katon wskazuje sposoby metody, które pozwolą osiągnąć wspomniane cele – warto zwrócić uwagę, że istotą procesu nauczania jest praktyka, obserwacja i naśladowanie: ćwiczenia fizyczne (aby być doskonałym wojownikiem), wspólne prace w ogrodzie i w gospodarstwie, kierowanie niewolnikami. Pod wpływem pedagogiki greckiej Katon

⁷⁷ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, op. cit., s. 46.

⁷⁸ Tamże, s. 47.

uczył swojego syna znajomości historii (daje wychowanie patriotyczne i obywatelskie), retoryki, która miała dać możliwość wywierania wpływu na uczestników zgromadzeń ludowych i zagwarantować działalność polityczną⁷⁹. Katon zwracając uwagę na tradycyjną dzielność młodego Rzymianina, nie zapominał o nauce czytania i pisania – sam tych umiejętności uczył swojego syna, ale, jak zauważa S. Kot: „Katon był ojcem wyjątkowym (...), ogół rodziców rzymskich nie podejmował się nauki swych dzieci, powierzając ją wykształceńszym niewolnikom”⁸⁰.

Na analizę myśli pod kątem celów wychowania zasługuje również Ciceron, zdaniem Ł. Kurdybachy „najwybitniejszy przedstawiciel teorii wychowania u schyłku ustroju republikańskiego (Rzymu)”⁸¹. W myśli wychowania Ciceron skupia się tylko na jednej grupie – dzieci z rodzin arystokratycznych: to oni powinni być zdolni do służby na rzecz dobra całego społeczeństwa, powinni podporządkować własne interesy ogólnym potrzebom społeczeństwa i skrupulatnie przestrzegać przepisów państwowych. Pomysł Cicerona dotyczący kształcenia może być inspiracją dla dzisiejszej edukacji realnej: „najważniejszym celem wychowania jest poznawanie i rozwijanie posiadanych przez dzieci i młodzież uzdolnień, a także wdrażanie uczniów do obserwowania zachodzących wokół nich zjawisk i procesów dobrze przemyślanego działania, przystosowanego do ich sił i możliwości”⁸². Ciceron kładzie nacisk na merytoryczne wykształcenie obywateli. Uważa, że same zdolności techniczne związane z retoryką to zbyt mało dla urzędników państwowych, senatorów lub dowódców wojskowych. Obywatel ma pięknie mówić, ale musi wiedzieć, o czym mówi. Wychowanie ma obejmować program siedmiu sztuk wyzwolonych, a dodatkowo – zdaniem Cicerona – ci, którzy chcą być przywódcami społeczeństwa powinni opanować psychologię, prawo, zagadnienia związane z ekonomicznym zarządzaniem kraju, filozofię i geografię. Wszechstronne wykształcenie zagwarantuje państwu dobrego obywatela i przywódcę wojskowego – zdefiniowany cel kształcenia nie jest niczym odkrywczym, jednak warty podkreślenia: „cały program nauczania oraz wszystkie zabiegi wychowawcze powinny mieć na względzie przede wszystkim przygotowanie młodzieży do czekających ją w życiu zadań, uzbrojenie jej zarówno w wiedzę, jak i w normy moralne dla wykonywania różnorodnych czynności publicznych oraz prywatnych”⁸³.

⁷⁹ Por.: Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 111 – 114.

⁸⁰ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 87.

⁸¹ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 126.

⁸² Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, op. cit., s. 48.

⁸³ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 127.

W tym miejscu warto zatrzymać się w Rzymie Cycerona i wspomnieć Vitruwiusa Pollio – rzymskiego architekta i inżyniera. Zwracał on uwagę na wagę wykształcenia: opisując wymagania wobec zawodu architekta Vitruwius pisze o łączeniu wiedzy teoretycznej z praktyczną. Architekt (a w domyśle każdy specjalista) „musi znać dokładnie nie tylko teorię swego zawodu, ale także posiadać wszechstronne wykształcenie i obszerne wiadomości z różnych często zdawałoby się odległych od architektury dziedzin wiedzy”⁸⁴. Tak zdefiniowany cel kształcenia jest bliski szkołom realnym, które dążą do tego, aby poza wiedzą ogólną dawać uczniom wykształcenie użyteczne, wręcz zawodowe, profesjonalne.

Inspiracją dla szkół realnych może być również myśl nauczyciela Nerona, filozofa Seneki Lucjusza Młodszego. Kupisiewicz wskazuje, że pomimo niewielkich wzmianek tego nazwiska w teorii wychowania, myśl Seneki jest aktualna do dzisiaj – choćby zwrócenie uwagi na to, aby szkoła była miejscem nie tylko wiedzy teoretycznej, ale również wpajania zasad moralnych i uczenia rzeczy praktycznych, przydatnych w życiu. To przesłanie mocno wybrzmiewa w założeniach szkół realnych. Kupisiewicz⁸⁵ wymienia główne aspekty myśli pedagogicznej Seneki, warto tu przywołać „*Non scholae sed vitae discendum*” – celem nauczania jest praktyczne przygotowanie do życia – to niewątpliwie jest inspiracją dla opisywanego typu szkół.

Na uwagę zasługują przemyślenia Marka Fabiusza Kwintyliana (ok. 35 – ok. 95 r. n. e.) – autora najwybitniejszego traktatu starożytnego Rzymu „O wychowaniu mówcy”. Jest to mało znane dzieło w starożytności, ale stało się inspiracją dla pedagogów europejskich od XV wieku (Jan Amos Komeński, Ludwik Vives, Erazm z Rotterdamu) i źródłem inspiracji dla wielu traktatów pedagogicznych. Jak zauważa Kurdybacha, traktat Kwintyliana jest „doskonałym uogólnieniem, całej dotychczasowej praktyki wychowawczej starożytnego Rzymu, opartej z jednej strony na obyczajach przodków, z drugiej zaś – na całym dorobku greckiej kultury pedagogicznej”⁸⁶. Wspomniany traktat poświęcony jest wykształceniu i wychowaniu człowieka na doskonałego mówcę – który w ujęciu Kwintyliana – zna i włada sztuką oratorską, ale jest też człowiekiem o prawym charakterze moralnym i o gruntownym wykształceniu literackim i rzeczowym. Taki mówca to według Kwintyliana ideał obywatela o należytych walorach umysłowych i moralnych. Zgodnie z ideałem rzymskim, doskonały człowiek, to wykształcony mówca.

⁸⁴ Tamże, s.128.

⁸⁵ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

⁸⁶ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 139.

Kwintyliian zdefiniował cel kształcenia jako wykształcenie mówcy idealnego – którym może być „człowiek moralnie dobry”, o zdolnościach oratorskich i dobrym charakterze: „... człowiekiem owym, prawdziwym obywatelem, powołanym do kierowania sprawami publicznymi i prywatnymi, którym mógłby rozważnie rządzić państwami, zasadzać je na prawach, wyzwać z błędów wyrokiem sądowym, jest naprawdę nie kto inny jak tylko mówca”⁸⁷. Zadaniem szkoły jest kształcenie w zakresie etyki (w przemówieniach musi poruszać kwestię sprawiedliwości), męstwa, umiarkowania, inventio – krytycznego obmyślenia treści, elocutio – artystycznego wysłowienia i stylu, bystrość umysłu i przekonującej siły słowa.

Dzieło Kwintyliana to spis wieloletniego doświadczenia pedagogicznego i obraz wieloetapowego wychowania rzymskiego. Widzimy tu szkołę, której celem jest wychowanie człowieka mądrego i pełnego poczucia realizmu, mającego wiedzę teoretyczną uniwersalną i znającego życie – Kwintyliian wskazuje, że sposobem na takie wykształcenie jest różnorodność zajęć, dzięki którym zdolności ucznia szkoły średniej mają szansę się rozwijać, albowiem „mówca powinien być tak wykształcony, aby potrafił przemawiać we wszystkich sprawach nie tylko na zebraniach publicznych, ale również w życiu towarzyskim, a nawet domowym”⁸⁸.

Na uwagę zasługuje również portret nauczyciela: to człowiek, który ma „uczyć słowa i czynu”⁸⁹. Marek Fabiusz Kwintyliian pisał, kto może być nauczycielem/wychowawcą młodego człowieka, jakimi predyspozycjami ma cechować się ten, który uczy: „każdy gramatysta czy retor powinien tuż po przyjęciu nowych chłopców do szkoły dążyć przede wszystkim do poznania ich charakterów, sposób uczuciowego reagowania na różne bodźce zewnętrzne oraz zdolności”⁹⁰. Rzymski pedagog zdefiniował też warunki, według których ma pracować dobra szkoła: „odpowiednio do wieku ułożony program, dobry nauczyciel, stosowanie przemienności lekcji, robienie przerw między lekcjami, zapewnienie uczniom odpoczynku”⁹¹.

Podsumowując analizę myśli wychowawczej starożytnej Grecji i Rzymu warto zwrócić uwagę na jasno zdefiniowany cel - procesowi kształcenia ma przyświecać cel wykształcenia umiejętności, które będzie mogło wykorzystać państwo. Dobry obywatel to obywatel wykształcony: polityk, który opanował sztukę prowadzenia sporów, dyskusji i przekonywania, kupiec, który potrafi czytać i liczyć. Poglądy wychowawcze szkoły

⁸⁷ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, op. cit., s.107.

⁸⁸ Por.: Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 147.

⁸⁹ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, op. cit., s. 127.

⁹⁰ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 143.

⁹¹ K. Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 16.

greckiej do dzisiaj są inspiracją dla myśli pedagogicznej i poszukiwaniem pomysłów współczesnej drogi wychowania. Dorobek pedagogów-filozofów rozprzestrzenił się po całym świecie antycznym były weryfikowany i zmieniany przez przyjmujące je społeczeństwa. Refleksja nad wytycznymi szkoły greckiej (niejednorodnej, z uwagi na różnorodność myśli filozofów) doprowadziła do zmian w organizacji szkoły jeszcze w czasach helleńskich. To zapoczątkowało proces, który obserwujemy do dzisiaj: greckie idee oświatowe są inspiracją, punktem wyjścia do tworzenia własnego systemu wychowania i definiowania głównych założeń szkoły. Szkoła rzymska, która poddaje krytyce grecki system nauczania, skupia się przede wszystkim na retoryce – narzędziu otwierającym drogę do kariery politycznej, a według S. Kota „ona to rozniosła oświatę i smak wśród barbarzyńców, ona ponad różnicę ras i narodów dopomogła do wytworzenia się poczucia wspólności ludzkiej, człowieczeństwa, a przez zrównanie poziomu cywilizacji (...) ułatwiła także pochod ideąom chrześcijaństwa”⁹². Proces przypatrywania się starożytnej szkole miał na celu próbę zrekonstruowania inspiracji współczesnych szkół realnych oraz poszukiwania dla poglądów wychowawczych zdefiniowanych przez dzisiejsze placówki realne. Wielość zapożyczeń oraz ich bliskość zostanie została wykazana poprzez zaznaczanie elementów wspólnych, a dodatkowo w drugim rozdziale zostanie omówiony system założeń wychowawczo-dydaktycznych szkół realnych.

1.4. PRZED WIEKAMI ŚREDNIMI

Epoka chrześcijaństwa to z jednej strony działania kwestionujące dorobek hellenistycznej myśli pedagogicznej, a z drugiej postrzegano ją jako drogę do wiedzy i kultury umysłowej. Poszukiwano kompromisu, który przejawiał się w braku zakazu uczęszczania do pogańskiej szkoły świeckiej (opartej przede wszystkim na doświadczeniu rzymskim), jednak działania rodzicielskie związane z posyłaniem dzieci do szkół nie był przez przedstawicieli Kościoła aprobowany. Widoczna jest jednak tendencja pierwszych wieków chrześcijaństwa: wzorcom obywatelskim, dzielności i poświęceniu służbie państwu, czy też mądrości i sprawności retorycznej przeciwstawiano doskonałość ksiąg biblijnych. Kompromisu poszukiwał Tertulian z Kartaginy – świetnie wykształcony w szkołach rzymskich, zgadzał się z tym, aby dzieci chrześcijan chodziły do pogańskich szkół – wiedza według niego „przedstawiała dla życia ludzkiego tak wielkie wartości, że nie potrafił sobie wyobrazić niewykształconego chrześcijanina”⁹³. Warto jednak odnotować

⁹² S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 98.

⁹³ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 151.

jego dwoisty pogląd na grecko-rzymską szkołę: z jednej strony akceptował naukę dzieci w szkole rzymskiej, ale wskazywał również, że kultura starożytna to „godne potępienia pogaństwo”⁹⁴.

Wśród zwolenników łączenia wiedzy zdobywanej w pogańskich szkołach byli tacy uczeni chrześcijańscy jak: Orygenes (kierownik szkoły katechetycznej w Aleksandrii – pierwszej szkoły chrześcijańskiej), św. Hieronim (doktor Kościoła, autor Wulgaty – Pisma świętego przetłumaczonego na łacinę), św. Bazyli Wielki i Grzegorz z Nazjaju (biskupi i doktorowie Kościoła). Ich działalność polegała na poszukiwaniu możliwości łączenia wiary chrześcijańskiej i wiedzy płynącej z lektury filozofii czy poezji Grecji czy Rzymu.

Na szczególną uwagę zasługuje filozofia św. Augustyna (354-430 r.), który przed przyjęciem chrztu był nauczycielem retoryki w Tagascie, Kartaginie, Rzymie i Mediolanie, a następnie uznany za „twórcę podstaw ideologicznych całej pedagogiki chrześcijańskiej wieków średnich”⁹⁵. Jego rozbudowana refleksja poruszająca (w ogromnym skrócie) zagadnienia skuteczności i celowości pracy nauczyciela, dążenia ludzkiego poznania czy też celu wychowania chrześcijańskiego wskazywały na brak możliwości łączenia wiary chrześcijańskiej i nauce czerpiącej z dorobku grecko-rzymskiego. Jednak w pismach św. Augustyna znajdziemy również przekonanie, że „wiedza świecka zawarta w pogańskich księgach jest chrześcijaństwu niezbędna do odpierania ataków i zwalczania fałszywych poglądów szerzonych przez przeciwników chrystianizmu”⁹⁶. Augustyn wskazując na pozytywy nauki pogańskiej wymienia wiedzę gramatyczną, dialektyczną czy też znajomość retoryki. Chrześcijaństwo może również czerpać z muzyki, arytmetyki, geometrii czy też filozofii, a zatem nie kwestionowano dorobku naukowego starożytnych Greków i Rzymian – istotą był cel korzystania z niego: miał on być zgodny z nauczaniem Kościoła, czyli studiowania Pisma świętego. W dziele Augustyna zatytułowanym „De magistro” znajdziemy program kształcenia duchowieństwa, który przetrwał następne 1000 lat stając się programem kształcenia obowiązującym we wszelkich szkołach, nie tylko duchownych.

Myśl chrześcijańska wczesnych wieków średnich nie tylko zaakceptowała kulturę hellenistyczną, uznawała ją za „przedsionek i przedszkole” czy też „zarodki prawdy

⁹⁴ S. Litak, *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 45.

⁹⁵ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 156.

⁹⁶ Tamże, s. 158.

objawionej udzielane przez Boga starożytnym myślicielom”⁹⁷, ale też szukała w niej inspiracji jako środka do poznania nauki chrześcijańskiej.

1.5. SZKOŁA W WIEKACH ŚREDNICH

Wymóg chronologiczny nakazuje wspomnieć o rozwoju szkoły w wiekach średnich, czyli w czasowo rozległym okresie, datującym swój początek na 476 roku, czyli upadku Zachodniego Cesarstwa Rzymskiego, a kończącym się w roku 1492 (odkrycie Ameryki przez Kolumba) lub 1453 (upadek Konstantynopola) czy też 1517 (początki Reformacji). Należy zaznaczyć, iż mimo rozległego (czasowo) okresu, nie była to epoka dynamicznego rozkwitu myśli pedagogicznej, jednak warto odnotować działania polityczne niektórych władców średniowiecznej Europy – ich decyzje związane z oświatą są przesłanką świadczącą o tym, że funkcjonalność nauczania była przez nich postrzegana pozytywnie i świadomie wspierana. Z drugiej strony wieki średnie, to również wewnętrzna dyskusja w Kościele czy i jaka wiedza jest potrzebna. Kolejni papieże wszechstronnie wykształceni, bardziej zajęci sprawami politycznymi niż ewangelizacyjnymi, nakazywali, aby kościelne (zakonne, przyklasztorne, parafialne) szkoły, czyli znaczna większość ówczesnego systemu szkolnego, realizowały minimum kształcenia: należało uczyć śpiewu, czytania i pisania jedynie w takim stopniu, który umożliwiałby orientację w nabożeństwie i czynny w nim udział.

Italia z początku wieków średnich, pomimo upadku cesarstwa rzymskiego, nadal była miejscem, w którym rzymskie szkoły gramatyczne i retoryczne cieszyły się uznaniem. To również obserwujemy rozwój szkół w Mediolanie czy też w Rawennie. Na polecenie Atalaryka, króla Ostrogotów w Italii, senat rzymski miał nakaz opiekowania się nauczycielami gramatyki, retoryki oraz prawa – wypłacano im stałe wynagrodzenie ze skarbu państwa. Królowie ostrogoccy doprowadzili do tego, że prawo i medycyna stały się dyscyplinami państwowymi, czyli nauczyciele byli opłacani przez państwo. W VI wieku większość szkół świeckich w Italii powoli upada – to efekt zubożenia społeczeństwa i propagowanej niechęci władzy papieskiej do tego typu placówek. Niesprzyjające warunki nie zrażały części nauczycieli prowadzących (zazwyczaj płatne) szkoły w Rzymie, Turynie, Florencji, Cremonie, Veronie czy też w Vincenzy. Wspomniane szkoły nadal realizowały program świecki – tu nadal uczono gramatyki, literatury klasycznej, retoryki, prawa i medycyny. Szkoły świeckie jasno określiły cel

⁹⁷ S. Litak, *Historia...*, op.cit., s. 45.

nauczania – wykształcenie „ułatwiało pracę w różnych dziedzinach życia kulturalnego i społecznego miast włoskich”⁹⁸.

W średniowiecznej Galii warto odnotować rozwój szkół w Lyonie i Vienne (państwo Burgundów) oraz w Bordeaux, Arles i Clermont (państwo Wizygotów). Początkowo galijskie szkolnictwo opierało się na programie i metodach nauczania szkoły grecko-rzymskiej. Szkoły były źródłem kultury rzymskiej i gwarantem porządnego wykształcenia otwierającego drzwi choćby do kariery kościelnej. W Galii znajdziemy szkoły zarówno te opłacane przez zarządy miejskie lub prywatne utrzymywane z chętnych uczniów. Pracę szkół wspierają biblioteki, w których dostępne są dzieła Wergiliusza, Cyserona i innych autorów. Od VI wieku następuje upadek szkół świeckich – te istnieją jedynie w formie płatnych placówek. Jedyną formą kształcenia staje się wychowanie religijne.

W ujęciu historycznym rozwoju szkoły warto wspomnieć o średniowiecznych szkołach druidów irlandzkich, szkołach biskupich czy też szkołach klasztornych prowadzonych przez benedyktynów. Ł. Kurdybacha podkreśla ich znaczną rolę w dziejach oświaty, jednak „działalność ich nie spowodowała w życiu ludów europejskich jakiegoś zasadniczego zwrotu”⁹⁹, jednak z drugiej strony warto dostrzeżenia jest oddzielenie wiary od nauki: „tam łatwo zdołano oddzielić kulturę klasyczną od starożytności pogańskiej, wydobyć z niej to, co dało się zużytkować do służby Bożej i przygotowania zbawienia dusznego”¹⁰⁰. Dwa kierunki oświatowe klasztorów irlandzkich, tj. troska o rozwój kultury narodowej oraz dążenie do przyswojenia młodzieży najważniejszych osiągnięć starożytnej nauki realizowane były powszechnie i świeckim programem nauczania. W celtyckich szkołach przyklasztornych uczono języka greckiego i łaciny oraz gramatyki, czytano grecką poezję, program nauczania obejmował siedem sztuk wyzwolonych. Prowadzono również badania naukowe, przepisywano rękopisy dzieł starożytnych i tam też powstawały prace nad wychowaniem młodzieży. Szkoły prowadzone przez irlandzkich druidów były bardzo popularne w średniowiecznej Europie nie tylko ze względu na wysoki poziom kształcenia, ale też ze względu na mobilność mnichów – poza Irlandią zakładali oni szkoły we Francji, Niemczech, Szwajcarii czy też w pobliskiej Anglii. Tam ich sposób kształcenia był zwalczany przez benedyktynów, zakonników, którzy pojawili się w Anglii w 593 roku na polecenie papieża Grzegorza Wielkiego. Założyciel klasztoru, św. Benedykt, opierał metodę wychowania na opracowanej regule

⁹⁸ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 167.

⁹⁹ Tamże, s. 170.

¹⁰⁰ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 128.

trzech elementów: modlitwa, praca i nauka. Początkowo benedyktyni nie byli tak dobrze wykształceni jak druidzi – wysłannicy papieża do Anglii byli zmuszeni do gruntownej nauki, aby dorównać poziomem znajomości gramatyki, retoryki i orientacji w literaturze greckiej. Warto tu wspomnieć najwybitniejszego benedyktyna czasów średniowiecznych, Czcigodnego Bedę – archeologa, matematyka i filozofa i nauczyciela. W swoich dziełach, czytanych we wszystkich krajach katolickich średniowiecza, nawiązywał do pisarzy starożytnych i pisał na temat gramatyki łacińskiej. W swoim najważniejszym dziele „Historia kościelna ludu angielskiego” napisanym w języku łacińskim, opisuje historię polityczną i kościelną w Brytanii, od czasów Juliusza Cezara do roku 731 – czyli do momentu ukończenia dzieła. Innym uczonym benedyktyńskim był Alkuin z Yorku, kierownik szkoły pałacowej Karola Wielkiego.

Należy też wspomnieć zakładane w pierwszych wiekach chrześcijaństwa szkoły biskupie, które programowo odrzuciły dorobek pogańskiej starożytności, jednak dostrzegły wartość czytania i pisania. Biskupi administrujący Kościołem na początku wieków średnich dążyli do tego, aby bardziej zdolni chłopcy byli przygotowywani do „wykonywania formalnych czynności zawodowych”¹⁰¹. Co prawda wybór tych czynności miał służyć jedynie potrzebom Kościoła, jednak w literaturze pojawia się stwierdzenie, że szkoły biskupie miały charakter techniczny, przygotowywały do zawodu.

Panowanie Karola Wielkiego (VIII w. n. e.) uznaje się za początek nowego etapu rozwoju Europy – epoka jego rządów charakteryzuje się m. in. związkiem władzy świeckiej z duchowną – „jego władzy podlegało również państwo papieskie, papieże zaś byli jego wasalami”¹⁰². Pod kątem historii rozwoju szkoły czas jego panowania w Europie to czas rozwoju szkolnictwa. Karol Wielki „odkąd zetknął się we Włoszech z pomnikami i śladami kultury rzymskiej”¹⁰³, na wzór szkół rzymskich i za namową wspomnianego Alkuina, stworzył szkołę pałacową dla członków rodziny królewskiej i synów arystokracji. Program nauczania szkoły opierał się o siedem sztuk wyzwolonych wzbogacony o naukę o Piśmie świętym, umiejętność redagowania dokumentów państwowych. Wzorując się na szkole rzymskiej, do programu wprowadzono również zagadnienia z astronomii, matematyki, architektury i medycyny. Szkoła pałacowa miała znamiona szkoły elitarnej, jednak rządy Kazimierza Wielkiego to również rozwój powszechnej oświaty opartej o system klasztorny - cesarz wydał szereg rozporządzeń,

¹⁰¹ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 181.

¹⁰² Tamże, s. 170.

¹⁰³ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 130.

które nakazywały duchownym objąć obowiązkiem szkolnym wszystkich podwładnych. Klasztory prowadziły edukację szeroką: „przyjmowały uczniów w celu nauczania pisma, psalterza, kalendarza i śpiewu kościelnego”¹⁰⁴, niemniej jednak niezbędną dla stanu duchownego. Zauważyć należy systemowe podejście do reformy oświaty: z jednej strony Alkuin przygotowywał nauczycieli, pisał podręczniki szkolne, z drugiej - w oparciu o klasztory oświata miała znamiona systemowej, powszechnej edukacji; kościoły i klasztory w percepcji Karola Wielkiego były „ogniskami oświaty, a tym samym ośrodkami ideologii założonego przez niego cesarstwa”¹⁰⁵.

W reformatorskim podejściu Karola Wielkiego należy odnotować jeszcze jedną ideę, która ponownie pojawi się kilka wieków później, w postulatach ojca Reformacji czy też jeszcze później - w oświeceniowych rozprawach Johana Gottfrieda Herdera. Karol Wielki dążył do rozwoju języków narodowych. Postulował, aby dzieci w szkołach klasztornych były uczone w języku narodowym – głoszone kazania były bowiem „jedynym źródłem uświadamiania najszerszych mas społecznych, które głównie w kościele zdobywały ogólne wskazania moralne oraz pogłębiały własną świadomość narodową”¹⁰⁶.

W reformie szkolnictwa realizowanej przez Karola Wielkiego dostrzeżemy przemyślane dążenie do kształcenia poddanych. Systemowość działań obejmowało i starania do podniesienia poziomu życia moralnego kleru, i wymagania umiejętności czytania i pisanie wśród tych, którzy sprawowali urzędy i podnoszenie wykształcenia tych, którzy mieli pracować z poddanymi. Działania Karola Wielkiego na rzecz oświaty to „próba zorganizowania po raz pierwszy w dziejach Europy szkolnictwa dostępnego dla szerokich kół społeczeństwa”¹⁰⁷. Istotną rolę w całym procesie odgrywał też Alkuin – na jego wiedzy i doświadczeniu opierał się Karol Wielki; Alkuin pełnił w zasadzie rolę ministra oświaty i był odpowiedzialny za usprawnienie pracy dydaktycznej poprzez podział uczniów, opracowanie programu, dobór źródeł jak i kształcenie nauczycieli. Karol Wielki kontynuował swoją misję również z pomocą Teodulfa, następcy Alkuina na stanowisku doradcy oświatowego. Na wykształcone rzesze kleru Karol Wielki nałożył obowiązki nauczycielskie i następnie uczynił z nich nauczycieli w szkołach miast, wsi i miasteczek – wszędzie tam, gdzie były kościoły. Dodatkowo, za tę pracę księży nie mieli prawa pobierać opłat od rodziców. Działanie Karola Wielkiego jest postrzegane jako próba upowszechnienia oświaty. Jego myśl nie cieszyła się zrozumieniem ani wśród kleru

¹⁰⁴ S. Litak, *Historia...*, op.cit., s. 57.

¹⁰⁵ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 173.

¹⁰⁶ Tamże, s. 178.

¹⁰⁷ Tamże, s. 173.

(sens kształcenia miała tylko praca z chłopcami przeznaczonymi do stanu duchownego), ani wśród stanu szlacheckiego (brak zrozumienia konieczności pisania i czytania, kiedy większość spraw załatwiano ustnie). Idei powszechności i dostępności szkoły nie rozumiał też następca Karola Wielkiego – syn Ludwik I – wydał on zarządzenie o zakazie kształcenia chłopców w szkołach klasztornych, jeśli planowali wybrać zawód świecki.

Ideę myśli powszechności oświaty Karola Wielkiego dostrzegamy w działaniach dwóch władców: Lotariusza I (króla włoskiego) i Alfreda Wielkiego (króla angielskiego). Lotariusz utworzył sieć szkół okręgowych w miastach północnych Włoch (Turyn, Cremona, Florencja, Werona, Fermo), które były finansowane z publicznej kasy. Ł. Kurdybacha zauważa, że była to decyzja wpływająca charakter europejskiej oświaty: „podkreślała ona (...) znaczenie wykształcenia dla życia państwowego oraz prawo władz świeckich do organizowania szkół dostosowanych do potrzeb życia codziennego”¹⁰⁸.

Działania na rzecz oświaty króla angielskiego dostrzeżemy poprzez zarządzenia o obowiązku kształcenia kleru, a następnie prowadzenia przez nich prac nauczycielskich na rzecz najuboższych. Alfred, podobnie jak Karol, postulował pracę w szkole w języku narodowym. Sam też takie działania czynił: sam tłumaczył dzieła filozoficzne z języka łacińskiego na angielski. Nakazał tłumaczenie dzieł łacińskich na języka narodowy. Na swoim dworze utworzył szkołę na wzór szkoły pałacowej, do której uczęszczały jego własne dzieci, synowie dostojników państwowych oraz chłopcy z niższych warstw społecznych. Uważa się, że działania Alfreda Wielkiego ukierunkowane na ożywienie oświaty angielskiej, przyczyniły się do tego, że dwieście lat później rozpoczęły działalność uniwersytety angielskie.

Analizując rozwój oświaty wieków średnich należy wspomnieć działalność edukacyjną kilku zakonników, ja np. Kassiodor (Italia), Ariusz i Izydor (Hiszpania) – byli oni zwolennikami realizowania programu siedmiu sztuk wyzwolonych z jednoczesnym nauczaniem religijnym. Aby zakres materiału z dzieł rzymskich był minimalny, Izydor napisał podręcznik, który był używany w hiszpańskich szkołach średniowiecznych. Zarządzenia Lotariusza dotyczące świeckiej oświaty włoskiej, rozpoczęły proces rewizji programu nauczania w systemie szkół kościelnych. Od IX wieku obserwujemy inne spojrzenie papieży – kolejni zwierzchnicy Kościoła nakazują zakładanie szkoły w każdej diecezji (a później także parafii) i obowiązkową realizację programu siedmiu sztuk wyzwolonych. Realizacja tych nakazów wygląda różnie, w zależności od możliwości kształcenia i gorliwości nauczycieli, którymi byli zakonnicy oraz od warunków

¹⁰⁸ Tamże, s. 177.

finansowych. Idee rozwoju oświaty realizowane przez dostojników kościelnych rozwijały się równolegle z oświatą świecką i w zasadzie były one dla siebie inspiracją. Sytuacja ulega zmianie w połowie XII wieku, kiedy biskupi dążą do podporządkowania wszystkich szkół działających na terenie diecezji, a od nauczycieli – zgodnie z zarządzeniem papieża Aleksandra III - wymagają zezwolenia na nauczanie, które wydaje scholastyk kapituły kościelnej. To doprowadziło do zmonopolizowania oświaty przez Kościół: „od XII w. papież stał się – w dużej mierze oczywiście w teorii – najwyższym zwierzchnikiem wszystkich szkół i nauczycieli”¹⁰⁹. Proces podporządkowania szkół Kościołowi doprowadził do zasadniczej zmiany w definiowaniu celu nauczania – o ile w starożytnej szkole Grecji i Rzymu dążono do ogólnego wykształcenia i rozwoju na rzecz państwa, o tyle szkoła kościelna nadaje jeden kierunek: każdy przedmiot ma przybliżać młodego człowieka do pobożności, pielęgnowania cnót chrześcijańskich i dążenie do poznania prawd religijnych. Szkoły wybiórczo realizowały program nauczania siedmiu sztuk wyzwolonych dobierając te elementy, który mogły służyć wspomnianemu celowi. Zakazano natomiast nauczania dwóch dziedzin, które średniowieczne chrześcijaństwo uznawało za szkodliwe dla religijności. Nauki praktyczne (np. architektura, medycyna, prawo) uznawano za przedmioty, które z uwagi na fakt, że mogły poprawiać życie człowieka na ziemi i z tego względu były pomijane w programie nauczania. Średniowieczna szkoła wykreśliła z nauczania również nauki przyrodnicze i elementy filozofii materialistycznej, które uznawano za niebezpieczne i szkodliwe dla Kościoła i jego wiernych.

1.6. HUMANISTYCZNA WIZJA SZKOŁY

Przez wieki średnie szkoła była instytucją, w której kształcono urzędników i przedstawicieli duchowieństwa. Wagę wykształcenia dostrzegali też władcy i możni, według zarządzenia Karola Wielkiego „duchowieństwo powinno być podstawową warstwą oświeconą, a przy kościołach należało organizować szkoły, w których wszyscy chłopcy mieli uczyć się gramatyki i pozostawać w nich tak długo, dopóki nie opanują wszystkich przedmiotów szkolnych”¹¹⁰. Wykształcenie było gwarantem utrwalenia chrześcijaństwa, zatem Kościół – nakazem papieża Eugeniusza II – organizował szkoły w każdej diecezji.

¹⁰⁹ Tamże, s. 192.

¹¹⁰ I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 17.

Okres XIV-XVI wieku to czas buntu przeciwko ograniczeniom intelektualnym średniowiecza czy też ascetycznym wzorcom wychowania i odrodzenie literatury klasycznej, sztuki, nauki, przy jednoczesnym rozwoju myśli filozoficznej, idei społecznych i instytucji, jak na przykład szkoła. Powstały prąd umysłowy, zwany humanizmem, dawał wszechstronność kształcenia (program ułożony według siedmiu sztuk wyzwolonych) i przekonanie, że kształcenie może być przyjemnością. Ta epoka redefiniuje również zadanie szkoły i ożywia filozoficzną myśl starożytnej Grecji i Rzymu – szkoła ponownie staje się miejscem wychowania obywatela. Dobrze wykształcony człowiek to dobry obywatel, zatem poziom nauczania i jakość szkoły decydowała o rozwoju państwa. Stąd też dążenie (a raczej powrót) do części praktycznej w szkolnej edukacji: najpierw pojawiły się próby wykorzystania w nauczaniu obserwacji czynionych podczas wypraw i wycieczek przyrodniczych, a potem Marcin Luter prezentuje program oświatowy reformacji podkreślając praktyczną umiejętność czytania Pisma św. w języku ojczystym. Następnie powstaje szkoła realna - szkoła w rozumieniu Philipa Melanchtona i Johanna Sturma ma kształcić ludzi przydatnych państwu i społeczeństwu (urzędników i pastorów). Ta myśl została przełożona na rzeczywiste działanie: prekursorzy szkół realnych w Halle (1706) i Berlinie (1747) – to placówki, których proces nauczania był przemysłany pod kątem użyteczności. Reformacja burzy mit instytucji elitarnej – odąd szkoła staje się powszechna i dostępna.

Doba humanizmu krytykowała pedagogikę średniowiecza i zdefiniowała szkołę jako miejsce niezależne od Kościoła – początków nowej, niezależnej, szkoły możemy poszukiwać we włoskich miastach (Ferrara, Werona, Padwa). To początek szkół prywatnych i płatnych, a przy tym międzynarodowych – do wspomnianych miast po edukację przybywali studenci z różnych krajów Europy. Nowe koncepcje wychowawcze dostrzeżemy jeszcze w późnym średniowieczu – włoskie miasta – to serca humanizmu¹¹¹ (Mediolan, Florencja) i mniejsze włoskie miasteczka Ferrara i Mantua, dzięki wybitnym wychowawcom na dworach książęcych, stają się kolebkami nowych szkół, z czasem będąc wzorem dla innych. Humanistyczna odpowiedź dotycząca istoty szkoły kształtowała się powoli i tu należy podkreślić rolę pedagogiki włoskich pedagogów, którzy swoje tezy głosili już w XV wieku, czyli sto lat przed wydarzeniami w Wittenberdze. Należy wymienić nazwiska trzech teoretyków wychowania, którzy

¹¹¹ Na regiony, w którym znajdują miasta uważane za „serca humanizmu”, zwraca uwagę Robert D. Putnam. W pracy „Demokracja w działaniu” zaznacza, iż średniowieczne miasta północnych i środkowych Włoch charakteryzowały się duchem „*vita civile* – życiem obywatelskim”. Tam obserwujemy tętniące życie gospodarcze, obywatelskie zaangażowanie, poczucie uczciwości oraz współdziałanie obywateli w komunach, gildiach czy też partnerstwach. Te regiony Putnam wskazuje jako naturalne podłoże do rozwoju kapitału społecznego, o którym traktuje rozdz. 3 niniejszej pracy.

poprzez swoje traktaty pedagogiczne wpłynęli na system szkolny Europy wieków Renesansu:

- Piotra Pawła Vergerio – jego traktaty o edukacji humanistycznej wywarły ogromny wpływ na metody i program nauczania w renesansowych Włoszech. Vergerio krytykował klasztorny system wychowania, podkreślał rolę rodziców i państwa w wychowaniu młodego człowieka, wskazywał na praktyczny wymiar edukacji: „Nauka winna być przystosowana do potrzeb życia. Nie każdy ma się wszystkiego uczyć, skierowywać należy młodzież do tych nauk, do których okazuje największe zdolności”¹¹². Vergerio podkreślał bogactwo Renesansu, które w jego mniemaniu było doskonałym środkiem rozbudzania zdolności i zainteresowań młodego człowieka oraz źródłem wzorów postępowania w różnych sytuacjach życiowych. Dzięki jego traktatowi powraca do edukacji twierdzenie, że szkoły mają obowiązek wychowania do życia publicznego, obywatelskiego: społecznego bądź politycznego i do pełnienia różnych urzędów.

- Maffeo Vegio i jego traktat pedagogiczny „Sześć ksiąg o wychowaniu dzieci”. To dzieło, w którym znajdziemy nowy pomysł na wychowanie młodego człowieka. W zasadach pedagogicznych Vegio zwraca uwagę na tworzenie szkół w rodzinnych miejscowościach – rodzice wówczas mają możliwość częstych odwiedzin szkoły, rozmów z nauczycielem, a poprzez to stałego monitorowania postępów dziecka w nauce.
- Eneasza Sylwiusza Piccolominiego, późniejszego papieża Piusa II. Jego traktat „O wychowaniu dzieci” to inspiracja dla humanistycznych teorii wychowania młodego człowieka. To zestaw rad dotyczących wychowania fizycznego i umysłowego ówczesnej młodzieży, w którym podkreśla się wartość działania i aktywności obywatelskiej.

Warto za A. Zagrodzką¹¹³ prześledzić postulaty Vittorino da Feltre, którego Kurdybacha określa mianem „najwybitniejszego pedagoga okresu Odrodzenia we Włoszech”¹¹⁴. W przypadku tego nazwiska mówimy o praktyku – nie znajdziemy jego traktatu pedagogicznego; założeń pedagogicznych Vittorino należy szukać w opisie życia szkolnego sporządzonych przez jego uczniów-biografów. Założona przez Vittorina *Casa Giocosa* – dom rozrywki, wesołej zabawy - w Mantui cieszyła się popularnością z uwagi na możliwość wspólnego poszukiwania prawdy, szacunku dla uczniów, dostosowania nauki do możliwości psychofizycznych i zainteresowań uczniów. Vittorino zwracał uwagę na element wspólnotowości – jadł posiłki z podopiecznymi, dbał o ich ruch na świeżym powietrzu, uczył poprzez wycieczki, grę i zawody sportowe. Da Feltre był

¹¹² S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 203.

¹¹³ A. Zagrodzka A., *Vittorino da Feltre*, [w:] „Przegląd Historyczno-Oświatowy” t. LIV, nr 3-4 (213-214), 2011, s. 5 – 33.

¹¹⁴ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 278.

przekonany, że kształcenie może być przyjemne dla dziecka i program nauczania w Casa Giocosa ułożył według zasady siedmiu sztuk wyzwolonych. Poza programem warto też zauważyć sposób, w jaki sposób go realizowano: wśród stosowanych metod i narzędzi można odnaleźć gry, wycieczki, ćwiczenia gimnastyczne, unikano kar cielesnych tak popularnych w średniowiecznej szkole. W szkole w Mantui nie zmuszano do nauki, Vittorino apelował do honoru osobistego ucznia, przypominał nadzieje rodziny pokładane w uczeniu i starał się zainteresować ucznia przerabianymi tematami. Istotne było też ogólne założenie kształcenia: „(Vittorino) podkreślał wartość wychowawczą opartych na zaufaniu stosunków między uczniem a nauczycielem”¹¹⁵.

Jak zauważa S. Kot, znawca humanizmu, włoscy filozofowie wychowania, inspirujący się dziełami Kwintyliana i Plutarcha, wzbogacili włoską myśl pedagogiczną o nowe treści. W dziełach wspomnianych pedagogów z wielkich miast i małych miasteczek włoskich, należy poszukiwać pierwszych śladów, idei szkół realnych. Włoscy pedagodzy zwracają bowiem uwagę na umiejętności, które powinny być wykształcone u młodego pokolenia. Szkoła ma kształcić praktycznie – ważne, aby uczyć tego, co w życiu może być przydatne; i holistycznie – podkreśla się istotę wychowania fizycznego, zabaw, pływania. Nowe ideały zdefiniowane przez ówczesnych filozofów akcentują przygotowanie młodzieży do działalności w nowych warunkach społecznych. Wraca starożytna idea pedagogiczna wskazująca, że pochwałą i nagrodami można pozytywnie wpływać (a nawet osiągnąć lepsze rezultaty!) na ambicję młodzieży. Nauczanie należało prowadzić w sposób przyjemny, dostosowany do możliwości umysłowych i zainteresowań dziecka. Vittorino da Feltre postulował indywidualizację programu nauczania, stąd elastyczność metod pracy z uczniem i definicji osiągniętych rezultatów pracy dydaktycznej.

Główne założenia myśli pedagogicznej epoki humanizmu znajdziemy w tzw. *szkole humanistycznej*, która wyrosła z jednej strony na bazie poglądów humanistów-teoretyków z Erazmem z Rotterdamu i Ludwikiem Vivesem na czele, a z drugiej strony była dziełem praktyków – Filipa Melanchtona i Jana Sturma.

Warto pochylić się nad pracami Jana Ludwika Vivesa, który zdaniem Stanisława Kota był największym pedagogiem humanistycznym. Jak wskazuje autor „Historii wychowania”, u Vivesa odnajdujemy propozycję przemyślanego, zwartego systemu wychowania, opartego o etykę i psychologię, a główną metodą uczenia jest indukcyjne poznanie: od zmysłowego doświadczenia do rozumowej analizy. *Szkoła humanistyczna*

¹¹⁵ I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, op.cit., s. 21.

(z Vivesem na czele) podkreśla, iż celem kształcenia nie jest sama wiedza. Młody człowiek dzięki wykształceniu ma być nie tylko mądrzejszy, ale też lepszy – nauka ma wpływać na ukształtowanie jego charakteru: „Nauka powinna uwzględniać indywidualność wychowanka, stosować się do jego usposobienia moralnego, uzdolnienia intelektualnego, szczególnych skłonności, stanu fizycznego, wieku i przyszłego zawodu”¹¹⁶. Vives zaleca konieczność inspiracji z otoczenia: „wychowaniem obywatelskim winni się zająć najszanowniejsi starcy z pośród obywateli i ojcowie”¹¹⁷. U tego pedagoga odczytamy również postulat praktycznego wymiaru kształcenia: jeśli uczymy języków, to nauka ma się rozpoczynać od mówienia, a nie od gramatyki; do szkoły powinna wrócić retoryka, która może być świetnym sposobem na dochodzenie do prawdy. Uczenie się ma być przyjemne i pożyteczne – zarówno dla jednostki jak i społeczeństwa. Vives podkreślał także potrzebę wyrabiania w uczniach samodzielności w procesie nauczania. Na koniec należy dodać jeszcze jeden postulat z systemu owego pedagoga, który kształtuje ideał wychowawczy współczesnej szkoły realnej – szkoła to „zadanie społeczne, którego dobre spełnienie może ludzkość podnieść moralnie”¹¹⁸. W postulatach reformy systemu edukacji, Vivesa, odczytamy, że szkoła jest miejscem kształtowania postawy moralnej uczniów, dlatego tak istotna jest postawa nauczyciela. Vives zwracał też uwagę na rolę szkoły pod względem społecznym – szkoła powinna być w każdym mieście, albowiem poprzez wychowanie młodzieży, wpływa się na otoczenie, zwłaszcza rodziców. Zatem powszechność szkoły daje możliwość oddziaływania na społeczeństwo.

Poza rozbudowaną teorią wychowania *szkoły humanistycznej* odnajdziemy też próby praktycznej realizacji postulatów Renesansu. Pierwsze nowe szkoły powstały w Bergamo, Weronie i Florencji. Warto wspomnieć o działalności Guarino z Werony, który podzielił szkołę na elementarną, gramatyczną i retoryczną. W 1420 roku w kierowanej przez siebie placówce (kameralnej – szkoła liczyła 24 uczniów, ale znanej w wielu krajach Europy) zupełnie odrzucił założenia średniowiecznej szkoły. Guarino zwracał uwagę na to, aby w szkole panowała serdeczna, wspierająca atmosfera, pełna życzliwości i sympatii. Program nauczania był tak ułożony, aby zadania umysłowe były przeplatane ćwiczeniami fizycznymi czy też kilkudniowymi wycieczkami. Owe wycieczki był również czasem nauki: „uczył ich pływania, skakania, jazdy konnej, polowania, a nawet tańców (...)”¹¹⁹. Guarino zdefiniował efekty nauczania na każdym szczeblu: szkoła

¹¹⁶ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 212 – 213.

¹¹⁷ Tamże, s. 213.

¹¹⁸ Tamże, s. 215.

¹¹⁹ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 278.

elementarna powinna uczyć czytania, wyraźnej wymowy i gramatyki, poziom średni to edukacja gramatyki i literatury oraz historia starożytnej Grecji i Rzymu. Nauka retoryki to lektura dzieł Cyserona, filozofii Platona i Arystotelesa. Zadaniem szkoły na szczeblu średnim było przygotowanie na studia uniwersyteckie. Guarino na potrzeby swojego systemu opracował podręczniki, których z powodzeniem używano aż do XVII wieku. Kurdybacha akcentuje świeckość szkoły Guarino, wskazuje, że to „przykład harmonijnego łączenia badań naukowych z pracą dydaktyczną”¹²⁰. Szkoła opracowana przez nauczyciela z Werony to pomysł na proces kształcenia młodego człowieka z wykorzystaniem dorobku starożytnej nauki, z pełną uważnością na drugiego człowieka, z kulturą serdeczności i życzliwości oraz ogromną otwartością czerpania z otoczenia.

¹²⁰ Tamże, s. 278.

ROZDZIAŁ 2. POCZĄTKI SZKÓŁ REALNYCH

Poszukując ideału wychowawczego szkoły realnej należy pochylić się nad myślą edukacyjną reformacji. Reformacja, która doprowadziła do zmiany myślenia o człowieku, wywołała zmiany społeczne, polityczne i gospodarcze, nie mogła swoim wpływem pominąć szkoły. Luter – poza zmianami w Kościele – wywołał również dyskusję na temat powszechności edukacji i jej praktycznego wymiaru. Wskazywano na dwa cele nauki i wychowania: a) dzięki wykształceniu ówczesny człowiek miał możliwość odnalezienia się w modernizującym się świecie i b) wykształcenie było początkiem procesu tworzenia się nowego typu chrześcijanina – jednostki indywidualnej, myślącej, świadomej, a jednocześnie pobożnej, budującej swoje życie na podstawie praktycznej znajomości Biblii¹²¹. Luter bowiem postulował upowszechnienie oświaty – tej na poziomie elementarnym, aby wierni mogli swobodnie czytać Pismo św. oraz naukę języków narodowych – to miało zagwarantować łatwiejszy dostęp do tekstów świętych. Luter krytykuje szkoły parafialne, przykasztorne, które rozwijały się w Niemczech od IX wieku, a w XII wieku tworzyły sieć oświaty kościelnej. Te placówki odpowiadały na potrzebę zamożniejszej części społeczeństwa – uczyły liczenia, pisania i czytania, czyli te umiejętności, które były potrzebne wśród mieszczan i kupców.

Twórca reformacji krytykował szkoły przykasztorne i dążąc do upowszechnienia oświaty elementarnej, w 1524 roku, zaapelował do burmistrzów i rajców wszystkich miast w Niemczech, aby zakładali i utrzymywali szkoły. Powszechny dostęp do nauki miał zagwarantować swobodę czytania Pisma świętego. Luter wskazywał, iż pierwszym i nadrzędnym celem nauki szkolnej na poziomie elementarnym ma być przygotowanie dzieci do lektury Pisma św. – indywidualna lektura Biblii była drogą do pogłębienia wiary. Poprzez swobodne czytanie Słowa Bożego, każdy miał możliwość indywidualnego, osobistego dążenia do osiągnięcia zbawienia. Indywidualna lektura Pisma św. to możliwość poznania wzorców, a poprzez to – wykorzystanie ich w życiu codziennym, w tym w wychowaniu rodzinnym. Dodatkowo Luter wskazywał konieczność kształcenia językowego, w zakresie trzech języków klasycznych – języki miały być pomocą w zrozumieniu tekstów biblijnych i niezbędne w zapewnieniu dostępu do tekstu oryginalnego, z którego w przyszłości można by tworzyć kolejne przekłady na języki narodowe¹²².

¹²¹ Por.: J.T. Maciuszko, *Piśmiennictwo protestanckie XVI wieku a zagadnienie wychowania*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania” 3(16), Warszawa 2016, s. 37 – 50.

¹²² Por.: M. Nowicki, *Edukacyjne dziedzictwo reformacji – w 500. rocznicę wystąpienia Marcina Lutra*, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania” nr 36, 2017, s. 141 – 146.

Marcin Luter zachęcał rodziców do posyłania swoich dzieci do szkoły. Szkolnictwo elementarne miało przygotować chłopców i dziewczynki nie tylko do lektury Pisma św., ale także zaznajamiać ich z podstawami sztuk wyzwolonych i przygotować do życia – dawać pewne podstawy dla późniejszej działalności praktycznej, tak publicznej, jak i prywatnej i zawodowej. Edukacja była fundamentem dla społeczeństwa: „Miastu zależeć więcej musi na nauczycielach niż na proboszczu; także bez burmistrzów, książy i szlachty moglibyśmy się obejść, ale bez szkół nie”¹²³. W wyniku działań Lutra powstała szkoła realna *Realschule*, oferująca naukę tym, którzy potrzebowali kształcenia wyższego niż poziom podstawowy oferowany przez szkoły przyklasztorne i jednocześnie nie potrzebowali tak wysokiego wykształcenia na poziomie uniwersyteckim.

W reformacyjnym dyskursie poświęconym roli szkoły, nie należy pomijać nazwiska Melanchtona, który większość życia poświęcił na tworzenie systemu organizacji szkolnictwa na obszarach niemieckich. Filip Melanchton, *Praeceptor Germaniae*, to wybitny humanista i twórca nowoczesnego programu nauczania. Zajął się on przede wszystkim szkolnictwem średnim i wyższym. Ordynacja szkolna dla Saksonii, którą ogłosił w 1528 r., stała się wzorcem organizacyjnym właściwie dla wszystkich szkół na obszarach niemieckich. Melanchton podkreślał znaczenie nauczania klasycznego, formalnego – skoncentrowanego na języku łacińskim i cyceroniańskiej retoryce. W szkołach wszystkich trzech poziomów językiem podstawowym miała być łacina, a język narodowy, jego zdaniem, należało wycofać ze szkół¹²⁴. Nauce szkolnej miała towarzyszyć religia, prowadzona przy wykorzystaniu katechizmu, opracowanego przez Marcina Lutra. Według projektu *nauczyciela Niemiec* szkoła średnia miała trzy poziomy (klasy): pierwszy (z językiem łacińskim), drugi (gramatyka), trzeci (logika i retoryka).

Nowoczesność zmian Melanchtona ujawnia się przede wszystkim w systemowym myśleniu o edukacji – jego reforma to oprócz spisania celów edukacji i przygotowania programu nauczania, wiele wzorcowych podręczników do nauki gramatyki łacińskiej i greckiej, retoryki i logiki, filozofii i etyki. Melanchton realizował swój autorski program osobiście – przez niemal cztery dekady pracy na uniwersytecie w Wittenberdze przygotowywał nauczycieli do podjęcia pracy w szkołach; wychował nauczycieli i dla uniwersytetów i dla gimnazjów w Niemczech i innych krajów europejskich¹²⁵.

¹²³ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej...*, op. cit., s. 218 – 219.

¹²⁴ Tu wyraźna różnica między nim a Lutrem – Luter bowiem wskazywał na konieczność nauki w języku narodowym – to miało być ułatwienie w ścieżce poznania woli Bożej poprzez czytanie Pisma świętego w języku znanym po zakończeniu edukacji na szczeblu elementarnym.

¹²⁵ Por.: O. Bartel, *Filip Melanchton w Polsce*. [w:] „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 6, Warszawa 1961, s. 73 – 90.

Teolodzy luterkańscy podkreślali, iż edukacja poza cechami powszechności i użyteczności, ma również gwarantować satysfakcję osobistego rozwoju. Wychowanie miało wspierać osobistą lekturę Pisma Świętego, a co za tym idzie – powszechny dostęp do podstaw wiary. Samodzielna analiza tekstu biblijnego to możliwość indywidualnej, przemyślanej aplikacji Słowa Bożego do indywidualnej sytuacji społecznej i egzystencjalnej każdego wiernego. Edukacja udostępniająca literaturę w języku narodowym jest wsparciem w kwestiach wychowawczych, opiniotwórczych czy też poznawczych. Jak wskazuje prof. J. Maciuszko, używanie języka narodowego w Kościele ma także walor demokratyczny: „uczestnicy wspólnoty językowej mogli pełniej poczuć się również uczestnikami wspólnoty religijnej”¹²⁶. Na uwagę zasługuje podstawowe zadanie szkoły, które nurt reformacji definiuje jako przygotowanie młodych ludzi do życia w danym społeczeństwie, uformowanie postaw i osobowości. Szkoła poza wiedzą z gramatyki, greki, arytmetyki, astronomii, muzyki, realizowała również takie przedmioty jak retoryka, dialektyka, filozofia i prawo, które niewątpliwie miały przyczynić się do kształtowania jednostki od strony społecznej. Postulat harmonijnego i kreatywnego wychowania do aktywnego włączania się w bieg spraw publicznych odnajdujemy również w dokumentach formacyjnych współczesnych polskich szkół realnych.

2.1. AUGUST HERMANN FRANCKE – TWÓRCA SZKOŁY REALNEJ

O ile w *szkole humanistycznej* i pedagogice reformacji mogliśmy odnajdywać elementy szkoły realnej, to w XVIII wieku następuje taki moment w historii pedagogiki, kiedy powstały założenia pierwszych szkół realnych. Pojawiają się bowiem pietyści, a wśród nich Johann Julius Hecker – pedagog i założyciel seminarium nauczycielskiego, twórca pierwszej szkoły realnej, zwanej *Gesamtschule* w Berlinie.

Pietyzm, ruch o charakterze religijnym, społecznym i pedagogicznym, został zapoczątkowany przez Philippa Jacoba Spenera – reformatora kościoła protestanckiego, profesora Uniwersytetu w Halle. W 1661 roku Spener opublikował dzieło *Pia desideria* („Pobożne życzenie”), w którym zdefiniował program odnowy życia religijnego, będący jednocześnie głównymi założeniami pietyzmu. *Pia desideria* kładzie nacisk na laicyzację form kultu, co było warunkiem odnowienia życia religijnego; religijność powinna być wyrażana jako miłość bliźniego i działalność misyjna, której głównym celem jest polepszenie warunków społecznych. Obok miłości bliźniego i działalności na jego rzecz, obowiązkiem wiernego jest też gruntowna znajomość Pisma Świętego. Spener postulował

¹²⁶ J.T. Maciuszko, *Piśmiennictwo protestanckie XVI wieku a zagadnienie wychowania*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania” 3(16), Warszawa 2016, s. 44.

włączenie kobiet do udziału w życiu publicznym i spotkaniach biblijnych (XVII wiek!)¹²⁷. Doktryna pietystów inspirowała do działalności społecznej – wychowankowie Spenera (Nikolaus Ludwig hrabia von Zinzendorf, Johann Julius Hecker, August Hermann Francke) zakładali domy sierot, tworzyli seminaria nauczycielskie, szkoły dla dorosłych.

Wypracowany w *Pia desideria* program odnowy życia religijnego zainspirował ucznia Spenera, Augusta Hermanna Frankego, do zdefiniowania głównych założeń dotyczących wychowania i realizacji społecznych pietystów. Francke, profesor Uniwersytetu w Halle, teolog pietystyczny, pastor, pedagog i społecznik, rozpoczął swoją działalność pedagogiczną jako proboszcz parafii kościoła Saint-Georges de Halle, na południowym przedmieściu Glaucha (włączony do miasta Halle w 1817 r.). Glaucha – jak wiele miast po wojnie trzydziestoletniej – było totalnie zrujnowane: zadłużone, zniszczone wojną, zamieszkałe przez moralnie zrujnowanych obywateli¹²⁸. Nowy pasterz parafii zapoczątkował szereg działań wychowawczo-edukacyjnych, które doprowadziły do odnowy przedmieść Glauchy i jej mieszkańców. Francke zakłada tam sierocińce, szkoły, seminaria dla nauczycieli, przytulki i zakłady. Dążył do tego, aby wychowankowie domu sierot mieli dobrą opiekę i warunki socjalne, zatrudniał nauczycieli do nauki podopiecznych na miejscu. Osoby ubogie otrzymywały wsparcie żywieniowe – Francke rozdaje im chleb, ale jednocześnie organizuje dla nich zajęcia edukacyjne, w których biorą udział dzieci biedoty. Zajęcia, prowadzone przez studenta teologii Uniwersytetu w Halle, początkowo odbywają się w kościelnej zakrystii. Liczba uczniów szkoły szybko rośnie, zajęcia cieszą się popularnością; są mieszkańcy, którzy posyłając dzieci na zajęcia przy parafii, uiszczają drobną opłatę. Latem 1695 roku w kursach uczestniczyło już 50 uczniów, dlatego Francke decyduje się otworzyć szkołę, *Armenschule* – szkołę dla biednych dzieci, która jest bezpłatna, a w dodatku szkoła wyposaża ich w podręczniki do nauki. Francke otwiera również *Paedagogium*, do którego uczęszczały dzieci szlachty i wyższej klasy średniej, a w 1697 roku powstaje szkoła łacińska dla dzieci burżuazji, przeznaczona do kariery akademickiej. Francke zwracał uwagę, aby nauka odbywała się w odpowiednich warunkach – uczniowie otrzymywali pokój, drewno na opał i stypendium. Działania Frankego sprawiły, że Glaucha szybko rozrosła się w miasteczko szkolne z różnymi rodzajami placówek. Wokół szkół tworzone apteki, księgarnie, drukarnie, introligatornie, sklepy, szpital¹²⁹.

¹²⁷ Por.: S. Würker, *Myśl i praktyka edukacyjna niemieckich pietystów. Poglądy i działalność Augusta Hermanna Frankego*, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania” 24, 2008, s. 47 – 60.

¹²⁸ Tamże, s. 47 – 60.

¹²⁹ Por.: S. Würker, *Myśl i praktyka edukacyjna...*, op.cit., s. 47 – 60.

Reformatorska działalność pedagogiczna Franckego powoduje gruntowną zmianę w systemie szkolnictwa niemieckiego. Odtąd szkoła ma trzy cechy: jest powszechna, różnorodna oraz ma być użyteczna – wiek XVIII za sprawą pietystów to swoisty boom edukacyjny, dzięki któremu szkoła staje się miejscem powszechnym i dostępnym, a także przyuczającym do zawodu. Francke inspirował do uporządkowania systemu szkolnictwa – wszystkie placówki, które powstały z jego inicjatywy, można podzielić na dwie grupy: tzw. niemieckie szkoły (*deutsche Schulen* lub *Volksschule*) i szkoły wyższe. Szkoła wyższa była elitarna, stworzona dla zamożnej i szlacheckiej młodzieży – z opłat pobieranych za nią była możliwość finansowego utrzymywania szkoły dla sierot. Francke otworzył szkołę łaciny, która kształciła przyszłych teologów, prawników i lekarzy¹³⁰. System szkół zbudowany przez profesora z Halle przede wszystkim jest dostępny dla każdego – jego placówki kształcą dzieci biedoty, osierocone lub porzucone – w systemie Franckego te dzieci tak samo mają potrzeby kształcenia, jak dzieci zamożnych. Co więcej, te dzieci, dzięki praktycznemu wymiarowi edukacji, miały szansę na odnalezienie swego miejsca w społeczeństwie i służyć mu.

2.2. SZKOŁA REALNA – GŁÓWNE ZAŁOŻENIA

Augustowi Hermannowi Franckemu zawdzięczamy prototyp szkoły realnej w Niemczech. W 1708 roku, dzięki jego inicjatywie, powstała mechaniczna oraz matematyczna szkoła realna – to była instytucja dostarczająca wiedzę ściśle związaną z ówczesnymi potrzebami społeczeństwa, zorientowana na praktyczną naukę, *Realschule*¹³¹. Francke nie tylko redefiniuje główne założenie nauki kładąc nacisk na jej praktyczny wymiar, ale definiuje cały system: „począwszy od organizacji szkoły, wprowadzenia konstrukcji zajęć blokowych poprzez odpowiedni dobór i pragmatykę przedmiotów oraz zajęć praktycznych, po założenia pedagogiczne dotyczące edukacji”¹³². Jednym z głównych założeń szkoły realnej było indywidualne podejście do ucznia – Francke dostrzegał różnorodność charakterów wśród młodzieży i uważał, że zadaniem nauczyciela jest poszukiwanie skutecznej metody nauczania, aby praca nauczyciela przyniosła spodziewane efekty. W pedagogice profesora z Halle dostrzegamy również wrażliwość na predyspozycje każdego ucznia – wiek, stan dojrzałości, zainteresowania i indywidualne możliwości ucznia – to wszystko nauczyciel

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce – Myślenice 2012, s. 64 – 65.

¹³² S. Würker, *Myśl i praktyka edukacyjna...*, op.cit., s. 59.

powinien brać pod uwagę planując naukę i definiując spodziewane efekty nauczania. Francke podkreśla, że nauka powinna być przyjemnością, zatem zadaniem nauczyciela było wywołanie u podopiecznego takich uczuć.

Istotnym elementem wychowania młodego człowieka była praca. Według koncepcji Franckiego sama wiedza nie jest wystarczająca; celem wychowania młodego człowieka było przygotowanie do wykonywania przyszłego zawodu, do pracy na rzecz drugiego człowieka – wychowanek szkoły realnej to człowiek działający na rzecz użyteczności publicznej. Taki postulat ma swoje konsekwencje w metodyce – lekcje powinny być zorientowane na praktykę i rzeczywistość. Dlatego w szkołach zakładanych przez Franckiego oczywistością były takie zajęcia jak noszenie wody, rąbanie drewna, robótki ręczne; a salą zajęć lekcyjnych była również izba zbiorów naturalnych, obserwatorium astronomiczne czy też ogród botaniczny. Szkoły realne zakładane przez Franckiego oparte są o zasady pedagogiki pracy, czyli „wychowanie w religijności, w służbie dla społeczeństwa, nauczanie pracy, kształtując szacunek do pracy i cechy dobrego pracownika”¹³³.

Nowopowstała szkoła realna dostarczała wiedzy ściśle związanej z ówczesnymi potrzebami życiowymi społeczeństwa. Znajdziemy tam przedmioty, które Francke nazywał przedmiotami realnymi – miały one za zadanie przygotowanie do zawodu młodzieży, która nie myślała o studiach akademickich. Takimi przedmiotami był rachunek, botanika, astronomia, geografia, fizyka i historia. Do tego zestawu w program nauczania Francke wplatał zajęcia praktyczne – uczniowie pomagali w aptece, administracji, w kuchni, stolarni – to gwarantowało praktyczne zaznajomienie się z zawodem. Szkoła realna przygotowywała swoich uczniów do zawodu kupca, przemysłowca czy też rzemieślnika.

Warta uwagi jest również koncepcja sukcesu. Twórca szkół realnych twierdził bowiem, że sukcesem wychowawczym jest sytuacja, kiedy teoria naukowa znajdzie zastosowanie w praktyce. Francke na każdym etapie edukacji dążył do wymiaru praktycznego, np. nauka języków miała zagwarantować nie tylko piękną wymowę, ale również pisanie przemowy, swobodę w recytacji poezji, czytanie gazet. W szkole realnej uczniowie mieli cały zestaw przedmiotów praktycznych, takich jak: zoologia, botanika, anatomia człowieka, astronomia, fizyka, ekonomia – wiedzę zdobywano poprzez spotkania z praktykami i czerpanie z ich doświadczenia: odwiedzano rzemieślników, manufaktury, czy też spotykano się z artystami. Francke do programu nowej szkoły

¹³³ Tamże, s. 55.

wprowadził też inne przedmioty mające wymiar praktyczny – pojawiła się kaligrafia, muzyka, śpiew, gra na instrumentach. Była też cała dyscyplina przedmiotów mechanicznych (prace ręczne, rysunek techniczny, tokarka, praca z drewnem czy też szlifowanie szkła). Tworzono również specjalne klasy handlowe lub księgowe.

Kolejnym elementem pedagogiki szkoły realnej była idea samodzielności uczniowskiej. Francke namawiał nauczycieli do pracy z uczniem w sposób, który będzie ćwiczył samodzielność poprzez poszukiwanie rozwiązania zadania bez pomocy nauczyciela, samodzielne katalogowanie roślin czy też zajęcia praktyczne związane z pracami ręcznymi czy rzemiosłem¹³⁴. Kurdybacha zauważa natomiast, że szkoła realna dawała i zawód i ogólne wykształcenie: „Oprócz wiedzy zawodowej berlińska szkoła realna dawała również młodzieży wykształcenie ogólne, nie wyłączając łaciny (...)”¹³⁵.

Idea pedagogiczna wypracowana przez Franckego była podwaliną powszechnego szkolnictwa pruskiego, wywarła ogromny wpływ na jego rozwój, a także na ustawodawstwo dotyczące szkół, zarówno bezpośrednio podczas panowania Fryderyka Wilhelma I, jak również Fryderyka Wilhelma II, który w 1763 roku zlecił opracowanie nowego regulaminu dla szkół uczniowi Franckego, Johannowi Juliusowi Heckerowi. Hecker, opierając się na zasadach zdefiniowanych przez swego mistrza, stworzył szkołę realną, która przetrwała i funkcjonuje do dzisiaj w Niemczech, Szwajcarii i Lichtensteinie. W pierwszej szkole realnej założonej przez Heckera w 1747 roku w Berlinie nauczano architektury, księgowości, był też program wiedzy o manufakturach i wiedzy handlowej. Hecker zwracał uwagę na tzw. pomoce naukowe – w szkolnych salach były mapy, okazy, modele maszyn i urządzeń fabrycznych. Oprócz wiedzy praktycznej, zawodowej, szkoła w Berlinie dawała wiedzę ogólną.

2.3. PIERWSZE SZKOŁY REALNE ZA ZIEMIACH POLSKICH

Pietystyczne założenia nowoczesnej szkoły dotarły również do miast Rzeczypospolitej. Echa idei z Halle zostały usłyszane jako szansa na kształcenie młodzieży, która nie myślała o studiach uniwersyteckich, jednak potrzebowała solidnego wykształcenia gwarantującego pełne przygotowanie do zawodu kupca, przemysłowca, rzemieślnika czy też artysty. Pierwsze szkoły realne powstawały w Prusach i Środkowym Nadodrzu. W 1770 roku w Zielonej Górze otwarto szkołę średnią, która miała charakter szkoły realnej zgodnej z rozporządzeniem szkolnym króla Prus Fryderyka II z 1765 roku. Program nauczania w zielonogórskiej szkole, który opracowali pastory Burchardi

¹³⁴ Tamże, s. 47 – 60.

¹³⁵ Ł. Kurdybacha (red.), op. cit., s. 712.

i Schwarzer, był realizacją idei nowoczesnego, pietystycznego kształcenia. W planie zajęć można odnaleźć zarówno naukę języków obcych (greka, łacina, hebrajski, francuski), jak i czytanie, pisanie, arytmetykę, geografię. Było też miejsce na praktyczne zajęcia, takie jak: rysunek, śpiew oraz zajęcia związane z rzemiosłem. Podobna szkoła, oparta na idei Franckego, powstała trzy lata później w Sulechowie¹³⁶.

Analizując program nauczania realizowany w szkołach realnych na terenie Rzeczypospolitej, można zauważyć, iż idee pietystów były świetnie rozumiane przez polskich reformatorów; zwracano uwagę na realizację głównych założeń pedagogicznych zdefiniowanych przez Franckego i dostosowano je do lokalnych potrzeb: „Program był bardzo bogaty i – co było nowością – (np. w Złotoryi) uczniowie klas starszych pomagali sprawdzać wiedzę uczniów młodszych i utrwalano materiał poprzez częste powtarzanie. Nowością były egzaminy i popisy przed inspektorami szkolnymi. Niemalą rolę odgrywały wystawiane sztuki teatralne. Wprowadzono w tych szkołach nowoczesne zasady dydaktyki, ponieważ uczniowie uczyli się metodą powtarzania, a nie tylko opanowywania tekstu łacińskiego. Zwracano dużą uwagę (głównie w nauce religii) na metodę katechetyczną, czyli pytań i odpowiedzi. Poznawanie Biblii i nauka religii odgrywały dużą rolę. W gimnazjach wprowadzono dysputy religijne. Przygotowywano uczniów do przyszłych ról społecznych i do studiów uniwersyteckich”¹³⁷.

Na fundamencie wychowawczym i metodycznym szkół realnych zakładanych przez pietystów wyrosły nowe szkoły realne w Polsce wieku XIX. Józef Miąso w swoim artykule ¹³⁸wskazuje, iż szkoły realne zakładano w Królestwie Polskim z pobudek politycznych – pierwsza szkoła realna powstała w Warszawie w 1842 roku miała być alternatywą dla liceów, których filologiczne profile były – zdaniem władz – gniazdem wykluwania się politycznych, antyrosyjskich nastrojów. Szkoły realne, z programem nauczania bliższym szkołom technicznemu, miały zająć młodzież naukami ścisłymi i technicznymi. Ówczesne ministerstwo oświaty, tworząc szkołę realną w Warszawie, powoływało się na wzorzec niemieckich *Real Schulen*¹³⁹. W nowopowstałym Gimnazjum Realnym w Warszawie spotkało się grono wybitnych specjalistów nauk technicznych i przyrodniczych, dawnych profesorów Szkoły Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego. Głównym celem Gimnazjum Realnego w Warszawie było

¹³⁶ Por.: B. Burda, *Nowoczesne koncepcje pedagogiczne w zakresie szkolnictwa średniego na środkowym Nadodrzu w okresie wczesnonowożytnym (XVI-XVII wiek)*, [w:] „Studia Zachodnie” nr 4, Zielona Góra 1999, s. 73 – 83.

¹³⁷ Tamże, s. 78.

¹³⁸ Por.: J. Miąso, *Szkoły realne w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, [w:] „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 6, 1963, s. 93 – 123.

¹³⁹ J. Miąso, *Szkoły realne...*, op. cit., s. 95.

„przygotowanie młodzieży do zajęć przemysłowych”¹⁴⁰. O ile program ówczesnych niemieckich szkół realnych kładł nacisk na kształcenie ogólne, z uwzględnieniem nauk ścisłych, o tyle warszawska szkoła realna, pod względem programu kształcenia, przypominała raczej technikum. Było to technikum na wysokim poziomie: wybitni profesorowie w roli wykładowców, dostęp do aktualnej angielskiej, francuskiej lub niemieckiej prasy oraz doskonale wyposażone pracownie przedmiotowe, praktyki zawodowe w zakładach przemysłowych, a przy tym niezbyt wysokie czesne – to wszystko sprawiało, że Gimnazjum Realne w Warszawie cieszyło się wśród młodzieży stanu średniego (i ich rodziców) dużą popularnością. Rozwój szkół realnych był warunkiem postępu gospodarczego. W sprawozdaniu za pierwszy rok istnienia gimnazjum, jego dyrektor K. Frankowski pisał, iż szkoły realne mają program, który rozwija młodego człowieka w dziedzinie nauk ścisłych, dla potrzeb przemysłu, jak również pod kątem wychowawczym: „wychowują młodzież na ludzi trzeźwo myślących”¹⁴¹; wychowankowie szkół realnych „pracują w fabrykach, w handlu, w rolnictwie; zarabiają na życie, prowadzą się spokojnie”¹⁴². Szkoły realne o kierunku technicznym, handlowym czy też rolniczym w zamyśle reformatora miały być konkurencją dla ogólnokształcących gimnazjów, zarówno pod kątem poziomu kształcenia zawodowego i gwarancji znalezienia dobrze płatnej pracy¹⁴³.

Popularność warszawskiego gimnazjum, a także ogólny rozwój przemysłu w Królestwie Polskim sprawiły, iż władze decydowały się na otwieranie kolejnych szkół realnych. Na taką decyzję miało również postrzeganie szkół realnych jako miejsca skutecznego odciągania młodzieży od spraw ideologicznych i działań patriotycznych. Kielce, Kalisz, Włocławek, Lublin, Płock, Radom, Końskie, Olkusz – to kolejne miejsca, gdzie zakładano szkoły realne różnego szczebla, myśląc, iż program techniczny, przygotowujący do zawodu handlowca, ogrodnika lub agronoma, czy też do pracy w manufakturach przemysłowych, skutecznie uśmierzy w serach młodych Polaków niepodległościowe nastroje. W 1851 roku (po kilku latach popularności szkół realnych w Królestwie Polskich) wprowadzono reformę, zgodnie z którą program nauczania poszerzono o przedmioty techniczne i handlowe. W zreformowanych szkołach realnych istotnym elementem były praktyki zawodowe w zakładach przemysłowych (fabryce papieru, farbiarni, cukrowni, garbarni, warsztatach kolejowych).

¹⁴⁰ Tamże, s. 97.

¹⁴¹ Tamże, s. 103.

¹⁴² Tamże, s. 115.

¹⁴³ E. Rainko, *Szkolnictwo zawodowe na ziemiach polskich do 1918 r.*, [w:] „Studia Łomżyńskie” nr 27, 2017, s. 42–44.

Plany władz oświatowych, dotyczące zajęcia młodzieży praktyką zawodową i odciągnięcia od działalności politycznej, nie powiodły się. Profesorowie pracujący z młodzieżą organizowali dla nich dodatkowe zajęcia, w czasie których dyskutowano zagadnienia z ekonomii politycznej, potajemnie uzupełniano również wiedzę z historii i literatury ojczystej. Na zajęciach dodatkowych uzupełniano wiedzę humanistyczną, której władza kuratorska chciała pozbawiać uczniów szkół realnych. Uczniowie Gimnazjum Realnego w Warszawie brali udział w politycznych manifestacjach i działaniach przygotowujących do powstania styczniowego. Udział uczniów ze szkół realnych w działaniach powstańczych był na tyle liczny, iż władze nie tylko usunęły uczniów ze szkół, ale w wyniku represji zdecydowano się zamknąć większość placówek tego typu. Ustawą o wychowaniu publicznym z 1862 roku szkoły realne uznano za placówki „w małym stopniu przygotowujące do pracy zawodowej i zamykające możliwość dalszego kształcenia się”¹⁴⁴ wobec czego podjęto decyzję o ich likwidacji czy też przekształceniu w różne rodzaje szkół specjalnych. Tu warto przytoczyć słowa uzasadniające reorganizację, wskazujące główną wadę szkół realnych, która za niemal 150 lat będzie jednym z powodów powrotu do szkół realnych w Polsce: „ich wadą była różnorodność kierunków, jakie reprezentowały”¹⁴⁵.

Szkoły realne, protestancka propozycja szkoły typu humanistycznego, to nowe spojrzenie na system edukacyjny i nowa definicja wykształcenia. Vives, Melancton, Francke, Hecker łączyli teorię z praktyką: jeśli coś wiesz, to umiesz tę wiedzę wykorzystać: w życiu rodzinnym, zawodowym, religijnym. Szkoła w ujęciu pietystów jest miejscem, w którym młody człowiek nabywa wiedzę, kompetencje, umiejętności. Szkoła daje zawód i narzędzia do tego, aby w przyszłości być dobrym obywatelem, wiernym wspólnoty religijnej i członkiem działającym na użytek społeczności. Szkoła realna, którą obserwujemy na polskiej scenie edukacyjnej od ponad dziesięciu lat, czerpie z myśli pietystów – choćby redefiniując cel wykształcenia i rolę szkoły w życiu młodego człowieka. Ideał wychowawczy, czyli najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane inne cele, treści i metody pracy wychowawczej, współczesna polska szkoła realna definiuje poprzez nowe ujęcie roli nauczyciela i miejsca ucznia w szkole – szkoła ma zapewnić „harmonijny rozwój i przygotowanie do szczęśliwego życia w coraz szybciej zmieniającym się świecie, takim, w którym wartość osoby będzie mierzona zdolnością i wolą do współpracy i dzielenia się”¹⁴⁶.

¹⁴⁴ J. Miąso, *Szkoły realne...*, op. cit., s. 121.

¹⁴⁵ Tamże, s. 121.

¹⁴⁶ www.bsr.edu.pl/misja, 2021.

2.4. SZKOŁY REALNE WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE

„...szkoły realne są jakąś możliwością i propozycją, nie jedyną, ale istotną, myślenia w ogóle o edukacji”¹⁴⁷

Szkoły realne to placówki, które powstały w ostatnich dziesięciu latach. Bednarska Szkoła Realna, pierwsza tego typu placówka, w 2025 roku obchodzi dziesięciolecie istnienia, w najmłodszej – Saskiej Szkole Realnej – rok 2025 to pierwsze egzaminy maturalne. Obecnie w Polsce funkcjonują cztery tego typu placówki: Bednarska Szkoła Realna, Lubelska Szkoła Realna, Wawerska Szkoła Realna i Saska Szkoła Realna.

Początków współczesnych szkół realnych w Polsce należy poszukiwać na przełomie 2013 i 2014 roku, kiedy grupa nauczycieli związanych z I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym rozpoczęła rozmowy związane z otwarciem tego rodzaju placówki. Stworzenie szkoły realnej wynikało z potrzeby „nauczania czegoś naprawdę”¹⁴⁸ oraz z diagnozy poprzedzającej prace nad programem tego rodzaju szkoły: „a kiedy wymyślali realną, to między innymi dzięki różnym znajomościom odwiedzili wielu szefów firm korporacyjnych i innych ludzi, zadając mniej więcej te same pytania: *Czego brakuje młodym ludziom, którzy kończą studia i przychodzą do pracy?* Zawsze się powtarzały dwie rzeczy najbardziej, z tego co ja zapamiętałem, może były trzy, ale ja zapamiętałem dwie. Pierwsza, absolutna nieumiejętność pracy zespołowej. Druga kwestia, zasadnicza też, nieumiejętność kreatywnego rozwiązywania jakichś kryzysowych sytuacji. Tak jakby młodzi ludzie przerobieni przez system edukacji w Polsce czekali na test i szukali w sobie klucza do rozwiązania testu. No i szkoła realna ma uczyć ich współpracy, łącznie z tymi, którzy mogą mieć z tym kłopot, bo świadomie zawsze przyjmujemy osoby też ze spektrum i poświęcamy im czas, jakieś wysiłki, żeby mogli się nauczyć współpracować, wiedząc, że to jest coś, co jest trudne”¹⁴⁹.

Założyciele pierwszej współczesnej szkoły realnej wyjaśniali, iż słowo „realna” nawiązuje do tradycji szkół realnych z XVIII wieku, które w kształceniu ogólnym kładły nacisk na praktyczne, przydatne w życiu zawodowym i społecznym zajęcia. Istniejące obecnie szkoły podkreślają dwutorowość kształcenia: przygotowanie do egzaminu maturalnego przy jednoczesnym dostosowywaniu treści dydaktycznych i metod nauczania

¹⁴⁷ Wywiad nr 14, Adam.

¹⁴⁸ Wywiad nr 12, Agnieszka.

¹⁴⁹ Wywiad nr 14, Adam.

do potrzeb rynku pracy, oraz rozwijaniu praktycznych umiejętności, przygotowujących do dorosłego, odpowiedzialnego za siebie i świat życia¹⁵⁰.

Stworzenie pierwszej szkoły realnej w 2015 roku było odpowiedzią na zmiany zachodzące w społeczeństwie – grupa nauczycieli dążyła do tego, aby szkoła była miejscem odpowiadającym na potrzeby współczesnego świata: „razem z moimi przyjaciółmi zauważyliśmy pewną zmianę w młodych ludziach. I na tę zmianę szkoła powinna odpowiadać. Ta zmiana polega na tym, że młodzi ludzie prawie niczego nie robią już sami. Mają niskie poczucie sprawczości, są wywożeni na tenisa, pływanie, boks tajski, zajęcia z psychologiem. Jak ogarnąć tyle zajęć? Ale stosunkowo niewiele mogą okazać, że zrobili sami. I nie wnikając w to, czy szkoła realna spełnia te marzenia czy nie spełnia, to sam impuls wydawał mi się bardzo, bardzo dobry. Stąd nazwa realna i próba takiego umieszczenia w agendzie zajęć szkoły zadania takiego, żeby jak najwięcej uczyć praktycznie”¹⁵¹.

W kilkustronicowym dokumencie „Projekt szkoły realnej” autorstwa Doroty i Janusza Fiettów¹⁵² czytamy, iż „szkoła realna ma dawać absolwentowi możliwość podjęcia pracy zawodowej, równocześnie zapewniając wykształcenie pozwalające na podjęcie studiów wyższych”¹⁵³. W intencji grupy założycielskiej szkoła realna nie miała przygotowywać do konkretnego zawodu, program miał być tak opracowany, aby być odpowiedzią na potrzeby rynku pracy. Innowacją pomysłu było kształcenie w trzech równoważnych sferach: kształcenie ogólne (przygotowanie do matury), techniki komputerowe i rozwijanie „zdolności interpersonalnych i organizacyjnych oraz kultury prawnej i ekonomicznej”¹⁵⁴.

Pierwszą szkołę realną zakładała niewielka osób (wśród nich należy wymienić Jana Wróbla, Karolinę Haka-Makowiecką, Filipa Haka i Karolinę Cwynar-Pańków) i ich zadaniem było opracowanie pomysłu i programu oraz przygotowanie dokumentacji. Rejestracją szkoły i opracowaniem pierwszych koncepcji ideowych szkoły realnej zajmowali się Dorota i Janusz Fietci – oboje związani z Zespołem Szkół „Bednarska”. Dorota była również podjęła funkcję dyrektorki Bednarskiej Szkoły Realnej i była nią do 2021 roku.

¹⁵⁰ Por.: <https://www.bsr.edu.pl/o-nas>, <https://saskarealna.edu.pl/>, <https://realna.waw.pl/>, <https://realna.lublin.pl/o-nas-882>.

¹⁵¹ Wywiad nr 13, Antoni.

¹⁵² D. Fiett, J. Fiett, *Projekt szkoły realnej*, maszynopis z dnia 20 lipca 2014 roku.

¹⁵³ D. Fiett, J. Fiett, *Projekt szkoły realnej*, maszynopis z dnia 20 lipca 2014 roku, s. 1.

¹⁵⁴ Tamże, s. 1.

Szkoła została założona przez grupę nauczycieli i wynikała z potrzeby sensownego kształcenia na poziomie liceum: „Była diagnoza, że coś jest nie tak z edukacją, to znaczy, że osoby po liceum, a potem po licencjatch czy magisteriach w różnych pomnożonych wielokrotnie w Polsce już uczelniach, to znaczy, że nie wszystkich renomowanych, nagle mają jakiś taki brak. To znaczy, że nie wiedzą, co umieją, nie wiedzą, co by chcieli i że rozmiągają się oczekiwania pracodawców i *studiodawców* i absolwentów. No i że byłoby fajnie mieć szkołę, po której absolwent, absolwentka będą wiedzieli, co umieją i naprawdę zdobędą jakąś praktyczną wiedzę, bo poczuliśmy, że uczniowie może trochę też nie mają motywacji do nauki, bo tak nie czują, do czego miałyby się im to przydać i trochę też nie wiedzą, czy muszą iść na studia”¹⁵⁵.

Poza nauką praktycznych umiejętności, twórcom szkół realnych towarzyszyła rewizyjna refleksja dotycząca głównego zadania szkoły średniej, czyli przygotowania do matury: „Dla mnie na przykład przygotowanie do matury nie jest niczym złym i mimo, że tracę czas na naukę takich rzeczy, które z mojej perspektywy nie są najważniejsze, to nie jest to dla mnie problem. Tak jak z egzaminami mandaryńskimi w Chinach, to mogłaby być poezja, cokolwiek, pod warunkiem, że jednocześnie, choć trochę, przez nawet nie instruktą, tylko bardziej modelowanie, pokazuje, jak się może odstresować człowiek, jak może nie przykładąć wagi do tego, co jest mniej istotne i gdzie są priorytety”¹⁵⁶. Wskazuje się również negatywny wpływ rankingów: „bardzo nie lubię systemu szkolnego, który świadomie często, w innych przypadkach nieświadomie, nastawia rywalizacyjnie uczniów i to w dodatku w sztucznej rywalizacji, w świecie, który się im nigdy nie powtórzy poza murami szkolnymi”¹⁵⁷.

W „Projekcie szkoły realnej” opracowano wizję absolwenta, metodę pracy, tryb realizacji specjalizacji. Wskazano „przedmioty fachowe i treści nauczania” dla każdej specjalizacji oraz elementy odpowiadające realnej ścieżce edukacyjnej: zajęcia terenowe (badania archeologiczne), nauczanie języka niemieckiego (przygotowanie do egzaminu Deutsches Sprachdiplom) oraz cykl spotkań przedrekrutacyjnych, podczas których zaplanowano „zajęcia z jednej z trzech dziedzin, z którą uczniowie zetkną się w czasie nauki w szkole, np. roboty Lego, warsztaty psychologiczne, animacja komputerowa”¹⁵⁸. Znajdziemy też informacje o kadrze – zakładano, że w szkole poza nauczycielami, którzy „rozumieją, akceptują i realizują ideę interdyscyplinarności, wymagającej

¹⁵⁵ Wywiad nr 12, Agnieszka.

¹⁵⁶ Wywiad nr 14, Adam.

¹⁵⁷ Wywiad nr 14, Adam.

¹⁵⁸ D. Fiett, J. Fiett, *Projekt szkoły realnej*, maszynopis z dnia 20 lipca 2014 roku, s. 5.

zainteresowania programem innych przedmiotów i otwartości na współpracę”¹⁵⁹, zajęcia w szkole będą prowadziły osoby stanowiące „fachową kadrę rekrutującą się ze współpracujących ze szkołą uczelni, organizacji i firm”¹⁶⁰.

Na uwagę zasługuje zestaw kompetencji miękkich, które ma kształcić szkoła realna:

„- uważnie obserwuje rzeczywistość, dostrzega niedoskonałości istniejącego stanu rzeczy, poszukuje rozwiązań innowacyjnych i wprowadza je w życie,

- potrafi pracować w zespole, umie planować, dzielić się zadaniami i zapobiegać konfliktom,

- podejmując każde działanie stara się być w równym stopniu efektywny i etyczny,

- ma prawidłową samoocenę, stawia sobie ambitne, lecz realne cele, umie dobierać współpracowników, jest świadomy zagrożeń związanych z uzależnieniami,

- motyw jego działania nie są egoistyczne – potrafi czerpać satysfakcję z dawania, a nie tylko z brania”¹⁶¹.

Celem założenia szkoły realnej było nadanie sensowności procesowi edukacyjnemu: „to jest wyprowadzanie szkoły ze szkoły w pewien sposób. Czyli zaczynając od wyjazdu integracyjnego, który należy do moich ulubionych wyjazdów różnych, gdzie jak pani zresztą pewnie wie i pamięta, pierwsza noc jest w lesie, gdzie dostają sznurek, płachtę, a są w grupach, każda grupa ma swojego opiekuna, który nie pozwoli im zginąć i robią, no i są zostawieni w tej sytuacji. (...) No więc dla mnie szkoła realna to jest taka, która nie ma dyskoteki na wyjazdach, tylko przejście po zwalonych drzewach przez rzeczkę, a później już w leśniczówce podział na wachty. Jeden z moich uczniów, ja się później dowiedziałem od jego rodziców, kilka tygodni się przygotowywał do tego wyjazdu, po raz pierwszy w życiu zmywał zawsze naczynia, bo mają zmywarkę. Więc znowuż to jest coś takiego, że on wiedział, że będzie musiał zmywać, bo to dostają informację i musiał sobie z tym poradzić, z tą sytuacją. (...) I to jest taka opowieść dla mnie o tworzeniu też więzi realnych i takiej umiejętności też poczucia przez naszych uczniów, być może jednak w pewien dobry sposób jakiejś wyjątkowości, nie na zasadzie wyjątkowości ocen, elity czy czegośkolwiek, tylko pewnego przeżycia”¹⁶².

Bednarska Szkoła Realna (BSR) rozpoczęła działalność w 2015 roku, jako jedna z placówek zarządzanych przez Towarzystwo Przyjaciół I SLO. Bednarska Szkoła

¹⁵⁹ Tamże, s. 2.

¹⁶⁰ Tamże.

¹⁶¹ Tamże.

¹⁶² Wywiad nr 14, Adam.

Realna została zarejestrowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej 1 grudnia 2014 roku jako niepubliczne liceum ogólnokształcące. Na podstawie decyzji MEN szkoła miała prawo prowadzić czteroletni cykl kształcenia (przy ówczesnych trzyletnich liceach). Po reformie edukacyjnej, eliminującej gimnazja, okres nauki w BSR obecnie wynosi cztery lata. Zgodnie z dokumentem MEN szkoła – poza realizacją programów nauczania uwzględniających podstawę programową – otrzymała prawo do prowadzenia własnych przedmiotów ogólnych (portfolio, etyka i efektywność, psychologia i podstawy prawa). Dodatkowo BSR realizowała zajęcia, tzw. specjalizacje, mające na celu rozwijanie praktycznych umiejętności uczniów.

Zadanie Bednarskiej Szkoły Realnej zdefiniowane jest poprzez przedstawienie pomysłu nauki na poziomie liceum: „Stworzyliśmy szkołę, w której codziennie dążymy do jak najściślejszego połączenia z rzeczywistością. U nas nauka akademicka, taka jak przygotowanie do sprawdzianów, łączy się z praktycznymi działaniami – od produkcji filmowej, przez debaty, po sportowe rywalizacje. Z równym zaangażowaniem podchodzimy do przygotowania rozprawek maturalnych, jak i do nauki organizacji posiłków dla grupy na szkolnych wyjazdach. W naszej szkole nauka jest realna i angażująca, odpowiadając na potrzeby i zainteresowania uczniów”¹⁶³.

Twórcy szkoły wyróżniają cztery powody uczenia się w tej placówce: historia i tradycja szkoły, wizja absolwenta, elastyczny model edukacji oraz szkolna demokracja. Zwraca uwagę różnorodność argumentów wyboru BSR, jednak widoczny jest element istotny dla kapitału społecznego placówki, tj., szkolna demokracja – opisywana z poziomu wartości: „Kładziemy nacisk na to, że większa wolność wiąże się z większą odpowiedzialnością. Naszym celem jest, aby absolwenci Realnej opuszczali mury szkoły z poczuciem sprawczości, wierząc, że mają realny wpływ na świat i mogą inicjować pozytywne zmiany. Centralnym elementem w kształtowaniu postawy obywatelskiej jest szkolny wiec demokracji, który jest odzwierciedleniem naszego zaangażowania w demokrację bezpośrednią. Chcemy, aby każdy członek społeczności miał możliwość głosu i prezentacji swoich poglądów w ważnych kwestiach. Wiece odbywają się cztery razy w roku i są dla nas tak ważne, że w ich trakcie zawieszamy wszystkie lekcje”¹⁶⁴.

Nauka w BSR opiera się na trzech filarach: kształceniu ogólnym (przygotowanie do egzaminów maturalnych oraz ewentualnego podjęcia studiów wyższych); kształceniu specjalistycznym (polegającym na wyuczeniu umiejętności praktycznych wymaganych przez rynek pracy) oraz rozwijaniu zdolności interpersonalnych i organizacyjnych, które

¹⁶³ <https://www.bsr.edu.pl/o-nas>.

¹⁶⁴ <https://www.bsr.edu.pl/o-nas>.

pozwolą świadomie pokierować swoim losem, niezależnie od wyboru dalszej aktywności: kontynuowania nauki, podjęcia pracy zawodowej lub równoczesnej realizacji obu tych ścieżek.

Nauczyciele Bednarskiej Szkoły Realnej dążą do tego, aby ich uczniowie „byli przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata. Oprócz solidnej wiedzy ogólnej wyposażamy ich w kompetencje technologiczne, przedsiębiorcze i językowe, a także w umiejętności miękkie, w tym innowacyjność, zdolność do pracy w zespole i świadomość etyczną”¹⁶⁵. Nauka w Bednarskiej Szkole Realnej to z jednej strony przygotowania do egzaminu maturalnego, a z drugiej udział w zajęciach specjalizacyjnych. Szkoła realizuje program w czterech ścieżkach specjalizacyjnych: artystycznej, multimedialnej, techniczno-informatycznej i biznesowo-ekonomicznej.

Specjalizacje to zajęcia charakterystyczne dla szkół realnych – BSR definiuje je jako zajęcia specjalistyczne, które uczniowie i uczennice kończą przedstawiając projekt opracowany grupowo. Zajęcia specjalizacyjne to również realizacja praktyk pozwalających na pierwsze zawodowe doświadczenie. Dowodem poświadczającym realizację specjalizacji jest certyfikat uwzględniający zdobyte kompetencje. Certyfikat otrzymuje każdy absolwent BSR jako potwierdzenie realnych kompetencji zdobytych podczas zajęć na wybranej specjalizacji. Programy realizowanych specjalizacji dają możliwość zdobycia różnych umiejętności i kompetencji, które portretują absolwenta Bednarskiej Szkoły Realnej w następujący sposób: „Po zdobyciu solidnego wykształcenia ogólnego, potwierdzonego maturą, nasi absolwenci świadomie wybierają dalszą ścieżkę życiową. Mogą rozpocząć karierę zawodową lub kontynuować naukę, mając umiejętności do samodzielnego tworzenia miejsca pracy. (...) Nasi absolwenci są przedsiębiorczy, potrafią wyznaczać cele i odpowiedzialnie planować działania. Znają dwa języki obce, w tym jeden na poziomie zaawansowanym, co umożliwia im płynną komunikację i otwiera międzynarodowe perspektywy. Posiadają rozwinięte umiejętności miękkie; potrafią identyfikować problemy, poszukiwać innowacyjnych rozwiązań i wdrażać je w życie. Potrafią pracować w zespole, racjonalnie planować i dzielić się zadaniami, jak również zapobiegać konfliktom. Działają efektywnie i etycznie, mają właściwą samoocenę, stawiają sobie ambitne, lecz realistyczne cele. Są świadomi zagrożeń współczesnego świata, w tym uzależnień, a także cenią wartość altruizmu i współpracy”¹⁶⁶.

¹⁶⁵ <https://www.bsr.edu.pl/>.

¹⁶⁶ <https://www.bsr.edu.pl/o-nas>.

Zespół nauczycieli Bednarskiej Szkoły Realnej jest zróżnicowany, szkoła zaznacza na swojej stronie, iż „część osób posiada wieloletnie doświadczenie w edukacji, część to praktycy w swoich dziedzinach, którzy chcą dzielić się umiejętnościami z młodzieżą. Łączy ich przekonanie, że współczesna szkoła powinna być blisko współczesnego świata”. Warto zauważyć, że jest to bardzo rozbudowany zespół – grono pedagogiczne liczy 57 nauczycieli (na 170 uczniów i uczennic). Szkoła przedstawia na stronie sylwetki osób uczących w szkole, jednak w takiej opisowej wersji poznamy jedynie 21 osób z kadry. Podkreśla się niezwykłość, zróżnicowanie zespołu nauczycielskiego oraz różnorodne doświadczenie: „część osób posiada wieloletnie doświadczenie w edukacji, część to praktycy w swoich dziedzinach, którzy chcą dzielić się umiejętnościami z młodzieżą. Łączy ich przekonanie, że współczesna szkoła powinna być blisko współczesnego świata”¹⁶⁷.

Bednarska Szkoła Realna każdego roku przyjmuje czterdzieści osób do klas pierwszych, na stronie rekrutacyjnej sygnalizuje, że to jest szkoła na swój sposób wymagająca: „Wszystkim osobom, rozważającym zdawanie do Bednarskiej Szkoły Realnej, zwracamy uwagę, że w trakcie nauki nasi uczniowie i uczennice zdobywają różnorodne doświadczenia i stają w obliczu zróżnicowanych wyzwań, w tym serii obowiązkowych wyjazdów, podczas których realizowana jest część programu szkolnego. W tym właśnie tkwi sens edukacji realnej. Jeśli z góry zakładasz, że chcesz skupić się na tylko jednej czy dwóch spośród proponowanych przez nas aktywności, a unikać wszystkich innych, pomyśl o innej, bardzo wyspecjalizowanej szkole”¹⁶⁸.

Kolejne placówki powstały inspirując się założeniami BSR, Dorota i Janusz Fietrowie stali się nieformalnymi konsultantami – zgodnie z ideą zapisaną w „Projekcie szkoły realnej”: „Nasze obecne ambicje nie są ograniczone do woli powołania pojedynczej szkoły. Równolegle z rozwijaniem nowej placówki pragniemy propagować ideę szkół realnych, dzieląc się zdobywanymi doświadczeniami ze wszystkimi chętnymi”¹⁶⁹. Każda ze szkół realnych działających w Warszawie i Lublinie to niezależne jednostki edukacyjne, jednak warto podkreślić chęć wymiany myśli i otwartość na dzielenie się praktycznymi rozwiązaniami w zakresie realizacji zarówno podstawy programowej i programów specjalizacji: „Współpracujemy też z innymi społecznościami, zainteresowanymi, by powołać placówki podobne do naszej. Udało się to już w trzech miejscach: w Lublinie, warszawskim Wawrze i na Saskiej Kępie – relacjonuje Janusz

¹⁶⁷ <https://www.bsr.edu.pl/nauczyciele>.

¹⁶⁸ <https://www.bsr.edu.pl/zapisy>.

¹⁶⁹ D. Fiett, J. Fiett, *Projekt szkoły realnej*, maszynopis z dnia 20 lipca 2014 roku, s. 3.

Fiett, współzałożyciel BSR. – Dodam, że Szkoła Realna na Saskiej Kępie powstawała w trakcie pandemii, co według mnie było ze strony jej twórców aktem heroicznym. Ale też odzwierciedlającym społeczne nastroje”¹⁷⁰.

Aby popularyzować oryginalną koncepcję współczesnej szkoły realnej czy też namawiać do zakładania takich szkół w różnych miejscach Polski, założono Ośrodek Rozwoju Szkół Realnych, który obecnie działa w ramach Fundacji Współczesna Szkoła Realna. Fundacja Współczesna Szkoła Realna działa po to, aby „na nowo określić rolę nauczyciela i sposób funkcjonowania ucznia w szkole, zapewniając mu harmonijny rozwój i przygotowanie do szczęśliwego życia w coraz szybciej zmieniającym się świecie, takim, w którym wartość osoby będzie mierzona zdolnością i wolą do współpracy i dzielenia się”¹⁷¹. Zadanie szkoły zdefiniowano jako przygotowanie do życia w świecie stojącym w obliczu przemian, postępu technologicznego, cyfryzacji życia, rozwoju sztucznej inteligencji. Edukacja ma nadążać za tymi zmianami poprzez przedefiniowanie celów i zmianę form działania oświaty – wydaje się, że najlepszą odpowiedzią na owe zadania jest szkoła realna.

Początkowy nieformalny charakter aktywności promujących szkołę realną (spotkań, wizyt i dzielenia się edukacyjnymi pomysłami) zmieniono na bardziej oficjalną formę: Forum Edukacji Realnej. Forum Edukacji Realnej to spotkania nauczycieli, „ludzi z pasją, którym zależy na tym, by edukacja miała sens, przygotowywała do życia, przynosiła korzyści społeczne i zwykłą ludzką radość i satysfakcję. Spotykają się osoby otwarte, chętne do dzielenia się swoją wiedzą, doświadczeniami i umiejętnościami, potrafiące cieszyć się sukcesami innych, chętne do korzystania z ciekawych wzorców”¹⁷². Intencją organizatorów jest, aby forum było „miejscem wymiany, a nie tylko jednokierunkowego przekazu myśli, idei i wzorców”¹⁷³. Pierwsza edycja FER była w 2017 roku w Warszawie, a potem kolejne edycje: w Ostródzie, Lublinie, Białymstoku i Ełku. Efektem tych spotkań jest przede wszystkim grono zaprzyjaźnionych osób z różnych stron Polski, które podobnie myślą o edukacji lub też próbowali tworzyć kolejne szkoły realne. Forum ma formę konferencji edukacyjnych, gromadzi głównie nauczycielki i nauczycieli zainteresowanych taką formą edukacji.

Należy podkreślić, iż idea przyświecająca osobom tworzącym kolejne szkoły realne opierała się na tym samym fundamencie edukacyjnym: szkoła ma być miejscem

¹⁷⁰<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2149940,1,edukacja-domowa-i-wolne-szkoly-czyli-jak-uciec-przed-ministrem-czarnkiem.read?src=mt>.

¹⁷¹ <https://szkolarealna.edu.pl/misja/>.

¹⁷² <https://szkolarealna.edu.pl/o-forum/>.

¹⁷³ <https://szkolarealna.edu.pl/o-forum/>.

odpowiadającym na potrzeby współczesnego świata. Lubelska Szkoła Realna, Wawerska Szkoła Realna i Saska Szkoła Realna działają według modelu wypracowanego przez Bednarską Szkołę Realną. Realizując program liceum i dodając program specjalizacji podkreślają, iż stanowią alternatywę wobec dominującego stylu edukacji. Wskazują, co jest dla nich ważne w edukacji: atmosfera, bezpieczeństwo, indywidualne podejście do ucznia, odważne myślenie, odważne działanie, rozwijanie ciekawości świata, innych i siebie. Definiują zadanie, jakie stawiają sobie nauczyciele: „Stawiamy na interdyscyplinarność, samorozwój i odpowiedzialność. Przygotowujemy młodzież na wyzwania współczesnego świata, rozwijając umiejętności pracy w grupie i krytycznego myślenia”¹⁷⁴. W poniższym opisie wizytówek szkół realnych w Polsce akcentuję elementy odnoszące się do kategorii kapitału społecznego: wartości, zaufania, norm oraz potencjału nauczyciela.

Misją Lubelskiej Szkoły Realnej jest inspirowanie i wspieranie ucznia w jego rozwoju tak, by stał się świadomym, odpowiedzialnym, empatycznym i społecznie wrażliwym dorosłym, z silnym poczuciem własnej wartości. Twórcy tej placówki podkreślają, że „początkiem (...) szkoły był zachwyt nad tym, jak niesamowity potencjał potrafią wydobyć z siebie młodzi ludzie, o ile tylko stworzy im się właściwe warunki do kreatywnego zmieniania świata wokół nich”¹⁷⁵. Lubelska placówka wskazuje istotne punkty w swojej edukacji realnej – podkreśla rolę nauczyciela, który buduje atmosferę szkoły: jest osobą, która rozmawia, docenia i wspiera, nie jest jedynie mentorem i egzaminatorem. Na stronie szkoły znajdziemy nagrania wypowiedzi rodziców uczniów, na których wskazuje się, że LSR to miejsce, w którym dorośli są „dobrymi dorosłymi i dobrymi autorytetami. To są ludzie z pasją, którzy lubią uczyć, którzy nie boją się bycia ocenianym, którzy traktują młodego człowieka poważnie. (...) Dorośli czuwają nad tym, żeby każdy czuł się dobrze, żeby nie było hejtu i każdy najmniejszy problem jest tam omawiany”¹⁷⁶.

Formą pracy w lubelskiej placówce są specjalizacje i realizacja projektów – to pomysł wszystkich szkół realnych na kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów, z wykorzystaniem tematów i wiedzy poszczególnych członków zespołu. Kolejnym elementem wskazującym na realność jest demokracja szkolna – to zaproszenie do współdecydowania o sprawach szkoły. To również sposób na kształcenie postawy sprawczości i odpowiedzialności za wspólne dobro przyszłego obywatela. Lubelska

¹⁷⁴ <https://realna.waw.pl/>.

¹⁷⁵ <https://realna.lublin.pl/o-nas-882>.

¹⁷⁶ <https://realna.lublin.pl/polecaja-nas>.

Szkoła Realna stosuje oceniania kształtujące: „w ciągu roku nie dostaniesz jedynki ani szóstki. Dowiesz się za to, co już wiesz, co potrafisz, a co powinieneś uzupełnić czy poprawić w formie informacji zwrotnej - krótszych i dłuższych recenzji oraz autorecenzji. Ocenianie bieżące z przedmiotów realizowanych w zakresie podstawowym stosowane jest w formie opisowej. Wyjątek stanowią przedmioty maturalne w klasach trzecich i czwartych, gdzie możliwe jest podawanie wyników pomiaru wiedzy i umiejętności w punktach i procentach. Ocenianie bieżące z przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym stosowane jest w formie opisowej z możliwością użycia punktów i procentów. Ocenianie śródroczne realizowane jest w formie „zaliczony” lub „niezaliczony” na podstawie oceniania bieżącego”¹⁷⁷.

Lubelska Szkoła Realna tak opisuje wartości: „Szkoła stwarza Uczniom odpowiednie warunki oraz wspomaga ucznia do wszechstronnego rozwoju psychofizycznego, intelektualnego, społecznego. Czyni to w duchu wartości chrześcijańskich. Realizowanie procesu wychowania i kształcenia odbywa się zawsze zgodnie z wizją osoby ludzkiej, której należy się niepodważalna godność. Szkoła gwarantuje przy tym członkom społeczności szkolnej wolność sumienia, co oznacza, że nikt nie może być oceniany na podstawie swoich przekonań oraz skłaniany do ich zmiany. Szanujemy prawo młodego człowieka do życia zgodnie z potrzebami jego wieku rozwojowego. Nauka jest dla nas tak samo ważna jak budowanie więzi z rówieśnikami, szukanie i rozwijanie zainteresowań, zabawa, uczenie się bycia obywatelem. Tworzymy miejsce, gdzie nauka w naturalny sposób przeplatać się będzie z innymi aspektami życia młodego człowieka, czyniąc je harmonijnym i twórczym. Zapraszamy uczniów do współdecydowania o sprawach szkoły, przygotowując do pełnego uczestnictwa w demokratycznych decyzjach. Pragniemy by absolwent LSR stał się świadomym swojej sprawczości, odpowiedzialnym za wspólne dobro obywatelem”¹⁷⁸.

Zespół nauczycieli w Lubelskiej Szkole Realnej jest przedstawiony na stronie internetowej: <https://realna.lublin.pl/kadra> – zwraca uwagę fakt, iż poza przedmiotem, którego uczy dany nauczyciel, w opisie widnieją również pozostałe funkcje, jakie dana osoba pełni w szkole, np. tutor, koordynator specjalizacji, wychowawca, trener, mediator, pedagog, twórcze wsparcie specjalizacji.

Wawerska Szkoła Realna akcentuje, iż jest alternatywą wobec dominującego stylu edukacji: „Od wielu lat byliśmy entuzjastami nowatorskich metod nauczania, szkół

¹⁷⁷ <https://realna.lublin.pl/o-nas-882>.

¹⁷⁸ <https://realna.lublin.pl/o-nas-882>.

demokratycznych i podmiotowego podejścia do uczniów i uczennic¹⁷⁹. Misją szkoły jest przygotowanie młodzieży na wyzwania współczesnego świata poprzez rozwijanie umiejętności pracy w grupie i krytycznego myślenia.

Opisując swoje wartości szkoła na kładzie nacisk na edukację, definiowaną przez osobę nauczyciela – osobę doświadczoną, zaangażowaną w poszukiwanie niekonwencjonalnych rozwiązań i rozwijanie pasji i zainteresowań uczniów i uczennic. Nauczyciel daje poczucie bezpieczeństwa młodym ludziom poprzez indywidualne podejście do nich. Głównym zadaniem nauczyciela, rozumianego jako mentora i przewodnika po świecie, jest przygotowanie młodego człowieka na dynamicznie zmieniające się wyzwania współczesnego świata.

WSR podkreśla interdyscyplinarność w działaniu, możliwość współpracy w grupie oraz rozwój kompetencji miękkich. Pozostałe wartości, które Wawerska Szkoła Realna realizuje w procesie edukacyjnym to:

- demokracja - poprzez demokratyczne wiece uczniowie wspólnie z nauczycielami i rodzicami tworzą społeczność szkolną. Demokracja jest narzędziem wychowania do myślenia, działania, sprawczości brania spraw w swoje ręce.
- ekologia – szkoła uczy segregacji i odpowiedzialnego wyboru produktów i materiałów, z których są wykonane.
- szacunek, czyli poszanowanie godności każdego człowieka, niezależnie od narodowości, pochodzenia czy wyznawanej religii.
- niepełnosprawność – szkoła jest parterowa, przystosowana do uczniów poruszających się na wózkach, wspiera uczniów niepełnosprawnych, o różnych trudnościach.
- społeczność lokalna – poprzez angażowanie uczniów w charytatywne działania i wolontariat na rzecz osób starszych, dzieci z domów dziecka, schronisk czy osób żyjących w strefach zagrożonych ekonomicznie.
- współpraca z organizacjami społecznymi, firmami, wyższymi uczelniami, zarówno poprzez wspólne akcje, projekty, wykłady, konferencje, ale też staże czy praktyki uczniowskie¹⁸⁰.

Szkoła podkreśla autentyczność swoich nauczycieli: „Jest dla nas niezwykle ważne, abyśmy jako nauczyciele sami reprezentowali wartości i postawy jakie chcielibyśmy rozwijać u naszych uczniów”. Jednocześnie przeczytamy o tym, że szkoła jest społecznością, stąd dążenie zespołu nauczycielskiego realizacji *realności* szkoły poprzez:

¹⁷⁹ <https://realna.waw.pl/#o-nas>.

¹⁸⁰ Por.: <https://realna.waw.pl/o-nas/#nasze-wartosci>.

- ciągłą naukę i rozwój w zakresie swojej specjalizacji, umiejętności miękkich i kompetencji kluczowych;
- zainteresowanie nowymi technologiami;
- wyznawanie wartości demokratycznych;
- otwartość na konstruktywną krytykę;
- wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych;
- świadomość ekologiczna i postawy ekologiczne;
- tolerancyjność i otwartość na odmienne poglądy;
- wrażliwość na odmienność kulturową;
- uczenie się poprzez doświadczenie, odkrywanie, praktyczne zastosowanie, współpracę a nie przez zapamiętywanie i rywalizację;
- prezentowanie postaw, których oczekujemy od innych;
- uczenie się od innych i dzieleni się swoim doświadczeniem i pomysłami;
- wspólne wdrażanie w szkole projektów/pomysłów, które mają na celu rozwijania pasji i zainteresowań uczniów.

Powyższe wartości, które są ważne dla Wawerskiej Szkoły Realnej to swoiste *credo* realnej edukacji – na uwagę zasługuje świadomość, iż współczesny świat nie wymaga jedynie dobrego wyniku z egzaminu maturalnego, dobrych ocen końcowych na świadectwie. Szkoła dąży do tego, aby kształcić odpowiedzialnych, sprawczych obywateli i podkreśla, że jako samotna placówka, bez wsparcia rodziców, okolicznych przedsiębiorców, organizacji pozarządowych tego nie zrealizuje. Budowanie swojego rodzaju *wioski*, która uczy wychowuje – to znacznie więcej niż realizacja podstawy programowej. Twórcy Wawerskiej Szkoły Realnej dążą do tworzenia środowiska, które będzie możliwością rozwoju i nauki dla młodego człowieka.

Saska Szkoła Realna to najmłodsza współczesna szkoła realna w Polsce. W maju 2025 pierwsi absolwenci odbiorą certyfikaty specjalizacyjne i przystąpią do egzaminu maturalnego. Zespół szkoły z Saskiej Kępy miał możliwość korzystania z doświadczeń trzech funkcjonujących placówek. Saska Szkoła Realna przedstawia się jako „bezpieczna i inspirująca przestrzeń uczenia się, w której każda osoba jest ważna. Wspólnie podejmujemy wyzwania i rozwijamy ciekawość świata, innych i siebie. Uczymy odważnego myślenia i odpowiedzialnego działania”¹⁸¹. Liceum łączy w sobie tradycyjne programy nauczania z nowoczesnym podejściem do edukacji, co umożliwia młodym ludziom zdobycie wykształcenia i doświadczeń dających im przewagę w rekrutacji na

¹⁸¹ <https://saskarealna.edu.pl/>.

studia, a następnie na rynku pracy. Wśród wartości istotnych w procesie kształcenia szkoła wymienia: współpracę, szacunek, poszanowanie godności i praw każdego człowieka, rzetelną i praktyczną wiedzę, demokratyczne zasady funkcjonowania w społeczeństwie, działanie na rzecz dobra wspólnego, samodzielne działanie, niezależne myślenie i odpowiedzialność za własny rozwój. Twórcy szkoły podkreślają, iż szkoła opiera się „na wzajemnym szacunku i szeroko rozumianej tolerancji dla siebie nawzajem, dla odmiennych charakterów, temperamentów, różnych kultur i narodowości, różnych religii, różnych światopoglądów i orientacji seksualnych. Ceniemy sobie wolność, ale dbamy o to, aby nasza wolność nie naruszała wolności drugiej osoby”¹⁸².

Saska Szkoła Realna przedstawia na swojej stronie grono niemal 60 nauczycieli. Interesujące są ich notki biograficzne – tam przeczytamy nie tylko o prowadzonym przedmiocie, ale też o motywacji pracy w zawodzie nauczyciela, krętych drogach, które zaprowadziły do tego zawodu, zainteresowaniach, czy też pomysły na prowadzenie zajęć w szkole realnej. Szkoła prezentuje nie tylko nauczycieli, ale też osoby zapraszane do prowadzenia zajęć specjalizacyjnych.

Szkoła podkreśla, iż dąży do rozwoju kompetencji, które często są pomijane w tradycyjnym systemie edukacji. Lista kompetencji, które młody człowiek kształtuje w czasie czterech lat nauki jest typowa dla szkół realnych, warto przytoczyć kilka filarów procesu edukacyjnego: „Uczymy, jak się uczyć poprzez warsztaty, tutoring oraz ciągłe wsparcie nauczycieli. Nasi uczniowie nabywają biegłości w technologiach cyfrowych, rozwijają dobrą praktyczną znajomość języków obcych oraz poznają podstawy prawa, które każdemu są potrzebne. Uczymy, jak założyć swoją firmę, przygotować portfolio i CV. Uczymy sprawczości, samoświadomości. Kształtujemy młodych ludzi odpowiedzialnych za siebie i swoje otoczenie. Towarzyszymy naszym uczniom w poszukiwaniu swojej drogi: edukacyjnej, zawodowej i życiowej oraz wspieramy w podejmowaniu mądrych decyzji o swojej przyszłości. Uczymy radzić sobie z porażkami. Nasi uczniowie mają silną motywację do działania, między innymi dzięki dobrym relacjom z nauczycielami i kolegami. Czerpią satysfakcję z realizacji ambitnych wyzwań, nie koncentrując się na współzawodnictwie”¹⁸³. Ta swoista lista świadczy o świadomości zespołu, iż zadania szkoły są bardzo szerokie i współczesna szkoła nie powinna odpowiadać młodemu człowiekowi przygotowując go jedynie do egzaminu maturalnego.

Na stronie szkoły znajdziemy rozbudowaną definicję cechy realności szkoły:

¹⁸² <https://saskarealna.edu.pl/>.

¹⁸³ <https://saskarealna.edu.pl/>.

- „Realna komunikacja między uczniami, nauczycielami i rodzicami, która stanowi podstawę nowoczesnego wymiaru edukacji opartej na dialogu.
- Realna zmiana jakości edukacji, która łączy dobry poziom nauczania z praktycznymi umiejętnościami, które pozwolą uczniom odnaleźć się w dorosłym świecie i znaleźć wymarzoną ścieżkę zawodową.
- Realne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniających się realiach dzięki samodzielności, odpowiedzialności, pracy zespołowej i projektowej, sprawności komunikacyjnej oraz posługiwania się technologią cyfrową.
- Realny rozwój, który jest naturalnym efektem dobrze i świadomie poprowadzonej edukacji.
- Realna demokracja, współtworzona przez uczniów, nauczycieli, rodziców i absolwentów, którzy wspólnie dbają o przyjazną atmosferę, sprzyjającą indywidualnemu rozwojowi każdego ucznia.
- Realne kompetencje interdyscyplinarne: umiejętność uczenia się, zdolność efektywnego zarządzania czasem, kompetencje społeczne i obywatelskie, przejawianie inicjatywy i przedsiębiorczość, porozumiewanie się w języku obcym, umiejętność mediacji, rozumienia różnic kulturowych, kompetencje matematyczne, naukowe i techniczne, kompetencje informatyczne, świadomość i ekspresja kulturalna.
- Realne pasje, których odkrywanie i rozwijanie pozwolą przekształcić je w konkretną ścieżkę zawodową.
- Realne uczestnictwo w życiu społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym, realizujące się w ramach spotkań z profesjonalistami, wycieczek, plenerów, debat i wspieranie regularnego i świadomego interpretowania treści medialnych¹⁸⁴.

Współczesne szkoły realne to odpowiedź na społeczne potrzeby nadania sensu edukacji i pomysł na realizowanie programu szkoły średniej w taki sposób, aby miał cechę sensowności – zarówno w optyce nauczycieli jak i uczniów: „Chodzi o realizowanie kilku celów naraz. Np. wyjazd trzecioklasistów na Śląsk to okazja do podsumowania przedmiotów przyrodniczych, historii i WOS. Są spotkania z ratownikiem górniczym, z aktywistami Alarmu Smogowego i działaczami, którzy wspierają dzieci z robotniczej dzielnicy Nikiszowiec. Staramy się też wyławiać wspólne tematy między dziedzinami, żeby ich nie powtarzać albo powtarzać świadomie. Jak dodaje Janusz Fiett,

¹⁸⁴ Por.: <https://saskarealna.edu.pl/koncepcja>.

na lekcjach języków obcych można ćwiczyć konstrukcje gramatyczne, rozmawiając o dowolnych kwestiach, także z obszaru innych przedmiotów, jak wycinka Puszczy Białowieskiej czy historia niemieckiej fundacji Heinricha Bölla. Część uczniów zainteresowanych jakimś tematem realizuje go jako projekt, który później prezentuje pozostałym, ćwicząc przy okazji wystąpienia publiczne”¹⁸⁵.

Nauczyciel współczesnej szkoły realnej to osoba, która tworzy szkołę: tworzy jej zasady, koncepcję, jest zaangażowana w proces, utożsamia się z miejscem i jego wartościami. Nauczyciel szkoły realnej to człowiek *ideowy*, zwracający uwagę na wartość równości, sprawiedliwości, szacunku dla wszelkich mniejszości, na relacje; uważny, zaangażowany. W tego rodzaju placówce nie sprawdzi się ktoś, kto chce realizować etat lub jego część. Na stronach internetowych szkół realnych czytamy o nauczycielach – osobach zaangażowanych w pracę. Wielozadaniowość pracy nauczyciela w szkole realnej wpływa na proces tworzenia: wspólnoty, relacji, atmosfery szkoły tych placówek.

Przedstawione szkoły realne wskazują, jakie wartości są im bliskie – podkreślają istotę demokracji, szacunku, godności, pracy na rzecz społeczności lokalnej, sprawczości i świadomości wyboru drogi życiowej. Zespoły tych szkół uważają, iż najlepszą metodą dla tego rodzaju edukacji jest nauka poprzez doświadczenia, interdyscyplinarne projekty realizowane w zespołach i przyjazna atmosfera ze strony nauczycieli. Z drugiej strony, każdy zespół szkoły realnej podkreśla swoje wartości – w tej edukacji zwraca się uwagę na etyczne postępowanie, odpowiedzialność za innych czy też gotowość współpracy.

Podsumowując prezentację współczesnych szkół realnych w Polsce, które funkcjonują na początku 2025 roku, warto zauważyć, iż zespoły tworzące ten rodzaj szkoły są świadome zmiany społecznej, która stawia nowe wymagania dotyczące zakresu wiedzy i rodzaju umiejętności uczniów, ich przygotowania do pracy i życia społecznego oraz relacji z innymi ludźmi. Owa świadomość w szkołach realnych to odpowiedź związana z realizacją takich ścieżek edukacyjnych jak specjalizacje, edukacja medialna czy też korzystanie z takich narzędzi jak tutoring, portfolio czy też warsztaty. Zespoły nauczycielskie szkół realnych już dzisiaj uczą, jak działać skuteczniej, twórczo rozwiązywać problemy, kształcą człowieka, który „w zmieniającym się społeczeństwie musi być coraz bardziej samosternowny, podejmować osobiste decyzje, ponosić za nie odpowiedzialność. Powinien umiejętnie łączyć autonomię i samodzielność ze skutecznym współdziałaniem z innymi ludźmi, odczuwać potrzebę nawiązywania i rozwijania

¹⁸⁵<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2149940,1,edukacja-domowa-i-wolne-szkoly-czyli-jak-uciec-przed-ministrem-czarnkiem.read?src=mt>.

pozytywnych relacji społecznych, tworzenia wspólnoty”¹⁸⁶. Koncepcja szkoły realnej jest próbą odpowiedzi na szybko zmieniającą się rzeczywistość, zgodnie ze starożytną maksymą „Nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy”. Nauczyciel szkoły realnej sprawia wrażenie człowieka, który odrobił „pracę domową” w postaci analizy, jaka edukacja jest potrzebna w gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie. Wydaje się, iż nauczyciele szkół realnych mają prawo być postrzegani jako kreatorzy zmian w polskiej edukacji realizując zadanie szkoły wyrażone przez Jacques’a Delorsa we wprowadzeniu do raportu napisanego dla UNESCO już 1998 roku: „W obliczu nadchodzących czasów edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej (...) Nie jest ona *cudownym środkiem* ani zaklęciem *sezamie otwórz się*. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku i wojen”¹⁸⁷. Zdaję sobie sprawę z górnolotnego charakteru słów J. Delorsa, niemniej jednak istotna jest pamięć o tym, iż raport powstał w 1998 roku, a szkoła wciąż wydaje się trwać w latach 90.

Potwierdzeniem zasadności przyjrzenia się i skorzystania z *know-how* szkół realnych jest lista oczekiwań współczesnego społeczeństwa wobec szkoły sporządzona przez M. J. Szymańskiego:

- „- kształtowanie kapitału społecznego,
- przygotowanie uczących się do życia w demokratycznym społeczeństwie,
- funkcja stratyfikacyjna i selekcyjna z uwzględnieniem kryteriów egalitarnych,
- przygotowanie uczniów i absolwentów szkół do potrzeb rynku pracy”¹⁸⁸.

¹⁸⁶ M.J. Szymański, *Przyszłość edukacji – szkoła przyszłości*, Difin, Warszawa 2024, s. 58.

¹⁸⁷ J. Delors (red.), *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 9.

¹⁸⁸ M.J. Szymański, *Przyszłość edukacji...*, op. cit., s. 129.

ROZDZIAŁ 3. KAPITAŁ SPOŁECZNY – PODSTAWY TEORETYCZNE

„Kapitał” to hasło, które znajduje się słowniku ekonomistów, polityków, historyków, socjologów, psychologów społecznych i pedagogów. Początkowo termin było silnie powiązany z ekonomią: w definicji produkcji był, obok pracy i ziemi, jednym z trzech głównych czynników. Kapitał definiowano jako „dobra finansowe lub materialne, którymi można dysponować, prowadząc działalność przynoszącą dochód”¹⁸⁹. Termin „kapitał społeczny” pojawił się w analizach naukowych wówczas, gdy dostrzeżono, że wzrost gospodarczy zależy nie tylko od czynników ekonomicznych, ale także od kwalifikacji i kompetencji (kapitał ludzki), od czynników kulturowych (kapitał kulturowy) czy też od czynników społecznych, politycznych, psychologicznych (kapitał społeczny). Termin ów „zagościł” na dobre w dyskursie naukowym, niektórzy uważają go za najistotniejsze pojęcie w naukach społecznych¹⁹⁰; znajdziemy go również w analizach edukacyjnych¹⁹¹. Z jednej strony, popularność terminu doprowadziła do powszechności, wielowymiarowości i używania pojęcia w różnych kontekstach, a tym samym do niejasnej definicji kluczowego pojęcia. Z drugiej strony, są teorie dowodzące, iż kapitał społeczny to oddzielna kategoria, mająca swoje cechy i wyróżniająca się różnymi typami¹⁹². Poniższa analiza to próba uporządkowania definicyjnego koncepcji kapitału społecznego z uwzględnieniem krytycznych analiz.

Od lat 80. ubiegłego wieku pojawiło się wiele koncepcji kapitału społecznego, a popularność terminu powoduje wielość definicji oraz trudność w mierzalności zjawiska. Termin jest popularny w socjologii, ekonomii czy też teorii zarządzania. Literatura przedmiotu przedstawia różnorakie sposoby interpretacji pojęcia. Najczęściej kojarzony jest z relacjami międzyludzkimi, a w raportach Banku Światowego przeczytamy, iż „kapitał społeczny odnosi się do instytucji, związków oraz norm, które kształtują jakość i ilość grupowych interakcji społecznych”¹⁹³. W raportach OECD z 2001 roku kapitał społeczny rozumiany jest jako „sieci, wraz z podzielanymi normami, wartościami i porozumieniami, które umożliwiają kooperację w danych grupach i między

¹⁸⁹ J. Działek, *Kapitał społeczny – ujęcia teoretyczne i praktyka badawcza*, [w:] „Studia Regionalne i Lokalne” 3 (45), Warszawa 2011, s. 100.

¹⁹⁰ N. Lin, *Building a Network Theory of Social Capital*, [w:] „Connections” 22 (1), 1999, s. 29.

¹⁹¹ K. Kostro podkreśla, że rola socjologii w rozpowszechnieniu pojęcia jest poza dyskusją, jednak nie należy zapominać, o ekonomii: „teoria ekonomii odegrała przy jego narodzinach pierwszoplanową rolę, bowiem z ekonomicznego punktu widzenia termin ten odwołuje się etymologicznie do pojęć kapitału fizycznego i ludzkiego”. Por.: K. Kostro, *Kapitał społeczny w teorii ekonomicznej*, [w:] „Gospodarka Narodowa” 7-8/2005, Warszawa 2005, s. 2.

¹⁹² K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar, typy*, [w:] „Studia Ekonomiczne” 1, 2011, s. 72.

¹⁹³ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 67.

grupami”¹⁹⁴, a eksperci Banku Światowego kapitał społeczny określili jako „instytucje, związki, postawy i wartości, które kierują relacjami między ludźmi i przyczyniają się do wzrostu ekonomicznego i społecznego”¹⁹⁵. Obie przytoczone definicje pokazują, iż sam termin jest intuicyjnie rozumiany, jednak na poziomie operacjonalizacji terminu cechuje go różnorodność definicyjna, w zależności od przyjętego porządku teoretycznego i analitycznego. Wieloznaczność, a co za tym idzie niemożność ustalenia jednego akceptowalnego i intersubiektywnie komunikowalnego terminu – takie cechy terminu należy wziąć pod uwagę podejmując się pracy, w której jednym z głównych bohaterów jest kapitał społeczny. Prześledzenie dyskursu toczącego się na przestrzeni XX wieku i analiza koncepcji choćby wybranych teoretyków zajmujących się zagadnieniem kapitału społecznego (M. Woolcocka, Roberta Putnama, Glenna C. Loury'ego, Pierre Bourdieu i Jamesa S. Colemana, Jane Jacobs, Johna R. Seeleya) pozwala się zorientować, że sam termin wzbudzał duże zainteresowanie, stąd powszechność tego terminu w pracach naukowych, a różne definicje wskazują na szerokie spektrum ujęcia tego zjawiska społecznego. Z szerokiego ujęcia zjawiska robi się również zarzut tworzenia definicji czegoś, co już zostało zdefiniowane: „fakt, że pojęcie kapitału społecznego występuje w wielu porządkach teoretycznych, sprawia, iż mówiąc to samo, de facto mówimy o różnych rzeczach”¹⁹⁶.

Teoria kapitału społecznego stała się uniwersalną płaszczyzną wyjaśniania mechanizmów ludzkiego działania. Uniwersalność powoduje uproszczenia, sprzyja intuicyjnemu rozumieniu, a powszechność używania terminu wielość koncepcji rozumienia terminu. Miejsce kapitału społecznego w dyskursie naukowym wymaga omówienia, z wyszczególnieniem różnych definicji kapitału społecznego. Świadomość pluralizmu definicyjnego, kwestia nieostrości definicji oraz braku jednoznaczności definicyjnej – to należy wziąć pod uwagę analizując zjawisko kapitału społecznego w badaniach edukacyjnych.

W literaturze spotykamy różnorodność teorii przyjmowanych jako podstawa analizy kapitału społecznego. Raport OECD wyróżnia cztery odmienne perspektywy badawcze (antropologiczną, socjologiczną, ekonomiczną i nauk politycznych¹⁹⁷), co

¹⁹⁴ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 156.

¹⁹⁵ K. Sierocińska K., *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar, typy*, [w:] „Studia Ekonomiczne” 1, 2011, s. 72.

¹⁹⁶ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 75.

¹⁹⁷ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 70.

oznacza możliwość przyjęcia odmiennego paradygmatu, co jest trudnością na poziomie porównawczym. Próba definicji terminu i przedstawienie koncepcji zjawiska wymaga zatem konsekwencji teoretycznej w podejmowanej analizie zagadnienia. Analiza teoretycznych źródeł kapitału społecznego pozwala rozpatrywać to zjawisko w czterech zasadniczych nurtach: w ujęciu teorii strukturalizmu kulturowego Pierre'a Bourdieu, teorii racjonalnego wyboru Jamesa S. Colemana, teorii „obywatelskiej” Roberta D. Putnama oraz przez pryzmat teorii sieci Nana Lina. Różne konteksty teoretyczne prowadzą do interpretacji kapitału społecznego poprzez zastosowanie odmiennych porządków analitycznych.

Przegląd koncepcji głównych popularyzatorów teorii kapitału społecznego funkcjonujących w dyskursie naukowym jest wymogiem oczywistym. P. Bourdieu, J.S. Coleman czy też R.D. Putnam to nie tylko „ojcowie” kapitału społecznego, ich prace to próby zdefiniowania zjawiska, opracowanie specyfiki i aparatury pojęciowej dla tej kategorii. Analiza teoretyczna i conceptualna, która zostanie przedstawiona w tym rozdziale, pozwoli na opis definicji „kapitał społeczny” i przedstawienie głównych teorii kapitału społecznego. To wydaje się niezbędne, aby przyjąć określone stanowisko metodologiczne w zakresie operacjonalizacji terminu na potrzeby niniejszej pracy i przeanalizowanie miejsca kapitału społecznego w przestrzeni szkół realnych. Koncepcja kapitału społecznego wydaje się też użyteczna do zrozumienia mechanizmów społecznych zachodzących w szkołach realnych związanych z motywacją pracy nauczycieli, efektów ich pracy oraz szkół realnych definiowanych jako miejsce pomnażania kapitału społecznego. Wszak pierwsze teorie próbujące wyjaśnić zjawisko kapitału społecznego (Hanifan, Bourdieu, Coleman) odnosiły się do obszaru edukacji i kwestii zróżnicowania wyników szkolnych, pochodzenia uczniów i ich otoczenia społecznego. Opracowany słownik definicyjny wraz z opisem sposobu pomiaru pojęcia i mechanizmów oddziaływania kapitału społecznego, zostanie wykorzystany przy omówieniu tego zjawiska w szkołach realnych, a kwerenda kategorii kapitału społecznego pomoże w portretowaniu nauczycieli we wspomnianym typie szkół. Poniższy przegląd koncepcji to próba ukazania specyfiki definiowania kapitału społecznego w różnych modelach teoretycznych i jednocześnie próba naszkicowania relacji między elementami świata edukacji i kapitałem społecznym.

Pierwszej definicji „kapitału społecznego” należy poszukiwać w pracy Lydy Judsona Hanifana, amerykańskiego działacza oświatowego, nauczyciela i wizytatora

wiejskich szkół. Artykuł Hanifana *The rural school community center*¹⁹⁸ z 1916 roku to opis działalności szkół wiejskich z Zachodniej Wirginii, w którym autor opisując warunki oświatowe środowiska wiejskiego, przedstawia proces kształtowania się kapitału społecznego tej społeczności. W raporcie z wizytacji szkół wiejskich z 1916 roku przeczytamy o procesie tworzenia sieci szkół w Zachodniej Wirginii oraz analizę wykorzystania zasobów społeczności wspomnianego regionu. Hanifan w swoim raporcie używa terminu „kapitał” w ujęciu społecznym i wskazuje jego składniki: „dobra wola, wspólnota, wzajemna sympatia i relacje społeczne między jednostkami i ich rodzinami, które tworzą jednostkę społeczną, społeczność wiejską, której logicznym centrum jest szkoła”¹⁹⁹. Wizytator wiejskich szkół wskazuje potencjał społeczności i korzyści płynące dla każdego, kto jest częścią tej społeczności: „Jednostka jest bezradna społecznie, jeśli jest zdana wyłącznie na siebie. Nawet stowarzyszenie członków własnej rodziny nie zaspokaja tego pragnienia, które każda normalna jednostka ma: by być częścią większej grupy niż rodzina. Jeśli jednostka może wejść w relacje ze swoimi sąsiadami, a oni z innymi sąsiadami, to nastąpi akumulacja kapitału społecznego, który może natychmiast zaspokoić potrzeby społeczne i który może mieć potencjał społeczny wystarczający do znacznej poprawy warunków życia w całej społeczności. (...) Społeczność jako całość odniesie korzyści ze współpracy wszystkich jej części, podczas gdy jednostka znajdzie w swoich relacjach korzyści z pomocy, współczucia i wspólnoty swoich sąsiadów. Najpierw więc musi nastąpić akumulacja kapitału społecznego społeczności. Taka akumulacja może być dokonana za pomocą publicznych rozrywek, "spotkań towarzyskich", pikników i różnych innych spotkań społeczności”²⁰⁰. Według Hanifana jest kilka czynników budujących kapitał społeczny: nawyk spotykania się, wspólna rozrywka, kontakty towarzyskie – te elementy dzięki umiejętnemu liderstwu mogą stać się budulcem społeczności, który przyczyni się do dobrobytu społeczności²⁰¹.

Przypadek wiejskich szkół Zachodniej Wirginii opisany w artykule Hanifana jest prostą receptą na budowanie kapitału społecznego w lokalnym środowisku, kiedy szkoła jest postrzegana jako centrum lokalnej aktywności. Działania podjęte przez opisywany zespół edukacyjny (oświatowy inspektor okręgowy i zespół nauczycieli wiejskich szkół) przyczyniły się do poprawy warunków rekreacyjnych, intelektualnych, moralnych i ekonomicznych opisywanej społeczności. Hanifan wskazuje na poszczególne etapy

¹⁹⁸ L. J. Hanifan, *The Rural School Community Center*, "The Annals of the American Academy of Political and Social Science" 67, 1916, s. 130–138.

¹⁹⁹ Tamże, s. 130.

²⁰⁰ Tamże, s. 131.

²⁰¹ Tamże.

podjętych działań zmierzających do budowania a następnie uwolnienia się kapitału społecznego: „rozpoznanie (diagnoza) zasobów i deficytów środowiska, nieformalne spotkania członków społeczności, organizacja wydarzeń środowiskowych (np. targi), dodatkowe zajęcia dla dorosłych analfabetów, dokumentowanie historii społeczności lokalnej, używanie intrygujących symboli, zakup księgozbiorów do bibliotek szkolnych, uruchomienie tematycznych kursów wieczorowych, organizacja zajęć sportowych”²⁰². Celem nadrzędnym była sprawna organizacja szkoły w wiejskich placówkach Zachodniej Wirginii. Proces organizacji edukacji wymagał jednak autoryzacji przez lokalną społeczność, dlatego Hanifan wskazuje, że na pierwszym miejscu owego procesu było budowanie wspólnoty, uwspólnienie problemu edukacji oraz wskazanie siły wspólnoty: „Najpierw ludzie muszą się zjednoczyć. Należy zgromadzić kapitał społeczny. Następnie można rozpocząć ulepszanie społeczności. Im więcej ludzie zrobią dla siebie, tym większy stanie się kapitał społeczny społeczności i tym większe będą dywidendy z inwestycji społecznych”²⁰³. Główne przesłanie artykułu może zaskakiwać prostotą i nieskomplikowanymi działaniami na rzecz wspólnoty, w której – dzięki mądrości inspirujących – proces uwolnienia się siły społecznej stał się motorem działań członków tejże wspólnoty, a działania edukacyjne spotkały się nie tylko z życzliwym przyjęciem, ale zostały przejęte jako własne przez wspólnotę. Analiza tego artykułu jest niewątpliwie wskazówką dla szkół realnych, na jakie elementy należy zwrócić uwagę, jeśli twórcy tego rodzaju placówki myślą o budowaniu kapitału społecznego swojej szkoły.

Praca L. J. Hanifana rozpatrywała rolę kapitału społecznego od strony funkcjonalnej; autor artykułu *The rural school community center* był praktykiem, wskazywał siłę kapitału społecznego wpływającą na rozwój systemu edukacji.

3.1. TEORIA STRUKTURALIZMU KULTUROWEGO PIERRE’A BOURDIEU

Jedną z podstawowych teorii kapitału społecznego stworzył Pierre Bourdieu. Zdefiniował on świat społeczny i miejsce jednostek w tym świecie poprzez posiadany przez nich kapitał w trzech odsłonach: ekonomicznym, kulturowym i społecznym. Układ tych trzech kapitałów wpływa na sposób myślenia jednostki, jej działanie i zachowanie. Założeniem fundamentalnym koncepcji Bourdieu jest teza, że „powiązania społeczne stanowią dobro, które może przynosić jednostkom lub grupom pewne korzyści”²⁰⁴. Aktor

²⁰² R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2019, s. 14.

²⁰³ L. J. Hanifan, *The Rural School Community Center*, "The Annals of the American Academy of Political and Social Science" 67, 1916, s. 138.

²⁰⁴ J. Działek, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s.102.

jest podmiotem działania, jego działanie rozgrywa się w społecznie skonstruowanych polach interakcji. Jednostka jest podmiotem działania – działa w celu uzyskania przewagi, jednak jej działanie jest zawsze uwarunkowane strukturalnie, zależy od pozycji społecznej i biograficznie ukształtowanego *habitusu*.

Przez pryzmat definicji kapitału francuski socjolog dąży do opisu świata społecznego – według Bourdieu „kapitał” to „zakumulowana praca (w jej materialnej formie lub w jej ‘uprzedmiotowionej’, wcielonej w coś formie), która o ile zostanie przywłaszczona na prywatnej, tzn. wyłącznej bazie, przez jakąś osobę lub grupę osób, umożliwia im zawłaszczenie energii społecznej w formie uprzedmiotowionej lub żywej pracy”²⁰⁵. W teoretycznych rozważaniach znajdziemy definicje trzech form kapitału. Koncepcja Bourdieu skupia się na sposobach wykorzystania kapitałów przez poszczególne jednostki i grupy. Kapitał ekonomiczny to „zasoby finansowe: posiadanie środków produkcji, ziemi i bogactwa, czy też zasoby finansowe wynikające z posiadania wspomnianych dóbr”²⁰⁶ – on jest podstawą dwóch pozostałych kapitałów. Kapitał kulturowy to „wiedza, umiejętności, erudycja i dobra materialne, posiadające znaczenie kulturowe nabyte przez jednostkę w toku jej uczestnictwa w życiu społecznym”²⁰⁷. Kapitał kulturowy to zarówno poziom wykształcenia jednostki, jak i kultura osobista, świetny gust, dobre maniery, sposób mówienia, znajomość języków czy też znajomość kultury wysokiej. Do tego rodzaju kapitału Bourdieu zalicza również posiadane przez jednostkę książki czy dzieła sztuki. Kapitał kulturowy zostaje opisany w trzech odsłonach: udokumentowanym wykształceniu jednostki (stopnie i tytuły naukowe) – wówczas jest to kapitał zinstytucjonalizowany²⁰⁸; dobrych manierach, smaku, kompetencji językowej, znajomości konwencji kulturowych czy też zasad towarzyskich – wówczas mowa o kapitale ucieleśnionym²⁰⁹; posiadanych dobrach kultury, jak np. książki, dzieła sztuki – ta część kapitału kulturowego nosi nazwę kapitału zobiektywizowanego²¹⁰. Założenia teorii kapitału kulturowego Bourdieu opisał w dwóch rozprawach: *Reprodukcja i Dystynkcja*. Tomasz Zarycki, analizując prace dotyczące kapitału kulturowego w ujęciu Bourdieu wskazuje, że francuski socjolog za pomocą

²⁰⁵ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierra Bourdieu*, [w:] „Psychologia Społeczna” 1-2 (10), 2009, s. 13.

²⁰⁶ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 21.

²⁰⁷ Tamże, s. 21.

²⁰⁸ Kapitał kulturowy zinstytucjonalizowany to akademickie kwalifikacje potwierdzone instytucjonalnie i z tego powodu jest on weryfikowalny zewnętrznie, ustanawiany przez instytucje.

²⁰⁹ Bourdieu wyróżnia etapy zdobywania kapitału kulturowego - to socjalizacja pierwotna - odbywa się w rodzinie, od wczesnego dzieciństwa, a następnie kontynuowana jest w szkole) oraz terminowanie metodyczne/późne – proces nabywania kapitału kulturowego – to socjalizacja wtórna, w okresie szkolnym.

²¹⁰ Kapitał kulturowy zobiektywizowany istnieje zawsze w relacji kapitałem ucieleśnionym.

definicji tego kapitału definiuje status grupy – członkowie o tym samym poczuciu przynależności, wspólną tożsamością, poczuciem godności tworzą tą samą grupę społeczną. Kapitał społeczny według francuskiego socjologa jest zasobem jednostki i definicję tego terminu znajdziemy w artykule *Notatki wstępne* z 1980 roku: „zbiór aktualnych lub potencjalnych zasobów, które wiążą się z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych relacji wzajemnej znajomości lub rozpoznawania się”²¹¹. Kapitał społeczny to układ relacji podparty zaufaniem, znajomościami i przynależnością do grupy – z takiego sposobu powiązań mogą wynikać jedynie korzyści, zarówno dla jednostki i grupy społecznej, której ten układ dotyczy. Z zasobów jednostki czerpie grupa jako całość, czerpią też pojedyncze jednostki, będące w różnych relacjach; w ten sposób tworzy się kapitał grupy, „suma kapitałowego wyposażenia jednostek”, z której korzyść mają wszyscy członkowie układu – w uproszczeniu można zdefiniować kapitał społeczny jednostki jako liczbę znajomych, jaką posiada dana jednostka. Istotą jest wzajemna zależność: od zasięgu sieci powiązań i relacji, w których jednostka uczestniczy zależy potencjał kapitału społecznego jednostki. Jednocześnie wielkość i jakość zasobów poszczególnych członków wpływa na sieć powiązań. Bourdieu nazywa wspomniane materialne i niematerialne korzyści wynikające z wymiany dóbr w grupie czy choćby z samych relacji z członkami grupy: uznanie, szacunek, przyjaźń.

W teorii strukturalizmu kulturowego Bourdieu pojawia się jeszcze jeden termin związany z kapitałem, to kapitał symboliczny, który jest „symbolicznym efektem pozostałych kapitałów (...) i wyraża się w zdolności jednostki do posługiwania się jej zasobami kapitałowymi – w prestiżu, sławie, reputacji”²¹². Kapitał symboliczny to ukryty sposób demonstrowania dystynkcji, jest silnie powiązany z pojęciem prestiżu, przynosi korzyści osobom o znacznym kapitale kulturowym.

W teorii kapitałów Pierre’a Bourdieu istotnymi czynnikami jest zarówno jednostka, jak i grupa społeczna – to między nimi uruchomione są mechanizmy akumulacji kapitałów, ich koncentracji i procesy konwersji. Od tego, czy jednostka jest w stanie zaangażować się w relacje, zaufać, utrzymywać sieć kontaktów z innymi, pielęgnować swoje znajomości, będzie zależała ilość i jakość generowanego kapitału społecznego. Kapitał społeczny ma charakter transakcyjny, instrumentalny – jednostka angażuje się w takie relacje, na których może osobiście coś zyskać, otrzymać jakąś

²¹¹ P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016, s. 287.

²¹² R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 23.

korzystać. Jest to transakcja, którą można opisać jako *win-win*: „wymiana słów, przysług, prezentów pozwala na wzajemne poznanie, umacnia nawiązywane więzi, uzasadnia oczekiwania, buduje poczucie przynależności do określonej wspólnoty”²¹³. Z tak pomnażanego kapitału społecznego korzystają wszyscy; jednostka ma dostęp do zasobów innych jednostek, następuje wymiana w obrębie grupy objętej relacjami i zaufaniem. Rozmiar korzyści – tych indywidualnych jak i grupy – zależy od wielości relacji, ich jakości i zasobów jednostek uczestniczących w wymianie korzyści. Kapitał społeczny u Pierre’a Bourdieu ma charakter transakcyjny – jednostka ma dostęp do kapitału posiadanego przez wszystkich, którzy są powiązani zaufaniem²¹⁴. W sieci kontaktów, której rozmiar zależy od kapitału społecznego, jednostka ma dostęp do zasobów: ekonomicznych, kulturowych i społecznych.

Aby teoria definicyjna Bourdieu była kompletna, należy wymienić dwa dodatkowe pojęcia: *pole* i *habitus*. *Pole* to „sieć albo konfiguracja obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się walka w danym polu”²¹⁵. *Pole* to obiektywna konfiguracja relacji, miejsce gry aktorów, „przestrzeń społeczna, w której toczy się społeczna gra czy też walka”²¹⁶. Cechuje je ciągła zmiana, walka o przewagę, a przez to wypełnione jest relacjami między aktorami podejmującymi grę. Gra toczy się o zdobycie korzyści, ustalenie granic pola lub określenie pozycji aktorów przy podziale zasobów i wpływów: „wszelkie działania jednostkowe mają *sens relacyjny* i wszelkie atrybuty wykorzystywane przez jednostki w tych działaniach również są relacyjne”²¹⁷.

Drugim kluczowym w teorii Bourdieu terminem jest definicja *habitusu* – to „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych,

²¹³ Tamże, s. 24.

²¹⁴ A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*, [w:] *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, red. T. Kaźmierczak, A. Rymsza, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007, s. 24.

²¹⁵ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 78.

²¹⁶ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja – różne konceptualizacje i ich konsekwencje dla badań edukacyjnych*, [w:] *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, red. nauk. M. J. Szymański, Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 104.

²¹⁷ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 156.

wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków”²¹⁸ – „społeczna natura jednostki”²¹⁹. *Habitus* to oceny, emocjonalne reakcje, stosunek do wartości. To rezultat procesu subiektywizacji obiektywności. Definicję *habitusu* Bourdieu zbudował czerpiąc z filozofii Arystotelesa i Tomasza z Akwinu: to zjawisko polegające na „sterowaniu działaniami zmierzającymi do określonego celu, mimo że ów cel nie jest, a w każdym razie nie musi być uświadomiony”²²⁰. Bourdieu definiując *habitus* odrzuca kwestie subiektywności lub obiektywności: „*habitus* stanowi internalizację obiektywnej konieczności, z której czyni się cnotę”²²¹. Siła i głębokość internalizacji nadają charakter instynktownego, naturalnie dobrego, społecznie akceptowalnego, działania – *habitus* warunkuje styl życia i działania strategiczne jednostki. W kontekście kapitału kulturowego *habitus* według Bourdieu to „zasada sprawcza praktyk poddających się ocenie, czyli twórczości i system klasyfikacji tych praktyk, ich różnicowania i oceny. Jako źródło dyspozycji estetycznej *habitus* dostarcza środków do reakcji na nowe treści, do określenia własnych praktyk i różnicy dzielącej ją od cudzych”²²².

Właściwością koncepcji Bourdieu jest podkreślenie korzyści, które uzyskuje jednostka dzięki temu, że uczestniczy w grupach społecznych. Bourdieu wskazuje na celowość budowania relacji międzyludzkich i instrumentalne ich wykorzystywanie, od wielości relacji zależy możliwość uzyskania osobistych korzyści. Koncepcja Bourdieu to teoria prowadzona z punktu widzenia struktury relacji i od wagi kapitału społecznego zależy dostęp do zasobów ekonomicznych i kulturowych – kapitał społeczny to „przynależność do grupy, relacje społeczne, które mogą stać się podstawą dostarczania społecznego uwierzytelniania jednostce w jej działaniach nakierowanych na realizację określonego celu w danym polu”²²³. Od wielkości kapitału społecznego według Bourdieu zależy wielkość pozostałych kapitałów: ekonomicznego, kulturowego i symbolicznego. Świat relacji społecznych opisywany przez Bourdieu to analiza społecznych relacji pod kątem statusu i klasowości – analizując zachowania jednostki należy brać pod uwagę logikę pola, w którym działa jednostka, jej wyposażenie w różnego rodzaju zasoby (kapitały) oraz *habitusy* wpływające na interpretację świata i działania jednostki. Pozycja klasowa jednostki, biograficznie ukształtowany *habitus* wpływają na optykę

²¹⁸ Por.: A. Kłoskowska, *Wstęp* [w:] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 9.

²¹⁹ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja – różne konceptualizacje...*, op. cit., s. 95.

²²⁰ Por.: A. Kłoskowska, *Wstęp*..., op. cit., s. 10.

²²¹ Tamże, s. 10.

²²² Tamże, s. 26.

²²³ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja – różne konceptualizacje...*, op. cit., s. 45.

rozpoznawania interakcji (pola) i tym samym aplikują działania wynikające z rozpoznania.

Teoria kapitałów w odniesieniu do sytuacji edukacyjnej podkreśla znaczenie kapitału społecznego jako narzędzia „wykorzystywanego przez rodziców z klasy średniej w celu zapewnienia reprodukcji swojej pozycji społecznej dzięki zapewnieniu swoim dzieciom edukacji na odpowiednim poziomie”²²⁴. Kapitał jest elementem rywalizacji, wyznacznikiem różnic i frakcyjności w procesie walki o zdobycie danej pozycji społecznej. Za pomocą kapitałów Bourdieu wyjaśnia działanie jednostki, celowość jej zachowania w społeczeństwie, czy też elementy wyróżniające motywację jednostki do działania. Kapitał społeczny to decydujący element „przynależności, rozpoznawalności, uwierzytelniania otrzymywanego od członków grupy, do której należymy lub uzurpujemy sobie członkostwo”²²⁵, pozycja jednostki w relacjach społecznych, która pozwala jej otrzymywać benefity z tychże relacji, zyskiwać szanse wynikające ze współdziałania z innymi.

Bourdieu wskazywał kapitał jako uzasadnienie walki społecznej – reprodukcja dóbr danego kapitału jest „procesem, w którym szkoły wespół z innymi instytucjami społecznymi utrwalają nierówności społeczne i ekonomiczne z pokolenia na pokolenie”. Dodatkowo francuski socjolog wymienia dwa aspekty przemocy symbolicznej: kształtowanie ich *habitusu* poprzez wpajanie kolejnym generacjom określonych wartości oraz poprzez mechanizmy i szanse wynikające z awansu szkolnego. Poprzez program nauczania szkoły uczą określonych wartości, postaw i nawyków. Poprzez wybór danych wartości szkoły wpływają na podziały społeczne, kształtują i utrwalają je. Kształtując konkretne umiejętności, promując określone wartości lub też akceptując określone postawy, szkoła wpływa na kształtowanie się różnic kulturowych, a poprzez to – budowanie nierówności społecznych.

Selekcja oświatowa i kształtujące je warunki zależna jest od takich czynników jak: warunki życia, etos, dziedziczony kapitał społeczno-kulturowy, płeć i miejsce zamieszkania – to (według Bourdieu) określa pozycję klasową, którą osiąga człowiek.

3.2. TEORIA RACJONALNEGO WYBORU JAMESA SAMUELA COLEMANA

Pojęcie kapitału społecznego występuje w teorii Colemanana obok takich kategorii jak: zobowiązania i oczekiwania, kanały informacyjne i normy społeczne. Amerykański socjolog definiował kapitał społeczny jako atrybut małych grup, które charakteryzują się

²²⁴ Tamże, s. 46.

²²⁵ Tamże, s. 47.

silnymi relacjami zdefiniowanymi poprzez cele jednostek i korzyści, jakie wypływają w wyniku wzajemnych relacji i korzyści.

Droga Colemana do zjawiska kapitału społecznego rozpoczęła się od serii badań prowadzonych nad kwestią związaną z osiąganiem sukcesów szkolnych z uwzględnieniem więzi rodzinnych oraz społecznościowego pochodzenia uczniów. Przez kilka lat prowadził badania nad strukturą rodziny i edukacją w Stanach Zjednoczonych i w 1961 roku opracował raport z badań nad analizą zasady dostępu równości do szkół wyższych w Illinois²²⁶. Wspomniany raport opiera się na tezie, iż czynniki dotychczas uznawane za takie, które decydują o wynikach osiąganych przez uczniów, wcale nie mają takiego wpływu. Coleman stwierdzał, iż to nie poziom wydatków na ucznia decyduje o jego sukcesach naukowych. W tym i w kolejnych raportach Coleman udowadniał, iż systemem edukacji na poziomie szkół wyższych kieruje zasada nierówności i to ona wpływa na nierówność w amerykańskiej sferze publicznej i w polityce, że na wyniki osiągane przez uczniów ma wpływ ich pochodzenie społeczne i w końcu, że środowisko rodzinne i struktura otoczenia są czynnikami wpływającymi na karierę danego studenta. W swoich raportach wskazywał, że na poziom kapitału społecznego jednostki wpływają takie wskaźniki, jak liczba rodzeństwa czy też wychowywanie dziecka przez jednego lub oboje rodziców. Coleman przeprowadzając szereg badań dotyczących nierówności edukacyjnych i szukając przyczyn tej zależności, zdefiniował teorię racjonalnego wyboru, która była narzędziem do interpretacji zjawisk socjologicznych. W 1988 roku Coleman publikuje artykuł *Social Capital in the Creation of Human Capital*²²⁷, w którym opisuje, od czego zależy poziom wykształcenia i zdolność rozwijania kariery, analizuje wpływ kapitału społecznego w rodzinie oraz w społeczności lokalnej i wskazuje kapitał społeczny jako warunek konieczny do powstania kapitału ludzkiego.

Istotą kapitału społecznego jest „korzystny charakter sieci cechującej całą grupę i zapewniający większą skuteczność jej działaniom”²²⁸ – kapitał społeczny ułatwia wspólne działania lub też przyczynia się do obniżenia kosztów ponoszonych przez jednostkę, kiedy ta dąży do osiągnięcia konkretnego celu. Coleman w swojej teorii łączy podejście socjologiczne i ekonomiczne – tłumaczy zachowanie jednostki w społeczeństwie:

²²⁶ J.S. Coleman, *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*, Free Press of Glencoe, New York 1961.

²²⁷ J.S. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, [w:] „The American Journal of Sociology” 94, Chicago 1988, s. 95 – 120.

²²⁸ P. Sztopmka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016, s. 290.

warunkiem działania jednostki jest osiągnięcie zdefiniowanych przez niego celów („każdy ma kontrolę nad pewnymi zasobami i każdy jest zainteresowany pewnymi zasobami i zdarzeniami”²²⁹), a kapitał społeczny to rodzaj zasobu dostępnego dla każdej jednostki i jest efektem działania. Jeśli w danej społeczności jednostki ze sobą współpracują, mają do siebie zaufanie, wykorzystują więzi społeczne, aby osiągnąć dany cel, to w takiej zbiorowości tworzą się struktury, które sprzyjają celom jednostki. Coleman podkreśla, że działanie każdego człowieka wynika z dwóch motywacji: ekonomicznej – wybory człowieka są racjonalne – dąży on do zaspokojenia swoich potrzeb oraz socjologicznej: w dążeniu do zaspokojenia potrzeb człowiek korzysta ze społecznych powiązań, więzi, zaufania. Kapitał społeczny to efekt dążenia jednostki, która korzysta z zasobów otaczającej zbiorowości: „kluczowymi elementami kapitału społecznego traktowanego jako cecha zbiorowości są podzielane wartości i normy, wielowymiarowe relacje społeczne oraz efektywna kontrola społeczna”²³⁰.

W teorii racjonalnego wyboru Coleman definiuje działania jednostki jako racjonalne, uzasadnione ekonomicznymi przesłankami i skalkulowane rezultatami, z których korzysta zbiorowość. Relacje społeczne, które podejmuje jednostka, cechuje użytkowa wartość społeczna: „indywidualistyczne i racjonalnie ukierunkowany aktor zorientowany na maksymalizację korzyści, wytwarza społeczne i kulturowe więzi spajające członków społeczeństwa”²³¹. Jednostkowe działania motywowane realizacją czy też osiągnięciem danego celu budują, a raczej efektem ich działań, jest kapitał społeczny: „kapitał społeczny opiera się na relacjach lub strukturach relacji, wpływa na możliwości działania aktorów, zależy od specyficznego kontekstu (ułatwia działania, przeszkadza w nich lub jest bezużyteczny), stanowi dobro kolektywne, generowane przez zaangażowane podmioty”²³². Kapitał społeczny to efekt generowania działań jednostki, która chce osiągnąć własną korzyść, wypadkowa „powstania w małych społecznościach silnych więzi, które zostały nawiązane z powodu posiadania celów indywidualnych”²³³. Jednostka jest świadoma, że w zdobyciu jej indywidualnych korzyści pomoże jej społeczność – struktura, w której się znajduje. Należy zauważyć, że o ile działanie jednostki jest intencjonalne – chce ona osiągnąć swoje cele, o tyle powstający w tym procesie kapitał społeczny jest efektem ubocznym, nieintencjonalnym, nieplanowanym: „bardzo wiele spośród korzyści, które powstają dzięki kapitałowi społecznemu, przypada

²²⁹ J.S. Coleman, *Social Capital in the Creation...*, op. cit., s. 98.

²³⁰ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja – różne konceptualizacje...*, op. cit., s. 40.

²³¹ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 29.

²³² Tamże, s. 30.

²³³ K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie...*, op. cit., s. 72.

wcale nie tym, którzy zainicjowali działania prowadzące do zwiększenia kapitału społecznego, lecz innym osobom, dlatego nie ma mowy o tym, aby zwiększenie puli kapitału społecznego mogło być interesem jednostkowym”²³⁴. Inwestycje jednostki w kapitał społeczny rzadko mają charakter celowy i wyrachowany, jak to sugerował Bourdieu. Coleman stoi na stanowisku, że kapitał społeczny to raczej uboczny efekt innych działań. Ludzie zazwyczaj nie uświadamiają sobie jego pojawienia się i znikania – zyskują go i tracą niezależnie od swojej woli²³⁵.

Coleman utrzymuje, iż wartość ekonomicznego zysku (zdobycie jedzenia, pracy, zarobków, zaufania społecznego, kolejnych kontraktów) decyduje o akceptacji jednostki zasad społecznych i dbaniu o relacje. Warunkiem pomocy, którą otrzymuje ze strony innych, jest przestrzeganie zasad i norm obowiązujących w danej społeczności. Jednostka działa w pewnej strukturze społecznej, jest w relacji z innymi, co powoduje jej działania, aby osiągnąć jej cele. Efektem tych działań jest kapitał społeczny. Coleman definiuje kapitał społeczny jako „zbiór zasobów, które zawierają się w relacjach rodzinnych bądź wynikają z określonej organizacji stosunków społecznych w dowolnej wspólnotie; zasoby te wspomagają poznawczy i społeczny rozwój dziecka czy młodego człowieka” i „akumulacja tych zasobów ułatwia indywidualnym aktorom osiągnięcie celów”²³⁶. O rodzaju i wielkości zasobów decyduje pochodzenie – to ono determinuje, czy i w jaki sposób jednostka wykorzysta ten kapitał społeczny.

W słowniku teorii racjonalnego wyboru znajdziemy takie pojęcia jak: „domknięcie” (*closure*), *stabilność*, *kod normatywny* – to czynniki sprzyjające powstawaniu kapitału społecznego. Według Colemana kapitał społeczny jest najmniej „namacalny” – z racji tego, że dotyczy i jest efektem relacji społecznych – one są naturalnym środowiskiem działań każdej jednostki. Efektem relacji jest osiągnięcie celów przez jednostkę i aby ten proces był efektywny Coleman definiuje „domknięcie” (*closure*) silne powiązania w sieci relacji społecznych, które wpływają na poziom zaufania, a to z kolei warunkuje powstanie i utrzymanie się norm, które obowiązują w danej sieci. Silne powiązania wewnątrz danej grupy mają podnosić poziom zaufania między poszczególnymi osobami, wzmacniać normy wewnątrzgrupowe i zwiększać efektywność jej członków. *Stabilność* sieci relacji to warunek powstawania kapitału społecznego: „im intensywniejsze powiązania i większe zaufanie, tym wyższe

²³⁴ C. Trutkowski, S. Mandes, M. Rogaczewska, *Kapitał społeczny*, [w:] C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 57.

²³⁵ J. Działek, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 102.

²³⁶ J. Coleman, *Foundations of the Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1990, s. 300 – 302.

prawdopodobieństwo pojawienia się oddolnych inicjatyw i niższe koszty ich realizacji”²³⁷. Trzecim czynnikiem, który sprzyja powstawaniu kapitału społecznego jest *kod normatywny* – działanie jednostki na rzecz innych, na rzecz dobra wspólnego, pomijając własny interes. Coleman wymienia też inne czynniki decydujące o tym, czy kapitał społeczny wzrasta czy też skazany się na zanikanie, istotne są te czynniki, które powodują, że jednostki nie są od siebie zależne i ich działania nie zależą od innych: wzrost zamożności czy też gwarancje wsparcia socjalnego. Warunkiem powstawania kapitału społecznego jest zależność jednostek od siebie – tam, gdzie państwo wspiera jednostki poprzez swoje agencje, jest mniejsza szansa na relacje między jednostkami, a tym samym – mniej sytuacji na generowanie się kapitału społecznego.

Warto podkreślić, jak bardzo kapitał społeczny u Colemana jest zależny od jednostki, od jej działania w sieci relacji społecznych, jej potrzeb, które realizując wchodzi w zależności z innymi oraz od zaufania. Relacje, które gwarantują ów kapitał, muszą być pielęgnowane, w przeciwnym razie stracą na ważności, nie utrzymają się: „relacje (więzi) społeczne zanikają, jeśli nie są aktywnie podtrzymywane; wzajemne oczekiwania i zobowiązania z czasem tracą ważność; żadne też normy nie przetrwają, jeśli nie będzie stałej komunikacji między jednostkami”²³⁸.

Kapitał społeczny w teorii Colemana to z jednej strony indywidualny zasób jednostki, ale z drugiej strony jest zasobem danego środowiska społecznego. Jednostki łączą się w grupy, aby osiągnąć swoje cele, tym samym zawiązują się między nimi relacje, więzi, rodzi się kapitał społeczny – zasób wszystkich, którzy są powiązani zależnościami – w mniejszym lub większym stopniu. Komponentami kapitału społecznego danej społeczności są: zaufanie, normy społeczne i powiązania, zależności – to te elementy wpływają na jego efektywność i przyczyniają się do aktywnego działania jednostki²³⁹. Katarzyna Sierocińska zauważa, iż kapitał społeczny w teorii Colemana „nie jest tworzony przez ludzi świadomie, ale jest wypadkową powstania w małych społecznościach silnych więzi, które zostały nawiązane z powodu posiadania celów indywidualnych. W ten sposób cele indywidualne mogą przekształcić się w korzyści, płynące z przyjacielskich relacji nawiązanych z innymi ludźmi”²⁴⁰.

²³⁷ J. Działek, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 103.

²³⁸ J. Coleman, *Foundations...*, op. cit., s. 321.

²³⁹ Tamże, s. 101.

²⁴⁰ K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie...*, op. cit., s. 72.

3.3. TEORIA „OBYWATELSKA” ROBERTA D. PUTNAMA

Mając świadomość niedoskonałości teorii Putnama w ujęciu standardów pracy naukowej, warto pochylić się nad jego rozmyślaniami dotyczącymi kapitału społecznego. Roberta D. Putnama, amerykańskiego politologa i dziennikarza uznaje się bowiem za tego, którzy przyczynił się do popularyzacji samego terminu nie tylko w dyskursie naukowym²⁴¹ i jednocześnie zarzuca się mu brak rzetelności w prowadzonych badaniach – część definiowanych wskaźników została skrytykowana²⁴².

Jego teoria wskazuje na powiązanie kapitału społecznego z kryzysem demokracji czy też rozwojem społeczeństwa obywatelskiego.

Putnam pierwszy raz swoją koncepcję kapitału społecznego zdefiniował w 1993 roku: w pracy *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*²⁴³ opisuje efektywność działania lokalnych władz różnych regionów Włoch i podkreśla pozytywny związek sprawności instytucjonalnej z rozwojem gospodarczym. W analizie porównawczej funkcjonowania administracji lokalnej w północnych i południowych regionach Włoch, Putnam próbuje odpowiedzieć na pytanie postawione niegdyś przez Tocquevillę: „dlaczego formalnie te same instytucje demokracji funkcjonują zupełnie inaczej w różnych społecznościach?”²⁴⁴. Biorąc pod uwagę takie wskaźniki jak: innowacje legislacyjne, planowanie i wykonywanie budżetów, obsługę petentów, zadowolenie obywateli, udział w wyborach lokalnych, Putnam opisuje obraz Włoch pękniętych na pół, gdzie północna część charakteryzuje się wysoką liczbą organizacji pozarządowych, rodzinnych firm działające na rynku czy też aktywnie działających obywateli. Południe Włoch opisane przez Putnama to przede wszystkim silnie zintegrowane, ale działające lokalnie firmy rodzinne, niska aktywność obywatelska, nepotyzm i korupcja w urzędach. Putnam tłumaczy dychotomię kraju istnieniem lub brakiem kapitału społecznego, czyli „sieci, norm i zaufania, które pozwalają członkom społeczeństwa bardziej skutecznie osiągać wspólne cele”²⁴⁵ i wskazuje, że istotą sukcesu jest zaangażowanie obywatelskie we wspólnotę, czyli kapitał społeczny²⁴⁶. Putnam w swojej pracy *Making Democracy Work...* jest na początku drogi analizy zjawiska kapitału

²⁴¹ Według periodyku „Quarterly Journal of Economics” praca Putnama była najczęściej cytowaną pracą w naukach społecznych lat 90. XX wieku.

²⁴² A. Portes, *Social capital. Its origins and applications in modern sociology*, [w:] „Annual Review of Sociology”, t. 24, 1998, s. 1 – 24.

²⁴³ R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.

²⁴⁴ C. Trutkowski, S. Mandes, M. Rogaczewska, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 60.

²⁴⁵ Sztompka, str. 291.

²⁴⁶ A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje...*, op. cit., s. 31.

społecznego i często odwołuje się do Colemana i do wypracowanych przez niego definicji. Za nim powtarza, że kapitał społeczny „jest produktywny (*productive*), ponieważ umożliwia osiągnięcie pewnych celów, które byłyby nieosiągnięte bez jego udziału”²⁴⁷. Składowymi kapitału społecznego są „zaufanie, normy i powiązania” członków danej społeczności²⁴⁸ – te elementy przyczyniają się do tego, że członkowie danej grupy czy też społeczeństwa jako zbiorowość działają efektywnie i sprawnie, realizują postawione sobie cele. Przywołując teorię Colemana, amerykański politolog, wskazuje zaufanie jako główny element kapitału społecznego. Zaufanie ułatwia kooperację: redukuje koszty transakcyjne, co ma znaczenie dla efektywnego działania gospodarki i efektywnego rządzenia. Putnam wskazuje dwa źródła zaufania społecznego: normy wzajemności i sieć zaangażowania obywatelskiego – tu również można dostrzec wpływ teorii Colemana, według którego kapitał społeczny to właściwość zbiorowości, a nie jednostki ludzkiej. Putnam definiuje kapitał społeczny jako „zbiór kompetencji czy zdolności, które stanowią zasób cenny dla całej zbiorowości, a nie tylko dla jednostek. Jest to zdolność danego społeczeństwa do tego, by rozwijać bogate życie stowarzyszeniowe w prawnych ramach społeczeństwa obywatelskiego, rozbudowywać struktury pośredniczące między ekonomią a instytucjami politycznymi”²⁴⁹. W takim społeczeństwie naturalną formą działania są „oddolne przejawy samoorganizowania się ludzi i zaangażowania obywatelskiego”²⁵⁰. Kapitał społeczny definiowany jest jako zbiór „kompetencji czy zdolności, które stanowią zasób cenny dla zbiorowości, a nie tylko dla jednostek. Jest to zdolność danego społeczeństwa do tego, by rozwijać bogate życie stowarzyszeniowe w prawnych ramach społeczeństwa obywatelskiego, rozbudowywać struktury pośredniczące między ekonomią a instytucjami politycznym”²⁵¹.

Analizując sytuację po reformie administracyjnej we Włoszech, Putnam odpowiada na pytanie Tocquevilla wskazując na kapitał społeczny jako czynnik skutecznego rządzenia: „rząd demokratyczny jest silniejszy, a nie słabszy, kiedy wokół niego jest aktywne społeczeństwo obywatelskie”²⁵². Putnamowski kapitał społeczny ma charakter kolektywny, tam, gdzie jest kapitał społeczny, tam członkowie wspólnoty współpracują, dążą do wspólnego celu, a tym samym angażują się w życie społeczne, co gwarantuje skuteczność działania instytucji państwowych: „kapitał społeczny sprawia, że jesteśmy mądrzejsi, zdrowsi, bezpieczniejsi, bogatsi i lepiej rządzą sprawiedliwą i stabilną

²⁴⁷ Tamże, s. 31.

²⁴⁸ R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu...*, op. cit., s. 258.

²⁴⁹ C. Trutkowski, S. Mandes, M. Rogaczewska, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 61.

²⁵⁰ K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie...*, op. cit., s. 70.

²⁵¹ C. Trutkowski, S. Mandes, M. Rogaczewska, *Kapitał społeczny...*, op.cit., s. 61.

²⁵² R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu...*, op. cit., s. 285.

demokracją”²⁵³. Putnam wskazuje, że podstawową formą kapitału społecznego są sieci zaangażowania społecznego: im gęstsze owe sieci, tym większe prawdopodobieństwo, że obywatele będą współpracowali na rzecz dobra wspólnego. Przykładem sieci społecznego zaangażowania są: wspólnoty sąsiedzkie, stowarzyszenia kulturowe, organizacje pomocy wzajemnej czy też kluby sportowe. Putnam wyróżnia pionowe i poziome sieci zaangażowania społecznego decydujące o działaniu każdej jednostki. Sieci decydują, czy obywatele chcą ze sobą współpracować na rzecz dobra wspólnego: przyczyniają się do wzajemnej zależności, komunikacji i przepływu informacji.

Teorię kapitału społecznego Putnam rozwija w kolejnej pracy *Bowling Alone: the collapse and revival of American community*, w której analizując społeczeństwo amerykańskie wskazuje na istotę zaufania, znaczenie sieci społecznych i norm wzajemności. To zaufanie, normy i sieci stowarzyszeń definiują kapitał społeczny - amerykański politolog zwraca uwagę na korzyści definiowane przez jednostki w danym społeczeństwie: „im bogatsze jest organizacyjne, stowarzyszeniowe, klubowe, towarzyskie życie w społeczeństwie, tym silniej powstałe w ten sposób sieci przyczyniają się do formowania kapitału społecznego”²⁵⁴. Społeczeństwo składające się ze współpracujących wspólnot obywatelskich jest zdolne do współpracy na rzecz wspólnych celów – ta zdolność – według Putnama – wpływa na sieć powiązań i znajomości, które z kolei są kluczowe dla zaufania, norm i wartości. Społeczeństwo oparte na więziach pomiędzy jednostkami i zasadzie wzajemności „zrobię to dla ciebie wiedząc, że ty zrobisz coś dla mnie w przyszłości”²⁵⁵ kieruje się *złotą zasadą postępowania* i jest bardziej efektywne niż społeczeństwo oparte na nieufności i podejrzliwości. Opisując proces spadku uczestnictwa w życiu publicznym Amerykanów, Putnam wyróżnił dwie formy kapitału społecznego: „wiązącą” (*banding*) i „pomostową” (*bridging*). „Wiążący” kapitał społeczny to „relacje między ludźmi podobnymi do siebie” – taki, który wpływa na wzmocnienie homogeniczności danej grupy społecznej, akceptowania „swoich” i trudności z akceptowaniem „innych”. „Pomostowy” kapitał społeczny to proces budowania powiązań pomiędzy heterogenicznymi grupami, które są oddalone od siebie.

Putnam swoją koncepcję kapitału społecznego opracowywał przez lata²⁵⁶, ten termin, który w jego pracach ewoluował, np. w swojej pierwszej pracy z 1993 roku częściej używa terminu *civicsness*, a nie *kapitał społeczny*. Putnam stosował zabieg

²⁵³ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 290.

²⁵⁴ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 37.

²⁵⁵ A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje...*, op. cit., s. 33.

²⁵⁶ Badania nad reformą administracyjną we Włoszech Putnam rozpoczął w 1970 roku i prowadził je przez wiele lat. Raport, w postaci książki pt. ukazał się w 1993 roku.

łączenia wcześniej powstałych koncepcji, pracując nad koncepcją kapitału społecznego odwołuje się do Bourdieu i do Coleman, czy też do Fukuyamy. Tym samym teoria kapitału społecznego Putnama jest „uniwersalnym lekarstwem na wszystko”²⁵⁷, co przyczynia się do powstawania trudności do naukowego wykorzystania tej teorii. Ale jest to również argument za wszechobecnością fenomenu – Putnam łączy kapitał społeczny z zaufaniem i wspólnymi wartościami danej społeczności – to jest dobro wspólne, publiczne. Podsumowując wieloletnią pracę Putnama nad zjawiskiem kapitału społecznego można przytoczyć definicję z 2008 roku: „kapitał społeczny jest zjawiskiem kulturowym, stanowi zasób wspólnoty, a nie tworzących ją jednostek. Obejmuje obywatelskie nastawienie członków społeczeństwa, normy wspierające współdziałanie oraz zaufanie interpersonalne i zaufanie obywateli do instytucji publicznych. Zasadniczym elementem kapitału społecznego jest zaufanie, gwarantujące najlepsze dla całej wspólnoty, choć niekoniecznie najbardziej korzystne dla każdego z jej członków rozwiązanie dylematu więźnia: maksymalizację dobra wspólnego zamiast – jak w przypadku kapitału ludzkiego – maksymalizowania indywidualnej funkcji użyteczności”²⁵⁸.

3.4. TEORIA SIECI

Sieciowej koncepcji kapitału społecznego poszukujemy przede wszystkim w pracach Ronalda S. Burta i Nana Lina. Z perspektywy teorii sieci głównym założeniem jest założenie, że teoria kapitału społecznego jest ogólną teorią społeczeństwa. R. Burt, amerykański socjolog, badacz sieci społecznych, wskazuje, iż elementem budującym kapitał społeczny są sieci społeczne i korzyści dla jednostki wynikające z kontaktów społecznych. To relacje międzyludzkie, kontakty z przyjaciółmi i znajomymi są możliwościami dla jednostki do korzystania z ich kapitału finansowego i ludzkiego. Kapitał społeczny według Burta to „zasoby znajdujące się w posiadaniu innych oraz struktura kontaktów w sieci”²⁵⁹, „to struktura sieci i ulokowanie w niej”²⁶⁰. Burt wskazuje, iż kluczowe w strukturze kontaktów jest miejsce jednostki w sieci kontaktów: „sieć każdego aktora składa się z jego bezpośrednich (prymarnych) kontaktów z innymi oraz pośrednich (sekundarnych), czyli tych, do których dostęp ma przez swe kontakty bezpośrednie”²⁶¹. W pracach Burta znajdziemy dwa kluczowe terminy opisujące kapitał społeczny: *structural holes* (dziury, luki strukturalne), które umożliwiają jednostce dostęp

²⁵⁷ A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje...*, op. cit., s. 36.

²⁵⁸ J. Czapiński, *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks*, [w:] „Zarządzanie Publiczne” 2 (4), Kraków 2008, s. 8.

²⁵⁹ Por.: R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 44.

²⁶⁰ Tamże, s. 45.

²⁶¹ Tamże, s. 44.

do aktorów posiadających nadmiarowe zasoby; *connection* (mosty) – to połączenie między odrębnymi skupiskami silnie powiązanych ze sobą aktorów. Jednostka jest ogniwem łączącym niezwiązane ze sobą grupy i dzięki temu ma dostęp do wiadomości, których nikt w jej grupie nie posiada. Powiązania między sieciami, w które jednostka inwestuje swój czas i zaangażowanie, to z jednej strony możliwość budowania swojej niezależności, ale z drugiej – możliwość wykorzystania środków nieobecnych w jego własnej sieci. Połączenia w sieci to dla jednostki droga otrzymywania informacji, ale też możliwość rozprzestrzeniania informacji o niej, w tym polecania jej czy też rekomendacji. Według Burt „kapitał społeczny jednostek agregowany jest w kapitał społeczny organizacji”²⁶²; Burt akcentuje sieci społeczne i wzajemne połączenia, które decydują pozycji jednostki: „jednostka może inwestować w relacje (np. czas, zobowiązanie wzajemności, zaangażowanie) oraz optymalizować sieci, w których jest zakorzeniona”²⁶³.

Zwolennikiem sieciowej koncepcji kapitału społecznego jest też Nan Lin, profesor socjologii z Duke University, który swoją teorię przedstawił w pracy „Social Capital. A Theory of Social Structure and Action” (2001). Lin definiując kapitał społeczny poszukuje korzeni kapitału w teorii Marksa (kapitał jako efekt relacji społecznych między kapitalistą a producentem), teorii kapitału ludzkiego Schultza i Beckera („kapitał ludzki to zbiór elementów determinujących jakość społeczeństwa. Przejawia się on w nabytych i wrodzonych zdolnościach i umiejętnościach ludzi”²⁶⁴) oraz teorii Pierre’a Bourdieu (tu przywołuje teorię najważniejszego z kapitałów, czyli kapitału kulturowego). W swojej pracy Nan Lin proponuje przyjęcie teorii kapitału społecznego w ujęciu procesów makro- i mikroekonomicznych twierdząc, iż cechą charakterystyczną wspomnianych teorii jest potencjalne inwestowanie zasobów i przechwytywanie nadwyżki wartości przez Marksowskich robotników lub masy u Bourdieu.

Lin odnosi się do wspomnianych wyżej teorii, dokonuje ich interpretacji na nowo i wskazuje, iż kapitał społeczny to kategoria dotycząca relacji międzyludzkich: „zasoby, które są w posiadaniu innych aktorów i możemy je wykorzystać dzięki powiązaniom z tymi aktorami”²⁶⁵. Lin podkreśla relacje między aktorami struktury społecznej – to „inwestycja w relacje społeczne z oczekiwanymi zwrotami”²⁶⁶. Jego teoria zaklasyfikowana

²⁶² R.S. Burt, *Structural holes. The social structure of competition*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1992, s. 9.

²⁶³ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 45.

²⁶⁴ W. Kozioł, *Rozwój rachunku kapitału ludzkiego*, [w:] *Kapitał ludzki w perspektywie ekonomicznej*, red. M. Dobija, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2011, s. 48.

²⁶⁵ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 163.

²⁶⁶ N. Lin, *Building a Network Theory of Social Capital*, [w:] „Connections” 22 (1), 1999, s. 30.

jako teoria sieci społecznych czyni z kapitału społecznego główną kategorię analityczną i podstawę jego koncepcji społeczeństwa. Teoria sieci Lina opiera się na założeniu, iż człowiek działa przez sieć kontaktów, a jego działanie jest celowe: ma sens tylko wtedy, kiedy daje możliwość uzyskania potrzebnych zasobów: „aktorzy są motywowani zarówno do zachowania, jak i do powiększania swoich zasobów w działaniach społecznych – działaniach celowych”²⁶⁷. Jednostka mając dostęp do zasobów wykorzystuje je, aby osiągnąć swój cel – osiągnięcie celu wymaga nawiązywania i utrzymywania więzi społecznych. Człowiek wchodzi w interakcje i tworzy sieci w celu generowania zysków.

Lin zakłada, iż celem działania jednostki jest uzyskanie dostępu do osoby o większych zasobach. Rozległa sieć kontaktów wpływa na pozycję jednostki i jej zasoby: „jesteśmy bogaci bogactwem tych pozycji”²⁶⁸. Charakter sieci społecznych (ich mnogość lub niewielka ilość) decyduje o dostępie do cenionych zasobów takich jak: bogactwo, władza i prestiż. Działanie w sieciach społecznościowych zwiększa szanse zdobycia zasobów lub też daje możliwość pozyskania narzędzi ułatwiających zdobycie tychże zasobów. Jednym z działań przybliżających jednostkę do zasobów jest przepływ informacji - więzi społeczne mogą dostarczyć jednostce przydatnych informacji o możliwościach i wyborach, które w innym przypadku nie byłyby dostępne²⁶⁹. Poza informacją więzi społeczne mogą wywierać wpływ lub odgrywać kluczową rolę w podejmowaniu decyzji lub na działanie innych. Według Nina Lina w sieciach społecznych poza siłą związków między uczestnikami interakcji, ważna jest lokalizacja jednostki - tam, gdzie występują tzw. *dziury strukturalne*, czyli „brak połączenia między dwoma grupami”²⁷⁰ istotne są *mosty* – „połączenia między dwoma sieciami”²⁷¹. Świat sieci społecznych Lina docenia relacje między jednostkami i wystawia jednostce certyfikaty referencji społecznych – one czynią jednostkę wiarygodną, dają jednostce możliwość korzystania z zasobów, pozycję w strukturze społecznej oraz wpływają na charakter relacji jednostki z innymi aktorami społecznymi. Relacje społeczne wpływają też na tożsamość i uznanie jednostki w społeczeństwie. Wsparcie wyrażające się w uznaniu i szacunku innych członków grupy społecznej wpływa na umocnienie pozycji jednostki w grupie – to nie tylko wsparcie emocjonalne, ale także publiczne potwierdzenie roszczenia prawa do pewnych zasobów²⁷².

²⁶⁷ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, op. cit., s. 164.

²⁶⁸ Tamże, s. 166.

²⁶⁹ N. Lin, *Building a Network...*, op. cit., s. 31.

²⁷⁰ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, op. cit., s. 171.

²⁷¹ Tamże, s. 171.

²⁷² N. Lin, *Building a Network...*, op. cit., s. 31.

Reasumując, częściami składowymi kapitału społecznego jednostki są: „zasoby osadzone w strukturze społecznej, dostęp jednostek do takich zasobów oraz wykorzystywanie/mobilizowanie takich zasobów w celowych działaniach”²⁷³. Kapitał społeczny jednostki jest efektem wielowymiarowej konfiguracji więzi i powiązań społecznych. Jednostka mając kontakty i relacje na wielu poziomach struktury społecznej ma dostęp do lepszego kapitału społecznego. Kontakty i relacje to zasoby, od celu jednostki oraz od jej działania zależy stopień ich wykorzystania, a ostatecznie ma to wpływ na jej pozycję w społeczeństwie. Kapitał społeczny w ujęciu sieciowym Lina „ułatwia przepływ informacji, obniża koszty transakcyjne, umożliwia oddziaływanie na innych, stanowi narzędzie społecznych referencji i wzmacnia osobistą tożsamość gracza (zarówno w postaci emocjonalnego wsparcia, jak i publicznego uznania)”²⁷⁴. Jak wspomniano wyżej, w teorii Lina kapitał społeczny jest kluczowym elementem jego teorii funkcjonowania społeczeństwa w oparciu o zasadę wymiany w sieciach społecznych. Motywem działania jednostki jest maksymalizacja zysków i minimalizacja strat. Jednostka dąży do interakcji i grupowego działania po to, aby zdobyć potrzebne jej zasoby – to sprzyja, czasami zmusza do relacji – taki jest kalkulator celu. To relacje społeczne, interakcje z innymi w grupie sprzyjają osiągnięciu celu. Kapitał społeczny powstający w wyniku relacji społecznych, generuje zasoby potrzebne jednostce oraz dodatkowe zasoby, dostępne innym aktorom sieci społecznej, co jest interpretowane jako gwarancja otrzymania potrzebnych zasobów przez wszystkich członków sieci („im więcej członków rodziny, tym więcej zasobów generowanych przez wszystkich”²⁷⁵).

3.5. KAPITAŁ SPOŁECZNY WEDŁUG FRANCISA FUKUYAMY

Francis Fukuyama definiował kapitał społeczny jako atrybut jedynie stabilnych społeczności, gdzie istnieje trwały system polityczny i prawny. Podał następującą definicję kapitału społecznego: „Kapitał społeczny można najprościej zdefiniować jako zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie”²⁷⁶. Przestrzeganie wspólnych norm i wartości tworzy pole dla zaufania, a „zaufanie działa niczym smar, który zwiększa wydajność funkcjonowania każdej grupy lub instytucji”²⁷⁷.

²⁷³ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 46.

²⁷⁴ Tamże, s. 47.

²⁷⁵ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, op. cit., s. 179.

²⁷⁶ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny*, [w:] „Kultura ma znaczenie”, L.E. Harrison, S.P. Huntington (eds.), Zysk i S-ka, Kraków 2003, s. 169.

²⁷⁷ Tamże.

Francis Fukuyama, politolog, popularyzator i badacz kapitału społecznego, definiuje kapitał społeczny z punktu widzenia nauk ekonomicznych. Jego koncepcja kapitału nawiązuje do nurtu rozważań Colemana i Putnama i obejmuje wszelkie dziedziczne nawyki społeczne wywodzące się z przynależności kulturowej. Kapitał społeczny to „uprzedmiotowiona (instantiated) nieformalna norma, która promuje kooperację między dwoma jednostkami lub większą ich liczbą”²⁷⁸. Fukuyama postrzega kapitał społeczny z perspektywy rozwoju nowoczesnej gospodarki, w jego opinii to atrybut dojrzałej i stabilnej społeczności z trwałym systemem politycznym i prawnym. Głównym elementem w transakcyjnym świecie społecznym są nieformalne wartości i normy, które sprzyjają procesowi wymiany w świetle zaufania, dzięki czemu jednostka osiąga własne cele. Według Fukuyamy, kapitał społeczny to prywatne dobro jednostki („zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych”²⁷⁹), które jest środkiem do osiągnięcia celów indywidualnych członków społeczeństwa. Fukuyama opisuje nowoczesne społeczeństwo jako wiele nakładających się promieni zaufania, czyli „kręgów osób, wśród których obowiązują normy ufności, wzajemności i współpracy”²⁸⁰. Fukuyama dostrzega rolę kapitału w demokracji liberalnej: „duży zasób kapitału społecznego jest przypuszczalnie tym, co tworzy rozwinięte społeczeństwo obywatelskie, które z kolei jest powszechnie widziane jako konieczny warunek nowoczesnej demokracji liberalnej”²⁸¹. Rozwinięte społeczeństwo charakteryzuje się takimi cnotami, jak: „prawdomówność, wywiązywanie się z obowiązków i wzajemność w stosunkach z innymi”²⁸². W społeczeństwie liberalnym kapitał społeczny służy obniżeniu kosztów transakcyjnych w sferze gospodarczej, sprzyja tworzeniu się grup i stowarzyszeń – wpływa na poziom obywatelskości państwa. W teorii Fukuyamy istotna jest teoria zaufania: „normy współdziałania, takie jak uczciwość i wzajemność w relacjach międzyludzkich, mogą być podzielane jedynie przez ograniczone grupy ludzi i nie obejmują pozostałych członków tego samego społeczeństwa. Rodzina to pierwsze i bardzo istotne źródło kapitału społecznego na całym świecie. (...) Czasami zaufanie wewnątrz rodziny i poza nią pozostaje w stosunku odwrotnie proporcjonalnym: kiedy jeden element jest silny, drugi zazwyczaj słabnie”²⁸³. Owo zaufanie „działa niczym smar, który zwiększa wydajność funkcjonowania każdej grupy lub instytucji”²⁸⁴.

²⁷⁸ A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje...*, op. cit., s. 28.

²⁷⁹ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 169.

²⁸⁰ J. Działek, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 103.

²⁸¹ A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje...*, op. cit., s. 29.

²⁸² K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie...*, op. cit., s. 71.

²⁸³ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 170.

²⁸⁴ Tamże, s. 169.

3.6. KRYTYKA KONCEPCJI I SPOSOBY POMIARU

Wielokrotnie już tutaj zaznaczano, iż kapitał społeczny jest definicją nieostrą, wieloznaczną, zanurzaną w słowniku rozpraw socjologicznych, politologicznych czy choćby ekonomicznych. Klasyczne koncepcje kapitału społecznego wskazują dwa istotne elementy rozważanego pojęcia: strukturę (powiązania, sieci, relacje) oraz element normatywny przejawiający się w zaufaniu i innych normach społecznych. Kapitał społeczny dotyczy zarówno wspólnoty o mocnych więziach jak i grup cechujących się przelotnymi znajomościami czy też luźnymi, niezobowiązującymi więziami społecznymi.

Perspektywa głosów krytycznych to potwierdzenie, iż doprecyzowanie samego terminu i zdefiniowanie wymiarów zjawiska nie jest możliwe. Płynność koncepcji kapitału społecznego i wielość teorii definiujących fenomen kapitału społecznego – to główny wniosek wynikający z przeglądu teoretycznego. Owe przenikanie definicyjne między naukami, nieprecyzyjność i nieostrość definicyjna to według niektórych zaleta fenomenu: „to metafora używana, by zespolicz zasadniczo odmienne, ale powiązane ze sobą obszary badawcze i by ułatwić przenikanie idei między poszczególnymi dyscyplinami wiedzy”²⁸⁵. W procesie definicyjnym fenomenu krytyczne podejścia wspierają nas w określeniu, czym jest, a czym nie jest kapitał społeczny.

Krytykę koncepcji kapitału społecznego odnajdziemy w pracach P. Haynesa²⁸⁶, B. Fine’a²⁸⁷ oraz C. Fishera²⁸⁸. Świat ekonomii, prezentowany przez wspomniane nazwiska, to przede wszystkim interpretacje, które zaprzeczają istnieniu kapitału społecznego, albowiem kapitał (w sensie ekonomicznym) jest czymś mierzalnym, co można wyprodukować, akumulować, inwestować; można dzięki niemu mieć zyski lub ponieść straty. Klasyczna ekonomia definiuje kapitał przez takie cechy jak: policzalność, możliwość przeliczenia go na wartości pieniężne, łatwość wskazania właściciela posiadającego prawo dysponowania kapitałem. W przypadku kapitału społecznego trudno identyfikować te cechy, co sprzyja głosom zaprzeczającym istnieniu kapitału społecznego bądź też wskazującym, iż kapitał społeczny to metafora „więzi, które mają znaczenie ekonomiczne”²⁸⁹. Haynes zauważa, iż koncepcja kapitału społecznego to

²⁸⁵ K. Kostro, *Kapitał społeczny w teorii ekonomicznej*, [w:] „Gospodarka Narodowa” 7-8/2005, Warszawa 2005, s. 3.

²⁸⁶ P. Haynes, *Before going any further with social capital: eight key criticisms to address*, [w:] „Ingenio Working Paper Series”, 2009/02, 1-23.

²⁸⁷ B. Fine, F. Green, *Economics, social capital and the colonization of social capital and the colonization of the social sciences*, [w:] *Social Capital: Critical Perspectives*, S. Baron, J. Field, T. Schuller, Oxford University Press, Oxford 2000, s. 78-93.

²⁸⁸ C. Fischer, *Bowling Alone: What's the Score?*, [w:] „Social Networks - SOC NETWORKS” 27/2005, s.155-167. [online:] 10.1016/j.socnet.2005.01.009. (dostęp: 18.01.2025).

²⁸⁹ P. Mikiwicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, op. cit., s. 68.

dążenie do postrzegania świata z perspektywy ekonomicznej, „redukcja do ekonomicznego myślenia”²⁹⁰. Fine wskazuje, iż samo pojęcie „kapitał społeczny” jest oksymoronem, określenie „społeczny” przy słowie „kapitał” oznacza „porażkę w dostrzeganiu, że kapitał (każdy) jest społeczny w swej istocie w ścisłym rozumieniu ekonomicznym”²⁹¹. Jednak są też analizy, w których przez pryzmat działania jednostki, relacji międzyludzkich, procesów wpływu grupy na działania jednostki coraz częściej dostrzega się ich znaczenie dla systemu gospodarczego. Tu należy wymienić przede wszystkim raporty Banku Światowego i OECD wskazujące na kapitał społeczny jako element istotny dla rozwoju gospodarczego: „instytucje, związki, postawy i wartości, które kierują relacjami między ludźmi i przyczyniają się do wzrostu ekonomicznego i społecznego”²⁹².

Krytyczną postawę wobec zjawiska kapitału społecznego odnajdziemy też w pracy socjologów. Alejandro Portes uważa, iż termin *kapitał społeczny* to nowa etykieta na wcześniej nazwane i zdefiniowane procesy społeczne. Krytycy wskazują, iż analizowany termin odnosi się do pojęć już zdefiniowanych w słowniku socjologii (np. więzi społeczne, solidarność społeczna, zaufanie, podzielane wartości, współpraca). Z. Kwieciński zauważa, iż zjawiska, do których odnosi się kapitał społeczny teoria socjologii i pedagogiki analizuje poprzez definiowanie sił społecznych, wsparcia rodziny i środowiska, solidarności i życzliwości²⁹³. Krytycy koncepcji kapitału społecznego często zarzucają, iż używanie tego terminu to rozszerzanie pojęć już istniejących i używanie dowolnych zmiennych do badania zjawiska: „kapitał społeczny jest zarówno wyjaśnieniem, jak i sposobem działania – diagnozą i rozwiązaniem”²⁹⁴.

3.7. KAPITAŁ SPOŁECZNY SZKOŁY – STAN DOTYCHCZASOWYCH BADAŃ

Dla polskiej myśli pedagogicznej fenomen kapitału społecznego szkoły jest zjawiskiem nowym. Kapitał społeczny dość długo odnoszono do wartości ekonomicznej, stąd analizy rynku, w których kapitał społeczny był definiowany jako środek zaradczy na takie zjawiska jak niestabilność, nierówność, nieefektywność. Wskazywano również, iż kapitał społeczny oddziałuje na warunki życia osób, gospodarstw domowych – przyczynia się do zapobiegania i rozwiązywania problemów społecznych i kryzysowych

²⁹⁰ Tamże, s. 79.

²⁹¹ Tamże.

²⁹² *Understanding and Measuring Social Capital: a Multidisciplinary Tool for Practitioners t. I.*, World Bank 2002, s. 2

²⁹³ *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, M.J. Szymański (red. nauk.), Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019, s. 9.

²⁹⁴ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, op. cit., s. 88.

sytuacji życiowych. Kategoria kapitału społecznego pojawiała się w analizach poruszających tematykę pracy i zatrudnienia²⁹⁵.

Badacze Polski okresu transformacji wskazywali na kapitał społeczny jako „istotę społeczeństwa obywatelskiego, z pewnością zaś społeczeństwa efektywnego rozwojowo”²⁹⁶ – kapitał społeczny był postrzegany jako istotny element procesów demokratyzacyjnych²⁹⁷.

J. Czapiński w „Diagnozie społecznej” z 2005 roku podaje następujące wskaźniki kapitału społecznego: zaufanie interpersonalne, dobrowolna przynależność do organizacji i pełnienie w nich funkcji, udział w zebraniach publicznych i zabieranie na nich głosu, dobrowolne działania i inicjowanie działań wspólnych na rzecz społeczności lokalnej, udział w wyborach lub referendach ogólnokrajowych lub lokalnych. Według autorów raportu ustrój demokratyczny tworzy najbardziej sprzyjające warunki dla rozwoju kapitału społecznego²⁹⁸. Kapitał społeczny służy wzrostowi jakości życia całego społeczeństwa zarówno w wymiarze obiektywnym (np. zamożności), jak i subiektywnym (dobrostanu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i identyfikacji ze wspólnotą)²⁹⁹.

W badaniach dotyczących funkcjonowania polskiej demokracji na poziomie lokalnym, społeczeństwa obywatelskiego oraz partycypacji wskazywano na kapitał społeczny jako odpowiednie narzędzie teoretyczne do badania przyczyn społecznych decydujących o rozwoju lub stagnacji małych miejscowości. C. Trutkowski i S. Mandes³⁰⁰ analizowali życie lokalne i próbowali odtworzyć społeczne reprezentacje związane z lokalnością i lokalną wspólnotą. Ich zdaniem to właśnie kapitał społeczny miał wpływ na sytuację społeczno-gospodarczą małych polskich miast i społeczności, które w nich funkcjonują.

Duża popularność terminu „kapitał społeczny” zachęciła badaczy zajmujących się edukacją do przyjrzenia się szkole pod kątem tej kategorii i pomimo trudności natury teoretyczno-metodologicznej rozpoczęto badania empiryczne związane z kapitałem

²⁹⁵ Por.: M. Granovetter, *Threshold Models of Collective Behavior*, [w:] „American Journal of Sociology” 83,6, 1978, 1420 – 1443.

²⁹⁶ *Diagnoza Społeczna*, red. J. Czapiński, T. Panek, www.diagnoza.com [26.01.2025].

²⁹⁷ Por.: J. Czapiński, *Polska – państwo bez społeczeństwa*, [w:] „Nauka” nr 1, 2006, s. 7 – 26, K. Frieske, K. Pawłowska, *Kapitał społeczny – lek na całe zło?*, [w:] „Polityka Społeczna” nr 5 – 6, 2011, s. 21 – 26, J. Działek, *Kapitał społeczny jako czynnik rozwoju gospodarczego w skali regionalnej i lokalnej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, J. Bartkowski, *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2007.

²⁹⁸ *Diagnoza Społeczna*, red. J. Czapiński J., T. Panek, s. 204. www.diagnoza.com [26.01.2025].

²⁹⁹ Tamże, s. 257-266.

³⁰⁰ C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 69.

społecznym. P. Mikiewicz zwraca uwagę, iż w zależności od przyjętej perspektywy teoretycznej w badaniach można spojrzeć na szkołę przyjmując Colemanowski sposób patrzenia – wówczas interesuje nas szkoła w jej relacji ze środowiskiem lokalnym, dokonujemy diagnozy lokalnej społeczności, w której szkoła się znajduje. Gęstość sieci społecznych, wspólnota wartości i poziom zaufania – to podstawowe wyznaczniki pracy analitycznej mającej u podstawy teorię Colemana. Przyjmując perspektywę Bourdieu, zdaniem Mikiewicza, nacisk należy kłaść na strategie inwestycyjne dysponentów kapitału społecznego: jakie jest otoczenie społeczne rozumiane jako zakres społecznej przynależności i w jaki sposób zarządza się zasobami społecznymi uczniów i rodziców – oto istotne pytania dotyczące kapitału społecznego szkoły³⁰¹.

Odnotowując opracowania powstałe na gruncie myśli pedagogicznej, które wprowadziły kategorię kapitału społecznego jako istotny element opisu portretu polskiej szkoły, należy wspomnieć o pracach badawczych prowadzonych przez Marię Dudzikową i jej zespół z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, czy też o projektach naukowych Piotra Mikiewicza z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (choćby „Preparing urban youth for further study and careers” prowadzonego w ramach International Research Network on Youth Education and Training (IRNYET)).

M. Dudzikowa wskazuje, iż kapitał społeczny jest „terminem, który wprowadza nowe jakości do analizy procesów społecznych, wzbogacając rozumienie ich mechanizmów”³⁰² i prace zespołu naukowego pod jej kierunkiem można uznać za inspirujące badania empiryczne szkoły z wykorzystaniem kategorii kapitału społecznego. Dudzikowa poszukiwała odpowiedzi na „pytanie o stan [kapitału społecznego] i szanse rozwoju zarówno w środowisku szkolnym (...) jak i w warunkach wyższej uczelni”³⁰³. Przez pryzmat tej kategorii pojęciowej opracowano istotne elementy oraz zależności i związki wpływające na opis szkoły. W latach 2005-2010 zespół naukowy Uniwersytetu Adama Mickiewicza pod kierownictwem M. Dudzikowej zrealizował projekty badawcze dotyczące poziomu kapitału społecznego w edukacji na przykładzie uczelni wyższej. Przeprowadzono również badania dotyczące szkół szczebla podstawowego, gimnazjum

³⁰¹ P. Mikiewicz, *Edukacja i kapitał społeczny – przyczynek do badań związków funkcjonowania miasta i szkoły*, [w:] „Forum Socjologiczne” 2, 2011, s. 77.

³⁰² M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falberska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Impuls, Kraków 2013, s. 8.

³⁰³ Tamże, s. 9.

i liceum³⁰⁴. Analizowano szkolne zasoby kapitału społecznego oraz warunki pomnażania kapitału w odniesieniu do dwóch wymiarów: zaufania i zaangażowania.

Poszczególni członkowie zespołu M. Dudzikowej w swoich działaniach naukowych poruszali temat kapitału społecznego w szkole. Szczególnie należy przywołać prace Renaty Wawrzyniak-Beszterdy poświęcone problematyce kapitału społecznego szkoły analizowanego z perspektywy głównych podmiotów edukacyjnych tj. uczniów i nauczycieli. Na uwagę zasługuje monografia „Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków”, w której autorka diagnozuje zjawiska i procesy w przestrzeni szkoły, które stanowią lub mogą stanowić jej zasoby. Poprzez pryzmat biograficznych doświadczeń młodych nauczycieli prowadzony jest proces obserwacji procesów wewnątrzszkolnych, które pojawiają się na różnych poziomach funkcjonowania szkoły i rozwoju kariery zawodowej nauczycieli. W badaniach Wawrzyniak-Beszterdy fenomen kapitału społecznego jest narzędziem, które pozwala na odzwierciedlenie szkolnej codzienności.

W przeglądzie dyskursu naukowego o kapitale społecznym polskiej szkoły, należy przywołać pracę „Kapitał społeczny i edukacja” autorstwa Piotra Mikiewicza, socjologa edukacji. To systematyczny portret różnych sposobów rozumienia kapitału społecznego i wykorzystywania tej kategorii w analizach edukacji i systemu szkolnictwa. Poza prezentacją głównych ujęć teoretycznych koncepcji kapitału społecznego, Mikiewicz dokonuje przeglądu ich empirycznych zastosowań w badaniach nad edukacją i stratyfikacją społeczną. W odniesieniu do relacji pomiędzy strukturą społeczną a osiągnięciami edukacyjnymi autor systematyzuje teorie rozumienia kapitału społecznego. Przegląd czterech teoretycznych umocowań pojęcia kapitału społecznego to również odpowiedź na pytanie, czy pojęcie kapitału społecznego może być przydatne w badaniu wpływu edukacji na zajmowaną pozycję społeczną.

Przegląd dostępnej literatury wskazuje, iż kategoria kapitału społecznego nie występuje samodzielnie – towarzyszy kapitałowi ekonomicznemu i ludzkiemu – kategoriom występującym o wiele wcześniej w dyskursie naukowym. Wskazuje się na ścisłe związki między teorią kapitału społecznego a teorią kapitału ludzkiego: „Pomiędzy kapitałem społecznym a ludzkim istnieją jednak silne sprzężenia zwrotne i dodatnie synergie. Rozwój kapitału ludzkiego sprzyja rozwojowi kapitału społecznego i odwrotnie.

³⁰⁴ M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania. T.2*, Impuls, Kraków 2011.

Obydwie wymienione teorie łączy bowiem humanitaryzm, ukierunkowanie na dobrobyt społeczny. Różni je natomiast przedmiot badań. Badawczym obszarem w teorii kapitału ludzkiego jest człowiek, jego cechy jednostkowe i tożsamość, człowiek jako najcenniejszy aktywator przemian gospodarczych i społecznych, zaś w teorii kapitału społecznego badane są związki międzyludzkie, struktury i mechanizmy społeczne, kulturowe i polityczne³⁰⁵.

Kapitał społeczny to kategoria, która występuje w analizach poruszających kwestię polskiej szkoły portretowanej z punktu widzenia zasobów, relacji społecznych, sukcesu jednostki czy nawet gęstości i stabilności stosunków społecznych. O osiągnięciach szkolnych pisze się wskazując na ich ścisły związek z zasobami kapitału społecznego rodziny i środowiskiem ucznia. Anna Giza-Poleszczuk, zwróciła uwagę na rolę kapitału społecznego tkwiącego w rodzinie definiując interesującą nas kategorię jako „możliwość zwiększenia szans jednostki na osiągnięcie celu bądź zmniejszenie kosztów jego osiągnięcia przez posłużenie się zasobami innej osoby (jej pozycją, informacjami, do których ma dostęp, zasobami finansowymi), z którą jednostka pozostaje w relacji społecznej”³⁰⁶.

Należy odnotować, iż o kapitale społecznym często wspomina się analizując zjawisko nierówności edukacyjnej³⁰⁷ - to nawiązanie do twórcy klasycznej teorii kapitału społecznego P. Bourdieu, który uważał, iż główną przyczyną nierówności edukacyjnych jest dziedziczony kapitał kulturowy, czyli przynależność klasowa „habitusu w obrębie ogólnej teorii reprodukcji kultury”³⁰⁸.

Analiza polskich badań w świetle kapitału społecznego szkoły to jedynie wycinek badań poruszających związek edukacji i fenomenu kapitału społecznego. Przegląd literatury można zakończyć stwierdzeniem M. Kwiatkowskiego, iż liczne analizy i badania podjęte w różnych krajach świata dostarczyły nowych danych na temat znaczenia kapitału społecznego dla rozwoju gospodarczego i funkcjonowania instytucji demokratycznych, ale także wniosły kilka propozycji uzupełnień i korekt do koncepcji

³⁰⁵ E. Mączyńska, *Kapitał społeczny w społeczno-gospodarczym rozwoju*, [w:] „Biuletyn PTE”, 3(102), 2023, s. 40.

³⁰⁶ A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000, s. 124.

³⁰⁷ Por.: R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008, A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.

³⁰⁸ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

Colemana i Putnama³⁰⁹. Bez wątpienia badania podjęte przez przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej są istotną perspektywą spojrzenia na kwestię powiązań i zależności kapitału społecznego i instytucji szkoły. Rozpoznanie i definiowanie procesu uczenia się, relacji w szkole, nierówności społecznych, zaufania społecznego czy też zaangażowania obywatelskiego – tym czynnościom nierozzerwalnie towarzyszy perspektywa kapitału społecznego. Bez względu na przyjęte podłoże teoretyczne, istnieje ścisły ich związek kapitału społecznego ze szkołą i jej aktorami: nauczycielami, uczniami i rodzicami.

³⁰⁹ M. Kwiatkowski, *Kapitał społeczny*, [w:] *Encyklopedia socjologii: Suplement*, red. Z. Bokszański, H. Kubiak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.

ROZDZIAŁ 4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

4.1. SZKOŁA JAKO MIEJSCE INSPIRACJI BADAWCZEJ I BADANIA JAKOŚCIOWE W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ

Przyjmuję założenie, iż szkoła jako organizacja otoczona jest wieloma sytuacjami, a zarazem sama stwarza wiele sytuacji zmiennych, które wymagają od nauczycieli postawy aktywnej i twórczej. Jednym z podstawowych zadań szkoły jest formowanie świadomych, twórczych, odpowiedzialnych obywateli, którzy poradzą sobie z wyzwaniami dorosłego społecznego życia. Bez wątpienia szkoła i nauczyciel odpowiadając na to zadanie przygotowują ucznia do dorosłości, do zaistnienia w społeczeństwie opierającym się o filary kapitału społecznego i wspierającym jego budowę.

Codzienna praca nauczyciela, sposoby pracy z uczniami, komunikowanie się z rodzicami, współpraca w zespołach nauczycielskich – tych relacji, postaw i zachowań doświadcza prawdopodobnie rodzic każdego dziecka uczęszczającego do szkoły. Świadomy wybór szkoły to rodzicielskie poszukiwanie nie tylko codzienności edukacyjnej na satysfakcjonującym poziomie, ale również – a czasami przede wszystkim – fundamentów i dążenie do znalezienia takiego miejsca edukacyjnego, które swoje główne zadania definiuje szerzej niż przygotowanie do egzaminów sprawdzających wiedzę. Świadomy wybór szkoły prowadzi nas do pytania, jakim miejscem jest współczesna szkoła i jakim aktorem na scenie szkolnej jest nauczyciel. Zarówno szkoła jako organizacja, jak i nauczyciel są obiektami wielu badań; w mojej pracy skupiam się na portrecie nauczyciela szkoły realnej.

Zamysł prezentowanych badań to efekt wieloletniej obserwacji środowiska nauczycielskiego działającego w szkołach społecznych na poziomie podstawowym oraz rezultat refleksji o pracy nauczycieli, z którymi spotkałam się w swoim zawodowym życiu. Począwszy od 2007 roku prowadziłam warsztaty dla nauczycieli o metodach i technikach aktywizacji uczniów i sposobach organizacji pracy szkolnej aktywnymi metodami nauczania. Spotykając nauczycieli i nauczycielki, uczniów i uczennice miałam możliwość rozmowy o pracy w szkole, roli szkoły w środowisku lokalnym o tym, co w szkole jest ważne. Bez względu na miejsce prowadzenia takiego warsztatu (a były to szkolenia w Tadżykistanie, Gruzji, Azerbejdżanie, Ukrainie, Rosji, Mołdawii, Irlandii, Holandii, Anglii oraz w Polsce) wybrzmiewała refleksja o tym, że szkoła spełnia swoją rolę jedynie wtedy, kiedy jest centrum życia społecznego, centrum aktywności lokalnej, a praca nauczyciela nie ogranicza się do przekazywania wiedzy obiektywnej i pewnej. Ta myśl nie jest żadnym odkryciem – wszak szkoła zawsze była takim miejscem i co jakiś

czas rozwój cywilizacyjny powoduje jedynie zatrzymanie i dyskusję, czy szkoła ma uczyć czy też uczyć i wychowywać? O zadaniach szkoły, które pojawiały się na przestrzeni wieków, piszę w rozdziale pierwszym niniejszej pracy. Pytanie jednak nie dotyczy tego, czym jest szkoła, ale jak rozumie i w jaki sposób realizuje swoje zadanie. To pytanie zaprowadziło mnie do współczesnych szkół realnych i nauczyciela tego rodzaju placówek. W jaki sposób on postrzega zadanie szkoły i jak definiuje swoją rolę? Czy jest przewodnikiem i inspiratorem, czy jedynie budowniczym trzech filarów edukacji, które uczą, jak „wiedzieć, działać i być”³¹⁰?

Obserwacja szkół realnych³¹¹ prowadzona przez ostatnich kilka lat pozwoliła na przyglądanie się pracy nauczycieli, podpatrywanie ich działań, przysłuchiwanie się dyskusjom o nauczaniu i refleksję na temat ich pracy. To doprowadziło mnie do rozpoczęcia naukowej analizy roli nauczyciela w budowaniu zjawiska nazywanego kapitałem społecznym. Zainteresowała mnie zawodowa aktywność nauczycieli szkół realnych w Polsce z perspektywy ich udziału w tworzeniu kapitału społecznego szkoły. Niniejsza rozprawa to próba uchwycenia portretu nauczycieli szkół realnych – w jaki sposób budują oni ścieżkę relacji między sobą a swoimi uczniami i jak ta relacja przekłada się na budowanie kapitału społecznego w szkołach realnych?

W opisanej pracy badawczej stosowałam metody badań jakościowych. Pamiętając o podziale badań społecznych na ilościowe i jakościowe, warto przypomnieć, iż w badaniach jakościowych badacz „dąży do rozszyfrowania” świata zewnętrznego poprzez przyjrzenie się mu, opis i interpretację³¹². Badania jakościowe pozwalają na „analizę doświadczeń jednostki i grup społecznych, interakcji lub aktów komunikacyjnych oraz materialnych śladów ludzkich doświadczeń i interakcji w postaci dokumentów lub wytworów”³¹³. Samo słowo „badanie” oznacza „wielokrotne, stale pogłębiane wglądy, eksplorowanie danego zjawiska, sytuacji, kontekstu czy terenu”³¹⁴. Są to zatem bezpośrednie doświadczenia ściśle określonego przedmiotu badań. Badacz wielokrotnie powtarzając daną praktykę z uwzględnieniem procedury badawczej ma możliwość poznać i odczuć zjawisko na tyle, aby być w stanie zrozumieć istotę i jakość zjawiska. Badania jakościowe pozwalają badaczowi na „uchwycenie znaczenia, które ludzie nadają

³¹⁰ J. Delors (red.), *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 98.

³¹¹ Od 2021 roku mam możliwość współtworzenia Saskiej Szkoły Realnej. To było okazją do obserwacji pracy nauczycieli, przyjrzenia się procesowi budowy filarów nowej placówki oraz opracowania zasad realności szkoły.

³¹² U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s.13.

³¹³ Tamże, s.13.

³¹⁴ J.M. Giarelli, J.J.Chambliss, *Philosophy of Education As Qualitative Inquiry*, [w:] *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, red. RR. Sherman, RB. Webb, Taylor & Francis e-Library, London, New York 2005, s. 30.

otaczającemu światu”³¹⁵ i stosujemy je wówczas, gdy chcemy zbadać „tematy trudne, związane z ocenami, wartościami i przeżyciami poszczególnych jednostek”³¹⁶.

Badania jakościowe w pedagogice korzystają przede wszystkim z metodologicznego dorobku wypracowanego przez socjologię i psychologię³¹⁷. Jak zauważa D. Kubinowski, jakościowe badania pedagogiczne wpisują się w spektrum badań jakościowych i korzystają „z doświadczeń ich uprawiania na gruncie nauk humanistyczno-społecznych oraz wielu dyscyplin naukowych lokujących się poza nimi, ale dotyczących zawsze człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów”³¹⁸. Analiza badań prowadzonych przez polskich pedagogów prowadzi nas do konkluzji wskazującej na różnorodność metod i technik jakościowych możliwych do zastosowania. Warto wspomnieć przykłady badań warsztatu jakościowego: badania (auto)biograficzne i narracyjne, studium przypadku, analiza dyskursu, badania w działaniu, badania fokusowe, badania wizualne, analiza tematyczna, interpretacja dokumentarna, teoria ugruntowana.

Istnieje wiele sposobów przyglądania się otaczającej rzeczywistości; Uwe Flick wymienia trzy podejścia badacza stosującego metody jakościowe:

- analizowanie doświadczenia jednostek i grup – badacz skupia się na analizie indywidualnych biografii czy też indywidualnej praktyce życiowej;
 - analizowanie interakcji i aktów komunikacji i interakcji w czasie ich trwania – poprzez obserwację czy też nagrywanie, a następnie analizę zebranego materiału;
 - analizowanie dokumentów czy też innych śladów doświadczeń i interakcji ludzkich³¹⁹.
- Istotą czynności badawczych jest dążenie do zrozumienia „tego, w jaki sposób ludzie tworzą świat wokół siebie, co robią lub co im się przydarza”³²⁰. Earl Babbie wskazuje, iż istotą jest perspektywa, którą badacz otrzymuje w wyniku swojego działania: „przez podążanie wprost do zjawiska społecznego poddawanego badaniu i obserwowanie go na tyle całościowo, na ile jest to możliwe, badacz ma szansę uzyskać głębsze i pełniejsze jego rozumienie”³²¹.

Główne działania badawcze podjęte przeze mnie i opisane w tej pracy, opierają się na działaniach eksploracyjnych. Dążę do wyjaśnienia czynników sprzyjających

³¹⁵ E. Januszewska, *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s.108.

³¹⁶ Tamże, s.108.

³¹⁷ D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 7-8.

³¹⁸ D. Kubinowski, *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, [w:] „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. I, 1, 2016, s. 10.

³¹⁹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s.13.

³²⁰ Tamże, s.13.

³²¹ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 322.

kształtowaniu się kapitału społecznego szkoły realnej z perspektywy nauczyciela. Dla pogłębienia badań, a w szczególności do poszerzenia wiedzy o kontekście badanego zjawiska, zachowana została metoda triangulacji: w celu uzyskania trafności i rzetelności pomiaru zastosowałam wywiad częściowo ustrukturyzowanego z elementami wywiadu otwartego dzieląc aktorów badań jakościowych według wymiaru stażu pracy w szkole realnej. Poza wywiadami zastosowałam narzędzie nazywane dzienniczkiem biograficznym. Trzecią metodą badawczą była analiza ogólnie dostępnych dokumentów szkolnych. Poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania badawcze wymagały czynności empiryczno-analitycznych opartych na bezpośrednim, osobistym doświadczeniu z osobami badanymi. Stałam się aktywnym elementem procesu badawczego; po wstępnej obserwacji, w toku badań wypracowałam hipotezy, analizowałam teorie kapitału społecznego w poszukiwaniu adekwatnego modelu. W procesie badawczym pojawiła się potrzeba modyfikacji – z przyjętej na początku badań klasycznej teorii P. Bourdieu, uznałam, iż pełniejszy obraz kapitału społecznego szkoły realnej uzyskam poszukując elementów kapitału społecznego dwóch klasycznych założeń: P. Bourdieu i J. Coleman'a oraz odwołując się do definicji w ujęciu R. Putnama.

Proces badawczy w badaniach jakościowych to umiejętność opisu materiału empirycznego, jego analiza i interpretacja w celu zrozumienia świata i wytworzenie na jego temat pewnej wiedzy – to *clou* działań badacza badań jakościowych. Świadoma decyzja o zastosowaniu metod badań jakościowych to dążenie do uchwycenia szczególnego sposobu widzenia relacji, a poprzez to budowania kapitału społecznego konkretnych szkół – współczesnych szkół realnych. Przyjęta droga poznania dała mi możliwość bliższego przyjrzenia się światu szkół realnych i wyjaśnienia zjawiska kapitału społecznego „od wewnątrz” – z perspektywy indywidualnej, z analizy doświadczenia grupy nauczycieli, którzy uczestniczyli w badaniu. Analiza materiału empirycznego to możliwość konstruowania procesów społecznych zachodzących w szkołach realnych, a poprzez to budowanie portretu nauczyciela szkoły realnej.

Przyjęty przeze mnie rodzaj badań jest interaktywnym procesem; moim zadaniem było pamiętać, że „projekt badania, sposób jego prowadzenia i formułowania wniosków powinien być spójny i pozostawać w zgodzie z przyjętymi założeniami”³²². Podjęte zadanie wymagało wielu obserwacji i stworzenia atmosfery zaufania w nieco hermetycznej grupie nauczycieli szkół realnych. Badania i analizy przeprowadziłam we wszystkich szkołach, jednak trzeba podkreślić, iż dzienniczki biograficzne okazały się dla nauczycieli

³²² B. Glinka, P. Hensel, *Pułapki i dylematy w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe. T. 1, Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 44.

wyzwaniem – na regularne zapisy swojej pracy nauczycielskiej zdecydowała się niewielka grupa czterech osób. Wywiady były formą bardziej akceptowaną – dyrektorki wszystkich szkół realnych wyraziły zgodę na przeprowadzenie rozmów. Nie spotkałam się z odmową na udział w badaniu ze strony nauczycieli – jedynym wyzwaniem było ustalenie dogodnego dla obu stron terminy wywiadu. Z tego powodu nie udało mi się przeprowadzić rozmów z nauczycielami Wawerskiej Szkoły Realnej. Jednocześnie dostępność do materiałów szkół nie stanowiła większego problemu – wszystkie placówki potrzebne dokumenty publikują na swoich stronach internetowych.

Gotowość do rozmów i otwartość na udział w badaniach była jednym z elementów wpływających na możliwość zebrania odpowiedniego materiału badawczego. Opracowanie projektu badania i sposób jego realizacji pozwoliły pozyskać materiał gotowy do analizy i interpretacji. Dzięki temu mogłam zrealizować cel badań – opracować portret nauczyciela szkoły realnej w świetle kapitału społecznego szkoły.

Reasumując, podjęte działania badawcze, zrealizowane w latach 2023-2024, zaprowadziły mnie do odpowiedzi na interesujące mnie pytania badawcze. Materiał empiryczny wydaje się być spojrzeniem na szkołę, nie tylko realną, pełnym refleksji, wnikliwą analizą pod kątem zadań, wartości, relacji, zasad współpracy czy też istoty edukacji. Proces badawczy dzięki określonej paradygmatowi, ramom teoretycznym i przyjętej metodzie analizy tematycznej zakończyłam wnioskami opisującymi nauczyciela szkoły realnej w relacji z procesami tworzenia przez niego kapitału społecznego szkoły.

4.2. TEORETYCZNY ZAKRES BADAŃ WŁASNYCH

Prowadzenie badań naukowych wymaga przyjęcia określonych reguł postępowania badacza oraz konsekwentne działanie według wyznaczonych przez nie ram. Owe ramy, „układy odniesienia”³²³, czy też „sposoby patrzenia”³²⁴ świat nauk społecznych nazywa paradygmatami – paradygmat to swoiste ramy koncepcyjne metody, jakie badacz stosuje w procesie poznania naukowego i patrzenia na rzeczywistość; zbiór „podstawowych teorii, na podstawie których buduje się teorie szczegółowe poddawane następnie procesom testowania i weryfikacji”³²⁵. Wybór danej teorii oznacza sposób patrzenia na rzeczywistość, sposób podejścia do zjawisk i sposób ich analizowania. Badania społeczne przyjmują różne perspektywy, są naukami niejednorodnymi, a wręcz

³²³ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 48.

³²⁴ Tamże, s. 57.

³²⁵ B. Brycz, T. Dudycz, *Paradygmat jako podstawa metody naukowej w naukach o zarządzaniu*, [w:] „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 144, Wrocław 2010, s. 53.

wieloparadygmatycznymi, stąd uzasadnione jest określenie paradygmatu na początku pracy naukowej. Przystępując do planowania procesu badawczego, należy uświadomić sobie perspektywę badawczą, „podstawę koncepcyjną całego projektu”³²⁶, czyli określić paradygmat badawczy. Przyjęcie pewnego zbioru założeń epistemologicznych pozwala na korzystanie z wypracowanych i zdefiniowanych pojęć, daje komfort interpretacji na fundamentach dziedziny i niweluje konieczność ciągłego uzasadniania wprowadzania pojęć. Jednocześnie każdy paradygmat „oferuje odmienny sposób patrzenia na życie społeczne człowieka”³²⁷, co sugeruje, że przyjęte założenie nie jest prawdziwe lub fałszywe, a jedynie wskazuje sposób patrzenia na rzeczywistość czy też definicję teorii, według której wyjaśniamy dane zjawisko.

W naukach społecznych występują takie paradygmaty jak: pozytywizm, relatywizm, społeczny konstruktywizm, teoria krytyczna, feminizm, hermeneutyka, postmodernizm, pragmatyzm, teoria strukturacji³²⁸ – wybór paradygmatu oznacza przyjęcie określonych założeń teoretycznych i metodologicznych poglądów determinujących wybór, ocenę i krytykę przedmiotu i metody badań. W praktyce badań edukacyjnych funkcjonują dwie główne klasyfikacje paradygmatów: klasyfikacja opracowana przez Gibsona Burrella i Garetha Morgana oraz klasyfikacja Egona G. Guby i Yvonne S. Lincoln. Autorzy pierwszej klasyfikacji posługują się dwoma wymiarami. Pierwszy wymiar jest wypadkową obiektywnej i subiektywnej epistemologii badanych zjawisk. Epistemologia obiektywna skłania się ku analizie powtarzalnych wzorców i zakłada ilościowe poznawanie realnie istniejącego świata zewnętrznego. Działania badawcze mają charakter obiektywny, przewidywalny i trwałe. Natomiast subiektywna droga poznawania przykładą wagę do indywidualnego doświadczenia ludzkiego, które tworzy świat odrębny w swej naturze dla każdego człowieka. Wymiar subiektywny opiera się na założeniu, iż rzeczywistość nie istnieje realnie i niezależnie od ludzkiego umysłu, ponieważ nie istnieją rzeczy, ale postrzegane w różny sposób pojęcia, natomiast ludzkie działania są indywidualne i nieprzewidywalne. Taka relatywistyczna natura świata wymaga jakościowych metod poznania³²⁹. Drugi wymiar jest wypadkową definicji natury społeczeństwa – regulacji i radykalnej zmiany. Wymiar regulacja – radykalna zmiana odnosi się do natury społeczeństwa. Socjologia regulacji skupia się na badaniu

³²⁶ V. Braun, V. Clarke, *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024, s. 156.

³²⁷ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 49.

³²⁸ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa 2008.

³²⁹ G. Burrell, G. Morgan, *Sociological paradigms and organizational analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979, s. 21 – 23.

społeczeństw z punktu widzenia ich jedności i spójności³³⁰. Badania w tym kontekście zmierzają do opisu procesów związanych z trwaniem określonych społeczeństw. Socjologia radykalnej zmiany postrzega człowieka jako dążącego do oswobodzenia się ze struktur społecznych, które ograniczają jego rozwój³³¹. Badania w tym kontekście zmierzają do opisu różnic i podziałów społecznych, utrudniających m.in. emancypację jednostki. Dzięki opisanym wymiarom powstała przestrzeń dla czterech podstawowych paradygmatów: radykalnego humanizmu i interpretatywizmu, związanych z wymiarem subiektywnym, oraz radykalnego strukturalizmu i funkcjonalizmu, związanych z wymiarem obiektywnym.

Druga klasyfikacja, Guba i Lincoln opiera się wprost na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych. W zakresie założeń ontologicznych akcentuje się realizm i relatywizm, natomiast w zakresie założeń epistemologicznych obiektywizm i subiektywizm. Na tej podstawie wyróżniono pięć paradygmatów naukowych: pozytywizm, post-pozytywizm, teoria krytyczna, konstruktywizm oraz uczestnictwo³³².

Świadomość wielości ścieżek poznania poprzez przyjęty paradygmat jest istotna, albowiem na podstawie teorii budujemy adekwatny konstrukt teoretyczny, a następnie tworzymy wystandaryzowane narzędzie. Paradygmaty dostarczają sposobów „patrzenia na rzeczywistość (...) tworzą logiczne ramy dla teorii”³³³.

Zmierzając do odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, proces badawczy oparłam na założeniu paradygmatu konstruktywizmu społecznego, według którego wiedza o świecie jest nierozzerwalnie wpleciona w kulturę i jest determinowana społecznie: „Konstruktywizm widzi świat i to, co my wiemy o świecie, jako konstrukt społeczny. Pogląd ten odnosi się do rzeczywistości i wiedzy, które w badaniach nazywa się też ontologią i epistemologią”³³⁴. Kierując swoje zainteresowania w stronę szkół realnych w Polsce oparłam się na założeniu wspomnianej teorii, iż rzeczywistość i ludzkie zachowania w niej charakteryzują się ciągłymi transformacjami działającymi jednocześnie w wielu miejscach. W niniejszej pracy badawczej interesujące mnie zjawisko (kapitał społeczny szkoły realnej) traktuję jako pojęcie relatywne, nieuchwytne,

³³⁰ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe, t. 1: Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 76.

³³¹ Tamże, s. 76.

³³² E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] *Metody badań jakościowych, t. 2*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 285.

³³³ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 48.

³³⁴ S. Theys, *Constructivism*, [w:] S. McGlinchey, R. Walters, Ch. Scheinpflug, *International Relations Theory*, E-International Relations, Bristol, England 2017, s. 36.

a szkołę realną traktuję jako swoisty mikrosystem społeczny, w którym każdy element oddziałuje na siebie przyczyniając się do funkcjonowania całości, jednakże nie sposób opisać każdego elementu owego mikroświata.

Droga badań obrana w niniejszej pracy wyznaczyła moją postawę badawczą zgodną z paradygmatem jakościowym i wymagała realizacji kolejnych kroków analizy tematycznej. Refleksyjna analiza tematyczna jest metodą „opracowywania, analizowania i interpretowania wzorców w zbiorze danych jakościowych”³³⁵. To elastyczna metoda, którą mogłam zastosować do analizy danych zebranych za pomocą wywiadów. Analiza tematyczna obejmuje procesy zapoznania się z danymi, generowania wstępnych kodów, wyszukiwania tematów, przeglądania i udoskonalania tematów, definiowania i nazywania tematów, a na koniec analizowania i raportowania wyników³³⁶. Proces przeprowadzania analizy tematycznej wymagał kilku etapów pracy badawczej i postępując zgodnie z zasadami analizy tematycznej rozpoczęłam od dokładnego zapoznania się z danymi, aby uzyskać ogólne zrozumienie treści. W przypadku zebranego przeze mnie materiału oznaczało to wielokrotne słuchanie lub czytanie wywiadów w celu zidentyfikowania ważnych koncepcji, pomysłów lub powtarzających się wzorców odnoszących się do kategorii kapitału społecznego. Następnym zadaniem było generowanie początkowych kodów – kodowanie danych polegało na oznaczeniu tekstu odpowiednimi słowami lub frazami, które oddają istotę treści. Początkowe kody były ogólnymi kategoriami związanymi z definicjami fenomenu kapitału społecznego. W analizie zebranego materiału poszukiwałam kodów opisów identyfikujących takie wskaźniki kapitału społecznego, jak: zaufanie, relacje, normy, wartości, zaangażowanie nauczyciela, sposób i zasady jego pracy. Ten etap kodowania był poszukiwaniem aspektów danych, które odnosiły się do pytań badawczych:

1. Czy szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane są działania wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości)?
2. Jakimi predyspozycjami charakteryzuje się nauczyciel, który jest jednym z najważniejszych elementów procesu kształtowania się kapitału społecznego szkoły?

Po etapie wygenerowania wstępnych kodów, rozpoczęłam prace grupowania ich w tematy i kategorie odzwierciedlające wzorce i relacje w danych. Kolejnym krokiem był

³³⁵ V. Braun, V. Clarke, *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2024, s. 4.

³³⁶ Tamże, s. 8.

przegląd i dopracowanie tematów – po zidentyfikowaniu tematów sprawdzałam, czy dokładnie odzwierciedlają treść danych. Istotną czynnością było upewnienie się, że tematy są istotne dla pytania badawczego i prowadzą mnie do wyjaśnienia istoty danych. Po przejrzeniu i dopracowaniu tematów moim zadaniem było zdefiniowanie ich poprzez nadanie etykiety, która odzwierciedla zawartość danych. Proces zakończyłam przeanalizowaniem danych, syntetyzując tematy, aby kompleksowo opisać dane. To był etap interpretacji, wyciągania wniosków i formułowanie odpowiedzi na pytanie badawcze.

Stosując analizę tematyczną interpretowałam wypowiedzi respondentów pod kątem ich postaw, działania i deklarowanych wartości wpływających na kapitał społeczny szkoły realnej. Zastosowane metody badań jakościowych pozwoliły na zebranie materiału empirycznego, który mogłam poddać procesowi rekonstrukcji doświadczeń zawodowych nauczycieli szkół realnych. Przyjęte przeze mnie podejście pozwoliło na kodowanie danych i identyfikację wzorców, wartości i relacji, które doprowadziły mnie do celu badawczego: opisanie potencjału nauczyciela szkoły realnej. Tym samym ów proces doprowadził do ostatniego punktu na mojej mapie badawczej: odtworzenie kapitału społecznego szkół realnych na podstawie portretu nauczyciela w zakresie indywidualnej i społecznej przestrzeni doświadczenia i rozwijania prospołecznych postaw. Rekonstrukcja indywidualnych i kontekstualnych postaw nauczycieli pozwoliła na zdefiniowanie głównego celu niniejszego projektu badawczego jako przedstawienie analizy i próba opisanie potencjału nauczyciela szkoły realnej oraz wyjaśnienie roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej: w jaki sposób buduje zaufanie i poczucie wspólnotowości w placówce, czy jest aktywny społecznie i obywatelsko. Moje działania badawcze koncentrowały się na opisie postawy nauczycieli, a poprzez to wyjaśnieniu, na ile ta forma edukacji jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów kapitału społecznego. Tym samym dążyłam do określenia, co to znaczy, że szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości.

Nieuchronność subiektywności doświadczeń grupy badanych, wymuszała w aktywności badawczej dążenie do przedstawienia obiektywnej rzeczywistości ze świadomością bagażu indywidualnych poglądów, zatem:

- poprzez analizę występowania poszczególnych wskaźników kapitału społecznego buduję portret nauczyciela szkoły realnej, a tym samym określłam wpływ nauczyciela na tworzenie kapitału społecznego szkoły;

- poprzez rekonstrukcję postaw prospołecznych nauczycieli uczących w szkole realnej dążyłam do ustalenia, czy owe postawy są istotne dla tworzenia ram kapitału społecznego?
- poprzez przedstawienie nastawienia prospołecznego nauczyciela szkoły realnej określiłam, w jaki sposób postawa nauczyciela jest istotna dla tworzenia ram kapitału społecznego szkoły.

Nauczyciel szkoły realnej „tworzy unikatową kulturę, posługuje się unikatowymi symbolami, a ponadto uwikłany jest w sieć wartości, postaw i sądów”³³⁷. Analiza i refleksja indywidualnych doświadczeń określonej grupy nauczycieli – nauczycieli szkół realnych – pozwoliły na rekonstrukcję badanych zjawisk i postaw. W procesie konstrukcji znaczeń towarzyszyła mi jednak badawcza świadomość o subiektywności badanej rzeczywistości. Otrzymana wiedza jest zaczerpnięta z indywidualnych perspektyw, jest konstruktem jednostki, dodatkowo niezbyt liczna – wszak badaniem objęte zostały cztery szkoły realne działające w Polsce. Na ów konstrukt składają się interakcje jednostki z otoczeniem, jej postrzeganie i sposób poznawania świata. Zastosowane rozwiązanie metodologiczne w postaci analizy tematycznej pozwoliło na pozyskanie wiedzy z materiału badawczego, a następnie na interpretację pod kątem postawionych pytań badawczych. Rezultatem tego zabiegu jest próba wyjaśnienia roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej przy jednoczesnym zastrzeżeniu, iż jest to osobista i częściowa perspektywa, zatem nie ma wartości obiektywnej: „fakty dotyczące ludzkich zachowań, wartości i interakcji bywają faktami wyłącznie w oczach interpretującego”³³⁸. To podejście wynikające z fenomenologicznej perspektywy badawczej: badacz „dowiaduje się o świecie swoich badanych – nie takim, jaki on jest, ale takim jaki widzą go osoby badane”³³⁹. W procesie badawczym otrzymałam dane subiektywne: odczucia, zachowania i wartości osób badanych.

Proces przygotowania badań, opracowanie narzędzi, przeprowadzenie badań oraz interpretacja zebranego opierają się na teorii i rekonstrukcyjnej praktyce badań pragmatyzmu społecznego Anselma Leonarda Straussa i metody dokumentarnej Karla Mannheima.

³³⁷ M. Cuprjak, *Paradygmaty w perspektywie zmian społecznych. Zarys problemu*, [w:] „Rocznik Andragogiczny” 23, Toruń 2016, s. 259.

³³⁸ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 78.

³³⁹ E. Januszewska, *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa. Syryjczycy w Libanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 94.

Teoria społecznych światów w naukowym ujęciu Anselma L. Straussa pozwoliła mi na ujęcie szkół realnych w perspektywie wydzielonych konstruktów, światów społecznych, które funkcjonują w rzeczywistości edukacyjnej.

Zgodnie z teorią *habitus* Mannheim'a, skupiłam się na potencjale nauczyciela: skąd się wywodzi, jaka jest jego motywacja wyboru zawodu, z jakimi planami wchodzi do szkoły realnej, jak buduje kapitał w tej szkole, jaki ma wpływ na uczniów? Poprzez rekonstrukcję postaw prospołecznych nauczycieli uczących w szkołach realnych dążę do odpowiedzi na pytanie, czy i jak owe prospołeczne postawy są istotne dla tworzenia ram kapitału społecznego szkoły realnej?

Przed rozpoczęciem badań z zakresu rekonstrukcji kapitału społecznego, podjęłam próbę wyboru definicji kapitału społecznego odwołując się do klasycznych teorii kapitału społecznego. We wstępnej fazie moich badań przyjąłam definicję kapitału społecznego według Putnama – to niezmiernie szeroka definicja kapitału społecznego z kilkunastoma szeroko rozumianymi czynnikami tego zjawiska, która pozwoliła na początku nie odrzucać żadnego elementu, który okazałby się istotny z punktu widzenia budowania zjawiska kapitału społecznego. W miarę pozyskiwania materiału badawczego, wiedza z postawionej hipotezy (zbudowanej głównie na podstawie dostępnej literatury poruszającej temat szkoły i kapitału społecznego tej instytucji³⁴⁰) w połączeniu z obserwowanymi zjawiskami, zachowaniami oraz spostrzeżeniami nauczycieli, doprowadziła mnie do etapu wymagającego zawężenia definicyjnego zjawiska kapitału społecznego.

Teorią kapitału społecznego, która ostatecznie zorganizowała moje poszukiwania badawcze, była endogeniczna koncepcja kapitału społecznego upatrująca jego źródeł w „postępowaniu jednostek i grup, a ma /on/ swój początek w jednostkowych, racjonalnych decyzjach ekonomicznych”³⁴¹. To perspektywa Jamesa Colemana i Pierre’a Bourdieu, w której „nacisk położony jest na to, jaki dostęp do kapitału mają jednostki, jak z niego korzystają i jakie indywidualne korzyści osiągają”³⁴². Coleman, który rozpoczął swoje badania nad kapitałem społecznym analizując rezultaty nauczania

³⁴⁰ Np. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2019.

³⁴¹ Por.: M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 18.

³⁴² Por.: M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego...*, op. cit., s. 18.

wsystemie szkół amerykańskich i wskazywał, iż u podstaw kapitału społecznego leży „zaufanie do uczestników określonej grupy społecznej, pozwalające racjonalnie oczekiwać, że wywiążą się z podjętych zobowiązań, a także kanały przepływu informacji, ułatwiające skuteczne działanie, oraz normy postępowania wzmacniane rozmaitymi mechanizmami kontroli społecznej”³⁴³. W ujęciu Coleman’a kapitał społeczny jest efektem działań relacyjnych między jednostkami i grupami, „ma charakter dobra publicznego, nie jest przypisany jednostce, ale stanowi własność całej zbiorowości”³⁴⁴. Relacje, które są wymiarem kapitału społecznego to umiejętność współpracy, która z kolei umożliwia realizację wspólnych interesów. Kapitał społeczny w ujęciu tego badacza możemy rozpatrywać w wymiarze struktury społecznej *mezo*, a takim wymiarem charakteryzuje się szkoła. W szkole jednym z głównych aktorów działania są nauczyciele, którzy „działają w atmosferze wyznaczonej przez podzielane normy, zasady, z respektowaniem określonych sankcji i zobowiązań, w poczuciu oczekiwanej wzajemności, z wykorzystaniem przepływu informacji, w obecności określonych relacji władzy”³⁴⁵. Korzystając z podstawy definicyjnej kapitału społecznego wywodzącej się z teorii Bourdieu i Coleman’a, warto przywołać *Diagnozę Społeczną* – raporty opracowane przez Janusza Czapińskiego, w których znajdziemy stwierdzenie, iż polska szkoła jest „przestrzenią, w której i poprzez którą /.../ tworzony jest kapitał społeczny”³⁴⁶. Analiza i opis istotnych cech oraz wyjaśnienie roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej zdaje się być zatem uzasadniona. Przyjawszy kluczowe pojęcia z koncepcji Bourdieu-Coleman’a, nie należy zapominać o analizach innych klasyków, a zwłaszcza badaniach Roberta Putnama, który wskazuje na „sieci społeczne” charakteryzujące się „normami wzajemności, rozwiązywania problemów wspólnego działania i rozszerzania społecznych identyfikacji”³⁴⁷.

Reasumując, poszukiwałam elementów kapitału społecznego odwołując się do trzech klasycznych ram kapitału społecznego. Odnosząc się do Bourdieu przyglądam się jednostce – nauczycielowi szkoły realnej: jego zasobom wynikającym z sieci relacji, znajomości i wzajemnego uznania. Za Colemanem traktuję szkołę realną jako strukturę

³⁴³ A. Kiersztyn, *Kapitał społeczny a sukces programów reintegracji – podstawy teoretyczne*, [w:] *Utopie inkluzji: sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, red. K. W. Frieske, IPiSS Warszawa (2004), s. 30 – 32.

³⁴⁴ M. Kwiatkowski, *Sila więzi poziomych. Kapitał społeczny a sprawność instytucji demokratycznych*, [w:] „Kwartalnik Filozoficzny” 2003, t. XXXI, z. 2, str. 30 – 32.

³⁴⁵ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 98.

³⁴⁶ *Diagnoza Społeczna*, red. J. Czapiński J., T. Panek, s. 258, www.diagnoza.com [dostęp: 26.01.2025].

³⁴⁷ R. Putnam, *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, przeł. M. Pietrzak-Merta, [w:] „Res Publica Nova” 6, 1996, s. 22.

społeczną tworzącą wartości, a kapitał społeczny jest elementem ułatwiającym działania jednostek w ramach tej struktury. Przywołując koncepcję Putnama skupiam się na takich cechach szkoły realnej jak: zaufanie, normy i powiązania, które występują w szkole. Wspomniane koncepcje kapitału nie wykluczają się wzajemnie i warto zwrócić uwagę na części wspólne wspólnoty obdarzonej znacznym zasobem kapitału społecznego: sieci, normy i społeczne zaufanie – to coś, czego należy poszukiwać w strukturze społecznej dążąc do próby rekonstrukcji kapitału społecznego w szkole.

Koncepcję badań jakościowych opracowałam zgodnie z założeniami analizy tematycznej. Badania jakościowych przeprowadziłam za pomocą następujących narzędzi, zapewniając triangulację:

- **analiza dostępnych dokumentów** mająca na celu zdefiniowanie realnych działań grupy nauczycieli potwierdzających wartości, postaw i norm szkolnych w odniesieniu do kategorii kapitału społecznego. *Desk research* pozwolił na zebranie źródeł i ustalenie dotychczasowego stanu wiedzy.

- **dzienniczek biograficzny** – w grupie nauczycieli szkoły badałam osobistą refleksję na temat perspektywy wpływu na środowisko uczenia się poprzez wprowadzanie zaufania, relacji i budowania wspólnoty w codziennej pracy szkoły realnej;

- **wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane** z elementami wywiadu otwartego z nauczycielami z niewielkim stażem zawodowym w szkole realnej (maksymalnie cztery lata); **wywiady** z nauczycielami, którzy mają kilkuletni staż pracy w szkole realnej (ponad cztery lata). Opisywałam ich wpływ na rozwijanie prospołecznych postaw uczniów (z perspektywy nauczyciela).

Prowadzone jakościowe badania terenowe o charakterze uczestnicząco-obsługowym były możliwością obserwacji pracy szkół realnych i ich nauczycieli w ich naturalnym środowisku. Będąc obserwatorką codzienności szkolnego życia, starałam się odłożyć na bok swoje doświadczenia, przekonania, opinie czy też wartości – po to, aby móc poznać świat swoich badanych. To było duże wyzwanie zarówno organizacyjne, jak i mentalne, ponieważ zaangażowanie zawodowe w Saskiej Szkole Realnej wymagało ode mnie realizowania podjętych tam obowiązków (prowadzenie zajęć, współpraca w zespołach przedmiotowych czy też komunikacja z rodzicami). Jednocześnie możliwość bycia w centrum działania szkoły realnej, codziennej współpracy z nauczycielami i rozmów z nimi była niecodzienną możliwością obserwacji zawodowych doświadczeń nauczycieli, procesu definiowania swojej postawy oraz uczestniczenia w budowaniu refleksji na temat kapitału społecznego szkoły. Unikając wszelkich zależności zawodowych

do listopada 2024 roku byłam zaangażowana w działanie szkoły realnej na zasadzie realizacji konkretnych zajęć, bez codziennego obowiązku pracy w szkole³⁴⁸.

4.3. WYKORZYSTANE METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE

Cele prowadzonych przeze mnie badań miały charakter eksploracyjny z elementami opisowo – wyjaśniającymi. Prowadziłam badania terenowe. Aby dokonać analizy perspektywy działającego podmiotu moich badań zastosowałam podejście analizy tematycznej. Drogę moich działań analitycznych wyznaczały teorie badań jakościowych w paradygmacie konstruktywistycznym. Analizę oparłam na ramach teorii Mannheim’a i Strauss’a, a wybrane elementy z koncepcje teoretycznych kapitału społecznego Coleman’a, Bourdieu i Putnama towarzyszyły mi w opisie kapitału społecznego szkoły realnej.

W badaniach posługiwałam się techniką wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z elementami wywiadu otwartego. Analiza doświadczeń biograficznych nauczycieli, identyfikacja wzorców i postaw była możliwa poprzez porównanie postaw i wartości grup nauczycieli znajdujących się w dwóch momentach pracy zawodowej (początek pracy w szkole oraz kilkuletnie doświadczenie zawodowe – to pozwoliło na sportretowanie nauczycieli szkoły realnej oraz zdefiniowanie ich roli w szkole, a poprzez to zrekonstruowanie kapitału społecznego szkoły). Działania nauczycieli interpretowałam zgodnie z Mannheimowską perspektywą działania podmiotu w dwóch warstwach: w znaczeniu immanentnym (poprzez cele, zamiar, motyw, jakie podmiot nadaje swemu działaniu, zachodzi intencjonalny charakter procesu, w którym uczestniczy i który kształtuje). Poprzez powyższe działania badawcze dążyłam do określenia wielkości zasobów kapitału społecznego szkoły realnej.

Jakościowe badania rekonstrukcyjne pozwoliły na opis działań nauczyciela w znaczeniu immanentnym (w jaki sposób nauczyciel ocenia sam siebie, jakie są motywy jego działań) oraz w znaczeniu dokumentarnym (analiza postaw na podstawie dokumentów i dzienników biograficznych).

4.3.1. METODA BIOGRAFICZNA

W niniejszej pracy zastosowano również **podejście biograficzne**, które w naukach społecznych nie jest niczym nowym i z perspektywy rozwoju socjologii biografia towarzyszy naukom społecznym od samego początku. Za prekursora tej metody uznaje

³⁴⁸ Szkoła, w której mogłam realizować część obserwacyjną badań to Saska Szkoła Realna. Jednocześnie wywiady przeprowadziłam z nauczycielami wszystkich czterech placówek w Polsce. Dzienniczki biograficzne były prowadzone przez nauczycielki Saskiej Szkoły Realnej i Bednarskiej Szkoły Realnej.

się Wilhelma Diltheya (1833-1911) – niemieckiego filozofa, który uważał „ludzkie biografie jako źródło wiedzy społecznej”³⁴⁹. Inspiracją do prowadzenia badań biograficznych oraz dowodem, jak istotnego materiału badawczego tego rodzaju badanie może dostarczyć, jest pięciotomowe dzieło Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego pt. „Chłop polski w Europie i Ameryce (1976). To praca opierająca się na analizie listów pisanych i otrzymywanych przez polskich imigrantów w Stanach Zjednoczonych oraz pamiętnikach polskiego chłopca, Władka Wiśniewskiego. Dzięki Znanieckiemu i Thomasowi dokumenty osobiste stały się dla badań empirycznych „podstawą naukowych analiz”³⁵⁰. Ścieżką wytyczoną przez Thomasa i Znanieckiego podążyli badacze ze szkoły chicagowskiej, a szczególnie Clifford R. Shaw, który stosując metodę badań biograficznych opisał losy młodocianego przestępcy z Chicago. Jego praca, „The Jack-Roller. A Delinquent Boy's Own Story”, uznawana jest za najważniejszą pracę w kontekście badań biograficznych i stanowi opracowanie łączące teorię społeczną i badania empiryczne.

Badacze chicagowscy, dla których przedmiotem badań było społeczeństwo, wpisali biografię w kontekst nie jednostki, ale w perspektywę zbiorową – w strukturę społeczną. Stąd definiowanie celu badań jest formułowane jako „ogólne twierdzenia naukowe, które z kolei wspierałyby i wzbogacały wiedzę użyteczną dla reformatorów społecznych działających zarówno na rzecz struktury społecznej, jak i oddziałujących na biografię poszczególnych jednostek”³⁵¹.

Do rozwoju tej metody przyczyniły się niemieckie i francuskie ośrodki naukowe. W latach 80. XX wieku Martin Kohli, Gabriele Rosenthal, Daniel Bertaux, czy też wspominany tutaj Pierre Bourdieu, prowadzili badania biograficzne, które w naukach społecznych uznawane są za przełomowe: analiza historii życia jednej grupy zawodowej, opis mobilności klasowej na podstawie historii życia badanych rodzin – to przykłady badań, dzięki którym zauważono refleksyjność badanego podmiotu i uznanie roli jego działania na kształtowanie życia i otoczenia społecznego.

Socjologowie chicagowscy podkreślali wagę badań terenowych i uczynili z nich pełnoprawne narzędzie badań akademickich. Metoda biograficzna korzysta z szeregu elementów badawczych, jak np. studia przypadków, historie życia, badania karier, czy też z różnych materiałów o charakterze biograficznym: autobiografii, pamiętników, listów, notatek osobistych, dokumentów³⁵². Socjologowie skupieni w Szkole Chicago

³⁴⁹ P. Bednarz-Łuczewska, M. Łuczewski, *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe. T. 1, Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 92.

³⁵⁰ Tamże, s. 93.

³⁵¹ K. Kaźmierska, *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 18.

³⁵² Tamże, s. 17.

podkreślali, dwojaką rolę biografii, łączącą w sobie perspektywę zbiorową (strukturę społeczną) i perspektywę indywidualną. Badacze chicagowscy badali problemy przez pryzmat struktury społecznej odwołując się do „świadomych działań jednostek (*self reflective behavior*), analizując przypadki (*case study*), historie życia, osobiste opowieści”³⁵³. Metoda biograficzna, która wpisuje się w nurt badań jakościowych, pozwala spojrzeć na procesy makrostrukturalne – „czyli dotyczące dużych zbiorowości ludzkich, takich jak klasy, warstwy, narody czy wyznania”³⁵⁴ z poziomu mikro, czyli przyjrzenie się „życiu konkretnych jednostek, które te zbiorowości współtworzą”³⁵⁵. Podstawowym przedmiotem badań jest społeczeństwo i procesy społeczne z uwzględnieniem doświadczenia jednostkowego, doświadczenia ludzi uczestniczących w tych procesach. Biografia jednostkowa może być wykorzystana jako narzędzie z poziomu kolektywnego, związanego ze strukturą społeczną.

W metodzie biograficznej istotą są świadome działania jednostek, analiza przypadków oraz historie życia, osobiste opowieści. Materiały biograficzne i dokumenty to źródło wiedzy o rzeczywistości społecznej. Przyjęta w rozprawie perspektywa teoretyczna oparta na biograficznych indywidualnych doświadczeniach nauczycieli, pozwoliła na rekonstrukcję kapitału społecznego szkoły realnej. Osobista perspektywa, opis doświadczeń nauczycieli szkół realnych związanych z ich zawodową aktywnością to jedno ze źródeł pozwalających na wyjaśnienie zjawiska kapitału społecznego w tego rodzaju placówkach.

4.3.2. PRAGMATYZM SPOŁECZNY ANSELMA LEONARDA STRAUSSA

Analiza doświadczeń biograficznych nauczycieli zaprowadziła mnie następnie do **pragmatyzmu społecznego** i szkoły socjologicznej zwanej **interakcjonizmem symbolicznym** Anselma Leonarda Straussa. Strauss charakteryzując badania biograficzne wskazuje główne cechy tego podejścia³⁵⁶:

- obrazowy opis badanej rzeczywistości: wyjaśnienia teoretyczne były na ogół wsparte realistycznym i prostym opisem badanego fragmentu rzeczywistości, a biografia często była środkiem tego opisu, pobudzającym wyobraźnię czytelnika;
- dążenie do konstruowania pojęć teoretycznych: badacze szkoły chicagowskiej tworzyli nowe pojęcia do słownika socjologicznego albo też „starym” pojęciom nadawali nowe

³⁵³ Tamże, s. 18.

³⁵⁴ P. Bednarz-Łuczewska, M. Łuczewski, *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 91.

³⁵⁵ Tamże, s. 91.

³⁵⁶ K. Kaźmierska, *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 18 – 20.

znaczenie, zależne od swoistości badań. Cechą pojęć tworzonych przez Szkołę Chicago była „ich otwartość i bogactwo znaczeniowe oraz fakt, iż podstawową ramą odniesienia jest problematyka tożsamości i biografii”³⁵⁷;

- triangulacja danych, czyli korzystanie z różnego typu materiałów odnoszących się do badanego przypadku czy zjawiska.

W swojej pracy „Zwierciadła i maski. W poszukiwaniu tożsamości” Strauss wskazuje powiązania indywidualnych definicji sytuacji, które wpływają na powstanie reguł społecznych. Definiuje on tożsamość ludzką nie jako strukturę, ale jako proces, w który zaangażowane są definicje sytuacji wielu stron interakcji oraz negocjacje tożsamości: „Tożsamość jest dla Straussa wytworem interakcji (...), życie społeczne było procesem ciągłej zmiany, tożsamość jest częścią tego procesu”³⁵⁸. To proces, w który zaangażowane są definicje sytuacji wielu stron interakcji oraz negocjacje tożsamości.

Tożsamość jest dla Straussa wytworem interakcji i – analizując biografie nauczycieli – dążyłam do zbadania wpływu indywidualnych doświadczeń życiowych nauczycieli na stopień kreowania społecznej wizji szkoły realnej, a tym samym jej kapitału społecznego. Teoria Straussa ułatwia dostrzeżenie struktury i sposobu organizacji grup społecznych szkół realnych. *Multiperspektywizm jednostki* jest drogą prowadzącą do rozumienia reguł moralnych, a „podejmowanie różnych ról społecznych (...) pozwala wytworzyć wiele perspektyw”³⁵⁹ – w przypadku moich badań jednostka (nauczyciel) jest poddana analizie tożsamości – w jaki sposób przystosowuje się do specyficznej³⁶⁰ filozofii i trybu pracy w szkole realnej, jak ocenia tę sytuację, w jaki sposób konstruuje siebie. Tożsamość jednostki „powiązana jest ze strukturą społeczną /tutaj: szkołą realną/, bowiem jednostka przechodzi również poprzez różne statusy, zmienia się jej pozycja społeczna”³⁶¹ – dzienniki biograficzne nauczycieli dostarczają wiedzy na temat tego procesu. U Straussa tożsamość jednostki jest „konstruowana w działaniu” – poprzez przekaz wartości i wzorów zachowań, język, świat społeczny i relacje z nim³⁶². Analizując zapisy biograficzne grupy nauczycieli szkół realnych dążę do opisu ich tożsamości, opisu kontekstu kształtowania się jej. Aby mieć możliwość

³⁵⁷ Tamże, s. 19.

³⁵⁸ K.T. Konecki, *Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje*, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 11, 1, Łódź 2015, s.17.

³⁵⁹ Tamże, s. 16.

³⁶⁰ Należy zauważyć, iż badane szkoły realne w Polsce są na poziomie liceum i głównym celem nauki nie jest jedynie przygotowanie do matury (a poprzez to do wymarzonych studiów). Obok matury szkoły realne definiują swój cel jako „przygotowanie do życia” – nabywanie i rozwijanie kompetencji miękkich, których oczekuje od absolwenta szkoły średniej współczesny świat i rynek pracy.

³⁶¹ K.T. Konecki, *Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje*, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 11, 1, Łódź 2015, s.18.

³⁶² Tamże, s. 20 – 21.

uchwycenia owego kontekstu zdecydowałam o podziale grupy nauczycieli według doświadczenia zawodowego: tych, którzy w szkole realnej pracują nie dłużej niż dwa lata i tych, którzy mają większe doświadczenie pracy w szkole realnej. Moja uwaga badawcza skupia się na praktycznych konsekwencjach – czy wzory, zachowania, język, wartości, postawy nauczycieli stają się budulcem kapitału społecznego szkoły i czy ów wkład tożsamościowy jest wkładem świadomym.

Badania biograficzne to ważne źródło wiedzy o rzeczywistości społecznej, a w przypadku niniejszej pracy badania biograficzne mają charakter *implicite* – biografia nauczycieli nie jest moim głównym zagadnieniem badawczym. W badaniach korzystam z perspektywy indywidualnej nauczyciela, aby nadać biografii charakter kolektywny i dążyć do opisu kapitału społecznego szkoły. Dzienniczki biograficzne grupy nauczycieli pozwoliły skompletować wypowiedzi badanych w danym momencie ich zawodowego doświadczenia i są one bogatym źródłem informacji. Zapis doświadczenia zawodowego grupy nauczycieli pozwala na analizę postaw, wartości grupy badanych oraz na charakterystykę takich kategorii jak choćby osobowość społeczna będąca składową kapitału społecznego. Analizie poddaję zbiór danych zebranych w sposób systematyczny, maksymalnie obiektywny i krytyczny w stosunku do źródeł informacji. Powyższe kryteria umożliwią zdefiniowanie przedmiotu badań, a umiejscowienie go w odpowiednim teoretyczno-metodologicznym dyskursie umożliwi opis i zrozumienie doświadczeń zawodowych nauczycieli szkół realnych oraz da możliwość rekonstrukcji kapitału społecznego szkół realnych. Zebrany materiał biograficzny związany z pracą w szkole są jedną z naukowych eksploracji prowadzących mnie do rekonstrukcji kapitału społecznego.

Analizując doświadczenia biograficzne grupy nauczycieli w szkołach realnych, warto przytoczyć koncepcję światów społecznych Straussa: „społeczny świat jest pewną formą asocjacji społecznej opartej na wspólnych zainteresowaniach i podjęciu działania”³⁶³, które wykonują pojedynczy nauczyciele szkół realnych i owa forma asocjacji definiuje ich przynależność do świata szkół realnych. Działania podejmowane przez nauczycieli szkół realnych wyodrębniają ich ze świata edukacyjnego; filozofia pracy tych szkół różni się na tle placówek szkół średniego kształcenia i owa filozofia prowadzi do tego, aby zdefiniować kapitał społeczny tego rodzaju placówek. Szkoła realna to stan umysłu, swoiste środowisko na mapie polskiej edukacji. Nauczyciele placówek tego rodzaju to twórcy szkoły i jednocześnie budowniczy kapitału

³⁶³ K.T. Konecki, *Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje*, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 11, 1, Łódź 2015, s. 32.

społecznego szkoły. Indywidualne biografie, wartości, postawy, zasady łączą się w kolektywny obraz kapitału społecznego szkół realnych.

Podejście biograficzne jest jedną z metod badawczych stosowanych w naukach społecznych i pedagogicznych i czyni „historię życia zarówno przedmiotem, jak i podmiotem zmiany indywidualnej (rozwój, kształtowanie, edukacja) oraz źródłem wiedzy o człowieku i środowisku”³⁶⁴. Zaletą badań biograficznych jest możliwość wyciągania ogólnych wniosków na podstawie analizy pojedynczych przykładów, biografia jest „ważnym elementem rzeczywistości społecznej, odzwierciedlająca regularność życia społecznego oraz obiektywne procesy zachodzące na poziomie makro”³⁶⁵. Dzięki podejściu biograficznemu uzyskujemy materiał, który jest „tworzony przez ludzi w sposób powszechny i naturalny”³⁶⁶, a dodatkowo biografia jest narzędziem, które „umożliwia rozpoznanie innych zjawisk, a analiza biografii pozwala odtworzyć ich cechy, przejawy, specyfikę”³⁶⁷. Biografia zawodowa nauczycieli szkół realnych w moim projekcie badawczym jest narzędziem do rozpoznania kapitału społecznego szkoły realnej.

Powszechność i naturalność pozyskiwania materiału pozwala nam na rozpoznanie, co dla jednostki jest ważne, nadaje sens jej działaniu i życiu. Badacz stosując metodę biograficzną ma możliwość „umiejscowienia pojedynczego tekstu/działania w szerszym kontekście”³⁶⁸. Metoda biograficzna wreszcie jest tą metodą, która najpełniej wskazuje, iż jednostka jest działającym podmiotem, a dziennik, pamiętnik czy inne dokumenty osobiste pozwalają na „wyeksponowanie własnej roli w kształtowanie życia i otoczenia”³⁶⁹. Potencjał badań biograficznych pozwala na deskrypcję zarówno w wymiarze *makro-*, *mezo-* *mikro*-strukturalnym: na podstawie losu konkretnego człowieka (jego wrażliwości, systemu wartości, decyzji), można wysnuć wnioski dotyczące procesów dotyczących większych zbiorowości. W ujęciu mikro- uwaga badawcza skupia się na indywidualnych relacjach jednostki ze światem pracy. Na podstawie analizy dzienników biograficznych prowadzonych przez nauczycieli szkół realnych dążę do wyjaśnienia procesów na

³⁶⁴ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 79.

³⁶⁵ M. Domecka, *Praca jako doświadczenie biograficzne*, [w:] *Konstruowanie jaźni społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, red. E. Hałas, K.T. Konecki, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 232.

³⁶⁶ P. Bednarz-Luczevska, M. Łuczewski, *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 100.

³⁶⁷ I. Helling, *Metoda badań biograficznych*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Wydawnictwo PWN, Warszawa-Poznań 1990, s. 5.

³⁶⁸ P. Bednarz-Luczevska, M. Łuczewski, *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 100.

³⁶⁹ Tamże, s. 101.

poziomie *mezo* – biograficzne doświadczenia badanych nauczycieli związane z ich pracą. To obraz z opcją powiększenia na zjawiska i cechy szkoły realnej pod kątem budowania kapitału społecznego tej instytucji. Relacje jednostki z innymi uczestnikami jej zawodowego życia, indywidualna perspektywa doświadczeń zawodowych nauczyciela – to spojrzenie z pozycji mikroteorii. Analiza pracy szkoły realnej z perspektywy jednostek, wejście poprzez doświadczenia pojedynczych nauczycieli w świat szkół realnych – to droga do rozpoznania kapitału społecznego szkoły. Niniejsza praca może być jednym z materiałów do tworzenia interpretacji „jak za pośrednictwem średniej wielkości społeczności mogło dojść do ogólnospołecznych procesów”³⁷⁰ związanych z definicją edukacji, rolą szkoły w życiu społecznym i definiowania istoty nauczyciela we współczesnym, zdigitalizowanym świecie.

4.3.3. METODA DOKUMENTARNA KARLA MANNHEIMA

Poza teoriami zdefiniowanymi przez A. L. Straussa w procesie badawczym odwoływałam się także do teorii metody dokumentarnej Karla Mannheima. Do słownika metody dokumentarnej włączono kategorie wypracowane w szkole chicagowskiej, w szczególności w strategii badań ugruntowanych w danych (*grounded theory*).

W teorii Mannheima rozróżniamy trzy warstwy zdarzenia społecznego:

- znaczenie obiektywne, związane bezpośrednio ze strukturą działania,
- znaczenie subiektywne, postrzegane i przypisywane zdarzeniom przez działające osoby (motywy, zamiary),
- znaczenie dokumentarne, związane z włączeniem działania w szersze konteksty kulturowe³⁷¹.

Perspektywa dokumentarna daje możliwość poszukiwania wzorców działania, „które z jednej strony nie do końca można wytłumaczyć tylko *twardymi* czynnikami, z drugiej przekraczają *miękkie* opisy i motywy deklarowane przez uczestników”³⁷². Nie zdarzenia czy też działania w sensie obiektywnym są interesujące dla badacza, ale ważne jest to, „co dokumentuje się w samym działaniu i mówi nam o tym działaniu”³⁷³. Podejście dokumentarne pozwala na traktowanie obserwowalnych zjawisk jako „dokumentu” czy też „dowodu” na istnienie ukrytego schematu. Idąc tą drogą metodologiczną badacz nie poszukuje gotowych wyjaśnień w interpretowanych narracjach. Celem jest „ukazanie

³⁷⁰ Tamże, s. 102.

³⁷¹ S. Krzychała, *Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych*. [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 13.

³⁷² Tamże, s. 13.

³⁷³ Tamże.

zależności pomiędzy *obiektywnymi* uwarunkowaniami i *subiektywnym* nadawaniem znaczeń, leżących u podstaw praktyk społecznych i z nich wynikających”³⁷⁴.

Za pomocą metody dokumentarnej analizujemy wzór działania, który Mannheim określa mianem *habitusu* – „nowe znaczenie działania, ukryte w mowie ciała, gestach, tempie, rytmie, stylu, w podobieństwie pozornie zróżnicowanych doświadczeń”³⁷⁵. Habitus dotyczy wspólnoty praktyk społeczno-kulturowych i stanowi powtarzalny mechanizm społecznego działania: na arenie badawczej główną rolę grają sposób i ramy, „w jakich podejmowane są problemy, praktyczne reguły oraz oczywistości przyjmowane w działaniu”³⁷⁶.

Badania przeprowadzone w środowisku nauczycielskim, które posiada wspólną wiedzę dotyczącą własnego działania, ma określony cel społeczny, potrafi podejmować inicjatywy i w większości – członkowie tej grupy zawodowej potrafią nadać znaczenie działaniom własnym i innych, pozwala na pozycję badawczą, w której pytam „nie o to, co robią aktorzy społeczni, ale jak wykonują i realizują poszczególne działania”³⁷⁷.

Należy dodać, iż Mannheim w teorii dokumentarnej rozróżniał dwa poziomy wiedzy praktycznej – poza opisaną wyżej wiedzą koniunktywną, wyróżniał jeszcze wiedzę kognitywną, która zawarta jest w warstwie komunikacji werbalnej i pozawerbalnej i wyraża się za pomocą narzędzi komunikacyjnych, przede wszystkim języka. Wiedza koniunktywna w teorii dokumentarnej to w głównej mierze działania interpretacyjne, „badacz musi *wyłowić* z miejsca, gdzie jest *zanurzona* – z samej praktyki, ze sposobu jej konstruowania, realizowania i podtrzymywania”³⁷⁸.

Celem metody dokumentarnej jest rozróżnienie w działaniu społecznym dwóch poziomów: wiedzy pragmatycznej, komunikatywnej – wyrażanej, przekazywanej i odczytywanej przez uczestników praktyka społecznych za pomocą narzędzi komunikacyjnych, przede wszystkim języka oraz wiedzy koniunktywnej – to przebieg praktyki społecznej, jej struktura, forma i sposób wykonania. Dzięki metodzie dokumentarnej dążymy do znalezienia zależności pomiędzy „obiektywnymi” uwarunkowaniami i „subiektywnym” nadawaniem znaczeń, leżących u podstaw praktyk społecznych.

³⁷⁴ Tamże, s. 14.

³⁷⁵ Tamże, s. 13.

³⁷⁶ Tamże, s. 15.

³⁷⁷ Tamże.

³⁷⁸ S. Krzychała, M. Kłapiński, *Zastosowanie metody dokumentarnej w analizie terapii otwartego dialogu: rekonstrukcja sesji rodzinnej pacjenta doświadczającego kryzysu psychicznego*, [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016, s. 296.

Zebrany materiał empiryczny w zastosowaniu metody dokumentarnej może być źródłem interpretacji działań w szkołach realnych, które są „społecznym doświadczeniem”. Indywidualne doświadczenia nauczycieli możemy interpretować jako „społeczną historię”. Metoda wypracowana przez Mannheima pozwala na rekonstrukcję koniunktywnych wzorów działania nauczycieli, która jest „wypadkową doświadczenia pracy w konkretnej szkole, specyfiki uczniowskiej społeczności, historii szkoły, jej położenia, wielkości, architektury budynków i wielu innych elementów, które sprawiają, że nie wszystkie szkoły są takie same”³⁷⁹. W szkołach realnych możemy rekonstruować „habitualną strukturę doświadczenia” – wzory działania, aktywności, podejmowane inicjatywy, osiąganie celów czy też reagowania zgodnie z podzielanymi zasadami – cały wachlarz praktyk społeczno-kulturowych, występujący na stronach tej pracy jako termin *habitus*. Logika metody dokumentarnej pozwala na analizę i interpretację działania społecznego, które dla jednostki jest oczywistym własnym doświadczeniem podpartym rutyną codzienności i społeczną praktyką. Jednak badacz ma możliwość narracji socjogenicznej: „ukazać społeczną (kulturową, biograficzną, środowiskową, instytucjonalną) historię, proces, dynamikę praktyki społecznej, konstruowanie znaczeń”³⁸⁰.

Zgodnie z zasadami metodologii analizy tematycznej, opieram swoją analizę na zebranych danych biograficznych nauczycieli, analizie dokumentów oraz wywiadach dotyczących przestrzegania zasad i wyznawanych przez nauczycieli wartości. Przyjęta metoda pozwoliła na to, aby działania związane z konceptualizacją zamierzeń badawczych ograniczyć do minimum – ważne problemy i zjawiska społeczne związane z kapitałem społecznym szkoły nie mogły umknąć w procesie badawczym. Po zebraniu danych empirycznych – opieram się na tym, co usłyszałam, przeczytałam i zobaczyłam w polskich szkołach realnych – dokonuję dogłębnej analizy badawczej nad świadomością społeczną nauczycieli placówek objętych badaniem. Analiza doświadczeń nauczycieli będzie pomocna w rekonstrukcji kapitału społecznego szkół realnych.

4.3.4. ANALIZA DOKUMENTÓW

Jednym ze źródeł poznania świata szkół realnych są dokumenty: ogólnodostępne, publikowane przez szkoły na stronach internetowych oraz dokumenty wewnętrzne związane z zasadami pracy, wartościami, celami realizowanymi w programach

³⁷⁹ S. Krzychała, *Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych*. [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 18.

³⁸⁰ Tamże, s. 16.

wychowawczych czy też protokoły z rad pedagogicznych wspomnianych placówek. Badania społeczne korzystały z dokumentów w zasadzie „od zawsze” – Michał i Paulina Łuczewscy wskazują, iż należy mówić raczej o ponownym ich odkryciu po okresie zapomnienia (wszak dokument jest wartościowym źródłem naukowym, stosowanym przez historyków jako główna metoda pracy)³⁸¹.

Literatura opisująca badania jakościowe wyróżnia dokumenty formalne (urzędowe, instytucjonalne, administracyjne), jak na przykład „sprawozdania, protokoły, zestawienia statystyczne, wykazy, zapisy, spisy, pisma i inne materiały wytwarzane przez urzędy, instytucje, organizacje”³⁸² oraz dokumenty nieformalne (osobiste, biograficzne, jak np. pamiętniki, listy czy też autobiografie).

Przygotowując niniejszą pracę dążyłam do analizy jak najszerszego spektrum dokumentów, które dałyby możliwość rekonstrukcji kapitału społecznego szkoły. Dokonałam przeglądu najważniejszych dokumentów szkół realnych: statuty, konstytucje szkoły, regulaminy. Poprzez analizę ogólnie dostępnych dokumentów szukałam odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące opisu potencjału nauczyciela szkoły realnej oraz w jaki sposób buduje on kapitał społeczny szkoły.

Analiza porównawcza materiałów szkół realnych pod kątem profilu nauczycieli oraz obrazu szkoły pod kątem prospołeczności, odpowiedzialności, zaufania, sprawczości, wspólnotowości pozwoli na analizę interpretacyjną definicję roli szkoły w zakresie budowania kapitału społecznego. Analiza dostępnych dokumentów to możliwość wyjaśnienia działania nauczycieli, ich motywacji do pracy czy też wartości wyznawanych przez badaną grupę. W dokumentach poszukuję odpowiedzi odnośnie pracy nauczyciela w szkole realnej: jak buduje kapitał społeczny w tej szkole, w jaki sposób może mieć wpływ na uczniów, rodziców, społeczność lokalną? Dokumenty szkolne konfrontuję z analizą doświadczeń biograficznych nauczycieli – to pozwoli na sportretowanie nauczycieli szkoły realnej, określenie spójności instytucji z indywidualnym działaniem oraz zdefiniowanie roli nauczycieli w szkole. Ten proces pozwoli na zrekonstruowanie kapitału społecznego szkoły. Dostępne mi dokumenty szkół realnych wyjaśnią zjawisko kapitału społecznego z poziomu szkoły (poziom *meta*), jednak można w nich dostrzec również poziom *mikro*: analiza życia zawodowego pojedynczych

³⁸¹ M. Łuczewski, P. Bednarz-Łuczewska, *Analiza dokumentów zastanych*, [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 163 – 164.

³⁸² A. Sułek, *Socjolog wobec danych urzędowych. Przyczynek do metodologii badań nieankietowych*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” 1, 1986, s. 137.

nauczycieli. Obie płaszczyzny pozwolą na odwzorowanie kapitału społecznego szkół realnych.

Warto podkreślić, iż dokumenty, z którymi się zetknęłam są dosyć standardowe dla polskiej szkoły, jednak istotą jest analiza ich treści – to treść uruchamia metodologiczną wyobraźnię i pozwala wyciągnąć wnioski dotyczące sposobu myślenia grona pedagogicznego o roli szkoły, definiowania zadań szkoły i sposobu myślenia o szkole w zakresie budowania kapitału społecznego. W zasadzie każdy dostępny mi dokument pozwalał na opis i wyjaśnienie tytułowego zjawiska społecznego.

4.3.5. DZIENNICZKI BIOGRAFICZNE

Bohater moich badań to podmiot działający i aktywny interpretator rzeczywistości, niejako lustro zjawisk i cech szkoły, a jego biografia jest „ogólną ramą interpretacyjną będącą efektem doświadczeń nosiciela biografii (i) konstrukcją nadawanych im znaczeń”³⁸³. W prowadzeniu badań oraz ich analizie towarzyszyła mi perspektywa badaczy chicagowskich, którzy wpisali biografię w kontekst nie jednostki, ale w perspektywę zbiorową – w strukturę społeczną, w tym przypadku w strukturę szkół realnych w Polsce. Socjologowie chicagowscy podkreślali wagę badań terenowych i uczynili z nich pełnoprawne narzędzie badań akademickich, a Babbie wskazuje ich wartość podkreślając możliwość „rozpoznania wielu niuansów w postawach i zachowaniach”³⁸⁴.

Metoda biograficzna korzysta z szeregu elementów badawczych, jak np. studia przypadków, historie życia, badania karier, jak też różnych materiałów o charakterze biograficznym: autobiografii, pamiętników, listów, notatek osobistych, dokumentów³⁸⁵. Socjologowie skupieni w Szkole Chicago uznawali, że biografia łączy w sobie perspektywę zbiorową (strukturę społeczną) i perspektywę indywidualną. Badacze chicagowscy badali problemy przez pryzmat struktury społecznej odwołując się do „świadomych działań jednostek (*self reflective behaviour*), analizując przypadki (*case study*), historie życia, osobiste opowieści”³⁸⁶. Zatem podstawowym przedmiotem badań jest społeczeństwo i procesy społeczne z uwzględnieniem doświadczenia jednostkowego, doświadczenia ludzi uczestniczących w tych procesach. Biografia jednostkowa może być wykorzystana jako narzędzie z poziomu kolektywnego, związanego ze strukturą

³⁸³ K. Kaźmierska, *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 108.

³⁸⁴ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 322.

³⁸⁵ K. Kaźmierska, *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 17.

³⁸⁶ Tamże, s. 18.

społeczną. Koncepcja chicagowska zakładała badawcze „eksponowanie relacji między tożsamością (indywidualną i zbiorową) a organizacją (społeczną/kulturową)”³⁸⁷.

Dzienniczki biograficzne to jedno z narzędzi, które zachęca respondenta do refleksji. Dzienniczek to analiza osobistej refleksji nauczyciela szkoły realnej, która umożliwia opis i zrozumienie ich doświadczeń związanych z pracą w szkole. Zgodnie z ustaleniami, cztery zaproszone do projektu nauczycielki spisywały odpowiedzi na początku roku szkolnego, a następnie raz w miesiącu w dzienniczku pojawiały się zapisy dot. realizacji celów i zamierzeń odnośnie roli w szkole i wpływu na postawę uczniów. Refleksja biograficzna, do której zaprosiłam nauczycieli, wiązała się z porządkowaniem doświadczeń i nadawania im znaczeń.

Bohaterki tej części badań to osoby w wieku 28 – 33 lata, dzienniczki były sporządzane przez nauczycielki w roku szkolnym 2021/2022.

Pytania w dzienniczku dotyczyły trzech wybranych obszarów:

Pracy z uczniami – pytanie w dzienniczku: Jakie ustalasz zasady, jak je realizujesz, co robisz, gdy ustalone zasady nie są przestrzegane; jak oceniasz możliwości rozwoju uczniów – zarówno w zakresie przedmiotu, którego uczysz, jaki i pod kątem ich zachowania wobec innych, przestrzegania norm, wrażliwości społecznej).

Aktywności dot. wpływania na postawę ucznia – pytanie w dzienniczku: Jak postrzegasz swoją rolę w wychowaniu uczniów, z którymi pracujesz w szkole realnej? Czy dostrzegasz swój wpływ na zmianę ich zachowania, postępowania? Jak planujesz wpływać na realizację celów szkoły realnej?

Aktywności dotyczącej tworzenia szkoły – pytanie w dzienniczku: Czy masz poczucie, że tworzysz szkołę realną? Co dla ciebie jest najważniejsze? Jakie wartości szkoły? Jak planujesz je realizować w szkole? Jak sobie wyobrażasz szkołę realną za 4 lata?

Poprzez badanie podłużne zostanie opisana zmiana w postawie nauczycieli, którzy rozpoczynają swoją pracę w szkole realnej – weryfikacja ich postaw, założeń i wartości.

Obraz wyłoniiony z osobistych perspektyw doświadczania szkolnej rzeczywistości jest jednym z elementów oddziałujących na zmienną zależną, czyli kapitał społeczny szkół realnych. Subiektywna optyka na codzienność szkoły i jednostkowe zapisy dotyczące perspektywy pracy z uczniem dają możliwość poznania „holistycznej natury rzeczywistości społecznej”³⁸⁸. Przyjrzenie się swojemu doświadczeniu zawodowemu było możliwością odkrywania i powiązania zależności między poszczególnymi zdarzeniami i okolicznościami. Był to proces obserwacji sprawczości zawodowej,

³⁸⁷ Tamże, s. 19.

³⁸⁸ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 27.

refleksji nad działaniem, powiązania własnego działania z postawą uczniów i uczennic oraz wpływu na tworzenie szkoły realnej.

4.3.6. WYWIADY

Jedną z metod zbierania danych w moim procesie badawczym był wywiad. Wywiady „dostarczają bogatego źródła danych, dają dostęp do tego, jak ludzie relacjonują zarówno swoje kłopoty, jak i swoje szczęście”³⁸⁹. Wyróżnia się wiele form wywiadu i sposobów jego przeprowadzania: wywiad ustrukturyzowany, częściowo ustrukturyzowany lub wywiad nieustrukturyzowany (swobodny, otwarty). Wywiad ustrukturyzowany (standaryzowany) to technika wymagająca od badacza przygotowania listy pytań, które następnie należy odczytać w konkretnej kolejności i formie. Wywiad częściowo ustrukturyzowany wymaga od badacza określenia zagadnień, które będą poruszane w czasie rozmowy. Ostatnia forma wywiadu – nieustrukturyzowana – nie ma ustalonej listy pytań. Czas trwania wywiadu to kwestia umowna, zwraca się natomiast uwagę, aby wywiad był rozmową opartą na empatii i relacji pozwalającej na ujawnianiu emocji – zarówno badacza jak i respondenta. W wywiadzie częściowo ustrukturyzowanym istotą jest „ustanowienie z respondentem relacji człowiek-człowiek i chęć, by *zrozumieć* bardziej niż *wyjaśnić*”³⁹⁰. Wywiad ustrukturyzowany jest techniką badawczą powszechnie stosowaną w jakościowych badaniach rekonstrukcyjnych, a E. Babbie uznaje wywiad jakościowy za rozmowę, „której prowadzący nadaje ogólny kierunek i kładzie szczególny nacisk na pewne tematy, poruszane przez respondenta”³⁹¹. Aby pozyskać dane o sposobach postrzegania świata szkół realnych, zdecydowałam o zastosowaniu wywiadów indywidualnych częściowo ustrukturyzowanych z elementami wywiadu otwartego³⁹².

Sposób prowadzenia wywiadów i analizę danych opracowałam kierując się założeniami konstrukcjonizmu, według którego „prowadzący wywiad i respondent aktywnie konstruują pewną wersję świata odpowiednią do tego, co traktujemy jako oczywiste cechy osoby, z którą rozmawiamy i kontekstu, w którym pada pytanie”³⁹³. Realizacja wywiadów przebiegała zgodnie z etapami zalecanymi przez Steinara Kvale:

1. Konceptualizacja – sformułowanie celu badania i problemu badawczego.

³⁸⁹ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, 141.

³⁹⁰ A. Fontana, J.H. Frey, *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] *Metody badań jakościowych. Tom 2*, red. Denzin N.K., Lincoln Y.S., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 84-85.

³⁹¹ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 342.

³⁹² Niekiedy z listy pytań tworzyłam listę moich potrzeb informacyjnych. To pozwalało na dużą swobodę w formułowaniu pytań. Pytania otwarte stosowałam wówczas, gdy rozmówcy potrzebowali więcej czasu, aby dotrzeć do odpowiedzi. Ten typ pytań pozwolił uzyskać więcej informacji.

³⁹³ D. Silverman, *Interpretacja danych...*, op. cit., 114.

2. Projektowanie badania – zaplanowanie przebiegu procesu badania.
3. Prowadzenie wywiadów.
4. Transkrypcja – tekstowy zapis wywiadów.
5. Analiza – określenie znaczenia zgromadzonego materiału w powiązaniu z celem badań.
6. Weryfikacja – sprawdzenie trafności, rzetelności i możliwości generalizacji uzyskanych danych.
7. Raportowanie – prezentacja wyników badań³⁹⁴.

W wywiadzie częściowo ustrukturyzowanym pojawiają się „uprzednio założone pytania związane z obszarami zainteresowania”³⁹⁵. Wywiad taki „trzyma się ściśle z góry ustalonego problemu i zawiera pytania mające na celu uzyskanie informacji na ten konkretny temat”³⁹⁶. Dążyłam do tego, aby poprzez wywiady uzyskać odpowiedzi na listę sprecyzowanych zagadnień. Opracowując scenariusz wywiadu/listę pytań zmierzałam do tego, aby uzyskane odpowiedzi były „odzwierciedleniem perspektyw”³⁹⁷. To była rozmowa, która prowadzona była zgodnie z zaleceniem E. Babbiego: „musisz zadać pytanie, wysłuchać uważnie odpowiedzi, zinterpretować jej znaczenie dla twoich ogólnych celów, a następnie sformułować kolejne pytanie, którego celem będzie pogłębienie wcześniejszych odpowiedzi lub skierowanie uwagi rozmówcy ku bardziej interesującym cię obszarowi”³⁹⁸. Wywiad częściowo ustrukturyzowany jest konwersacją na podstawie wcześniej przygotowanych pytań. Pytania mogą być zrekonstruowane podczas spotkania z badanym – to główna przewaga wywiadu częściowo ustrukturyzowanego nad wywiadem opracowanym według ustrukturyzowanej formuły. Retoryczna funkcja badawcza wywiadu częściowo ustrukturyzowanego przede wszystkim skupia się na pytaniu *Dlaczego?*, podczas gdy w wywiadach ustrukturyzowanych pytamy: *Ile? Jak wiele?* Możliwość zmiany zadawanych pytań pozwala badaczowi w razie potrzeby zmienić płaszczyznę i kontekst rozmowy, odnieść je do potrzeb rozmówcy i wniknąć w jego percepcję omawianego zagadnienia. W niektórych przypadkach korzystałam również z prawa zadawania pytań uzupełniających. Inną zaletą tego narzędzia jest elastyczność i interaktywność. Wywiady przybierały formę dłuższej rozmowy, podczas której ja poznawałam percepcję moich badanych, a moje zainteresowanie było odbierane jako zachęcenie do rozmowy.

³⁹⁴ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 77.

³⁹⁵ M. Angrosino, *Badania etnograficzne...*, op. cit., s. 97.

³⁹⁶ Tamże, s. 97.

³⁹⁷ D. Silverman, *Interpretacja danych...*, op. cit., 139.

³⁹⁸ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 343.

Celem wywiadów była próba rekonstrukcji potencjału nauczyciela szkoły realnej: jaka jest jego motywacja wyboru zawodu, jakie wartości dostrzega w szkole realnej, w jaki sposób buduje kapitał (tj. w jaki sposób buduje zaufanie w placówce, czy jest aktywny społecznie i obywatelsko, jakie jest poczucie wspólnotowości i sprawczości) w tej szkole, jaki ma wpływ na uczniów, rodziców, społeczność lokalną? Analiza wywiadów pozwoliła na zdefiniowanie postaw nauczyciela szkoły realnej wobec poszczególnych wartości będących składowymi kapitału społecznego. W kwestionariuszu wywiadu posługiwałam się zdaniami pojedynczymi. Kwestie poruszane w wywiadach odnosiły się do percepcji badanych, często pytałam o opis danej sytuacji, wypowiedzenie opinii, spostrzeżeń, definiowanie wartości czy też wskazanie różnic. Dzięki tej metodzie badawczej miałam możliwość zrozumienia świata z perspektywy badanych, poznać percepcję ich doświadczeń. Pomimo konwersacyjnego charakteru przeprowadzonych wywiadów, zachowałam dyscyplinę prowadzenia wywiadu według przygotowanych wcześniej pytań.

O wielkości próby zadecydowała charakterystyka badanej grupy – cel badań wskazywał wyselekcjonowaną grupę badawczą: nauczycieli ze szkół realnych w Polsce. Przeprowadziłam wywiady z 15 nauczycielami, jednak nie liczba osób uczestniczących jest w tym przypadku najbardziej istotna. Wybrana próba powinna odzwierciedlać heterogeniczność populacji będącej przedmiotem analiz, a „w przypadku grupy o strukturze homogenicznej, już studium przypadku pojedynczej osoby mogłoby stanowić taką prawomocną *próbę*”³⁹⁹. Poprzez wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane zbierałam informację od dwóch grup nauczycieli szkół realnych – rozmawiałam z nauczycielami, którzy rozpoczynają pracę w szkole realnej (9 osób) oraz z nauczycielami, którzy mają kilkuletni staż pracy w szkole realnej, w tym takie osoby, które zakładały pierwszą szkołę realną w Polsce (6 osób).

Z uwagi na homogeniczność grupy, istotne były takie szczegóły prowadzenia rozmowy jak: znajomość kontekstu badania, rozumienie kultury, zaufanie, dobre relacje z respondentami czy też atmosfera szczerości i zaufania. Dobrą rozmowę zapewniało wcześniejsze przygotowanie się do wywiadów – moim zadaniem była szczegółowa analiza sytuacji danej szkoły realnej, co w efekcie zaowocowało wyczerpującym materiałem dotyczącym poruszanego zagadnienia⁴⁰⁰.

³⁹⁹ M. Angrosino, *Badania etnograficzne...*, op. cit., s. 98.

⁴⁰⁰ E. Januszewska, *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa. Syryjczycy w Libanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 99 – 100.

Wywiady (za zgodą Rozmówców) zostały nagrane za pomocą dyktafonu lub narzędzia nagrywającego platformy Teams. Indywidualny wywiad trwał od 45 minut do 2 godzin. Szczegółowej analizie poddano łącznie piętnaście wywiadów. Każdy wywiad został w całości wysłuchany. Uzyskane nagrania zostały przekształcone w transkrypcje. Transkrypcji treści wywiadów dokonywałam samodzielnie. Etapem następującym po transkrypcji była indywidualna analiza wywiadów, a kolejny etap analizy to kodowanie. W wypowiedziach badanych poszukiwałam fragmentów wskazujących na czynniki wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości). Analiza jakościowa materiału empirycznego polegała na wyłonieniu z wypowiedzi pól tematycznych, które opisują subiektywne doświadczenia ze świata szkoły.

Badanie z wykorzystaniem techniki wywiadu częściowo ustrukturyzowanego jest mocno nacechowane wymiarem etycznym, stąd wymóg względem badacza, by zwracał uwagę na m. in.: zagwarantowanie poufności rozmowy, anonimowości respondentów, zgodność transkrypcji z wypowiedziami badanych. Do badacza należy również decyzja, w jakim stopniu i czy w ogóle respondent powinien mieć wpływ na interpretację wyników i sposób ich prezentacji⁴⁰¹. Badania przeprowadziłam w grupie osób, która stale ze sobą współpracuje, zatem zasada zachowania poufności danych jest istotna. Badani byli poinformowani o celu badania oraz o sposobie wykorzystania materiału z wywiadu. Z badanymi podpisałam dokument dotyczący poufności.

Głównym pytaniem badawczym, na które próbuję odpowiedzieć stosując wywiady z nauczycielami jest poszukiwanie życiowych doświadczeń nauczyciela, które miałyby wpływ na stopień kreowania społecznej wizji szkoły, a tym samym jej kapitału społecznego. Dlatego istotą było kodowanie refleksji nauczycieli według kategorii wpływających na zmienną zależną, czyli kapitał społeczny.

Chcę wyraźnie zaznaczyć, że wszystkie metody zostały tak przemyślane i zastosowane by wypełnić możliwie wszechstronne ujęcie problematyki rozprawy i ukazać wielostronnie wyznaczone ramy postępowania badawczego. Starałam się zachować spójność analiz oraz dyskusji wyników z wyróżnionymi celami i problemami badawczymi.

⁴⁰¹ Zaleca się także powoływanie sędziów kompetentnych.

4.4. GRUPA BADAWCZA, CZAS I MIEJSCE BADAŃ

Do badania zaprosiłam nauczycielki i nauczycieli pracujących w szkołach realnych. Z uwagi na fakt, iż w Polsce istnieją jedynie cztery szkoły realne, to dobór próby zastosowany w badaniu należy uznać za celowy.

Podzieliłam ich dwie grupy: tę, która zaczyna pracę w szkole realnej i staż pracy nie przekracza trzech lat oraz tę, która ma dłuższe niż trzy lata doświadczenie pracy w szkołach realnych. Wśród grupy z krótszym stażem wytypowałam kilka osób, których zadaniem było obserwacja siebie i swojej działalności zawodowej w szkole realnej. Formą zapisu obserwacji był dzienniczek biograficzny dotyczący ich pracy w szkole realnej. W obu grupach nauczycieli przeprowadziłam indywidualne wywiady. Uczestnikami zrealizowanych badań są nauczyciele i nauczycielki szkół realnych w Polsce (cztery placówki: trzy w Warszawie i jedna w Lublinie). Grupa osób objętych badaniem wiekowo jest różnorodna: od 26 do 58 lat. Dzienniczek wypełniały cztery nauczycielki w wieku 26 – 33 lata, natomiast do wywiadów zaprosiłam grupę 15 nauczycieli w wieku 26 – 58 lat. Zapisy w dzienniczkach biograficznych były realizowane w roku szkolnym 2021/2022 (2 dzienniczki) i 2022/2023 (2 dzienniczki), a większość wywiadów przeprowadziłam w przedziale czasowym 2023 – 2024.

Dzienniczek biograficzny był prowadzony przez osoby z grupy młodych nauczycieli, ze stażem zawodowym w szkole realnej nie dłuższym niż trzy lata. Wiek badanych to 26 – 33 lata, poprzez indywidualną rozmowę zrekrutowałam cztery osoby obserwujących swoje zawodowe doświadczenia z użyciem tego narzędzia. Przez czas zapisu (około trzech miesięcy) byłam w stałym kontakcie z nauczycielkami (grupa pod względem płci była jednorodna): przypominałam o celu badania, monitorowałam zapisy w dzienniczku (był to dokument on-line dostępny dla mnie i dla nauczycielki). Warunkiem udziału w tej części badań było prowadzenie zajęć lekcyjnych w szkole realnej. Perspektywa biograficzna pozwoliła poznać doświadczenia nauczycieli w zakresie zasad pracy z uczniami i uczennicami, postrzegania wpływu na postawę ucznia oraz na poczucia tworzenia szkoły realnej.

Do wywiadów indywidualnych częściowo ustrukturyzowanych zaprosiłam nauczycieli i nauczycielki szkół realnych. Były to osoby w wieku 26 – 58 lat, z zarówno 2-3-letnim stażem zawodowym w szkole realnej, jak i niemal 10-letnim, czyli od początku istnienia szkoły realnej. Część wywiadów przeprowadziłam w formule on-line, z częścią nauczycieli spotykałam się stacjonarnie. Na wywiady zgodzili się nauczyciele z trzech szkół: Saskiej Szkoły Realnej, Bednarskiej Szkoły Realnej i Lubelskiej Szkoły Realnej. W tych szkołach otrzymałam również zgodę dyrekcji na przeprowadzenie badań.

Biorący udział w badaniu podpisywali zgodę o dobrowolnym udziale w badaniu. Należy podkreślić, iż propozycja udziału w badaniach była przyjmowana z otwartością i pełną gotowością współpracy. Podjęte działanie badawcze jasno określiło specyfikę próby badawczej: określenie kapitału społecznego szkół realnych oznaczała objęcie badaniami jakościowymi nauczycieli pracujących w tego rodzaju szkołach. Do badań wybrałam osoby różnorodnie zaangażowane w pracę w szkole: część osób to nauczyciele przedmiotowi lub specjalizacyjni (8 osób), część łączyła pracę nauczyciela przedmiotowego z wychowawstwem (7 osób). Zgodnie z praktyką badań jakościowych, konstrukcja próby badawczej zakończyła się w momencie teoretycznego wysycenia. Tym samym nie podjęłam kolejnych wywiadów.

Wywiady z nauczycielami nagrywałam na platformie Teams lub na dyktafonie, następnie dokonałam samodzielnej transkrypcji. Wywiady, zarówno w formie audio, jak i w wersji spisanej, zachowałam. Nauczycieli zapoznałam z procedurą przechowywania materiałów: wersja audio jest dostępna jedynie badaczowi, natomiast wywiady spisane przechowuję z należytą starannością i – w razie potrzeby – jestem w stanie udostępnić je komisji. Należy zaznaczyć, iż wszystkie wywiady zostały poddane procesowi anonimizacji. Imiona respondentek i respondentów zapisałam według schematu: Imiona na literę A oznaczają nauczycieli szkół realnych, na przykład: Wywiad nr 7, Anna; Wywiad nr 11, Artur. Imiona na literę B oznaczają nauczycieli, którzy sporządzali dzienniczki biograficzne, np. Dzienniczek nr 1, Bożena⁴⁰².

Przyjęta metodologia badań miała mnie przybliżyć do odpowiedzi na pytanie: na ile polska szkoła jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów tego kapitału, to znaczy przestrzeni, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie. Poprzez działania badawcze dążyłam do określenia zasobów kapitału społecznego szkół realnych w Polsce koncentrując swoją uwagę badawczą na roli nauczyciela we wspomnianym procesie. Próbowałam określić, jakimi predyspozycjami charakteryzuje się nauczyciel, który jest jednym z najważniejszych elementów procesu kształtowania się kapitału społecznego. Poprzez opis portretu nauczyciela zdefiniowałam zjawisko kapitału społecznego szkoły. Z biograficznych doświadczeń nauczycieli zrekonstruowałam społeczny kapitał szkoły realnej. Perspektywa biograficzna pozwoliła na poznanie doświadczeń nauczycieli: ich motywację do wyboru zawodu nauczyciela, poznanie środowiska, z którego się wywodzi, określenie potencjału społecznego, który buduje lub

⁴⁰² Informacje poufne, w tym oryginalne teksty i transkrypcje, przechowuję w formie zarchiwizowanej w bezpiecznym miejscu.

wykorzystuje w swojej pracy. Na podstawie analizy zebranego materiału empirycznego dokonałam interpretacji zjawiska kapitału społecznego w szkole oraz zidentyfikowałam różne aspekty życia szkolnego z perspektywy nauczycieli szkół realnych.

4.5. PROBLEMY ETYCZNE ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ PROWADZONYCH BADAŃ

Prowadzone badania empiryczne poruszają kwestie światopoglądowe, dotyczą obszarów związanych z wartościami, postawami czy też dotyczą wzorców zachowań. Gotowość na udział w wywiadzie oznaczał zgodę mojego rozmówcy na autoanalizę jego postawy i wartości. Rozmowa była swego rodzaju lustrem, refleksją nad przebiegiem zawodowej kariery. Wielokrotnie nauczyciele biorący udział w badaniu podsumowali rozmowę podkreślając możliwość analizy swojej pracy od strony wartości i sensu pracy z młodym człowiekiem. Charakter badań jakościowych zobowiązuje mnie do zapewnienia anonimowości badań, zbudowania zakodowanych kwestionariuszy. W ramach odpowiedzialności za proces badawczy moim zadaniem przed rozpoczęciem wywiadu było szczegółowe omówienie, w jakim celu wykorzystam nagrane wypowiedzi nauczycieli oraz zapewnienie dobrowolności udziału w badaniach. Dokładna informacja o celu i charakterze badania zaowocowała bardzo dobrą atmosferą rozmów, wnikliwymi analizami ze strony nauczycieli oraz ich szczerymi wypowiedziami. Zarówno metody badawcze jak i narzędzia zastosowane w niniejszym projekcie zostały zaakceptowane przez Komisję Etyki Badań Naukowych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

Analiza tematu wymagała ode mnie również rzetelnej kwerendy literatury oraz precyzyjnej definicji problemu. Dokonałam przeglądu historii szkoły pod kątem analizy koncepcji kształcenia. Poszukiwałam śladów idei szkół realnych w procesie tworzenia kolejnych programów nauczania, definiowania efektów kształcenia oraz portretu absolwenta na przestrzeni wieków. Przy definiowaniu problemu analizowałam aktualny stan badań nad kapitałem społecznym polskiej szkoły. Zagłębiłam się w niezmiernie szerokie i wielowątkowe dyskusje dotyczące polskiej szkoły.

Na tej podstawie zdefiniowałam zmienne zależne opisujące zmienną niezależną, czyli kapitał społeczny szkół realnych. W przyjętej konstrukcji badawczej istotą było poszukiwanie odpowiedzi na pytania, które dzisiaj stały się istotne w zakresie zmian w polskiej edukacji. Obecnie toczy się dyskusja nad celami kształcenia, zmian programowych oraz zbiorem kompetencji i umiejętności, które ma kształtować szkoła. Wnioski, do których zaprowadziła mnie analiza materiału badawczego pozwala na refleksję nad celem edukacji i sformułowaniem zadań polskiej szkoły. Szkoły realne,

których w Polsce jest niewiele, mogą stać się przykładem sposobu nauczania skupionego na budowaniu sprawczości, odpowiedzialności i zaufania – elementów składowych kapitału społecznego.

Pomimo zawodowego zaangażowania w działalność szkoły realnej, w moich działaniach badawczych dążyłam do obiektywizmu opierając się wyłącznie na pozyskanym materiale. Szkoła jest miejscem poznania norm, wartości i oceny działań społecznych, dlatego jest to przestrzeń, w której kształtuje się kapitał społeczny. Analizując postawy, normy wyznaczające zasady współżycia, współpracy oraz współistnienia społeczności szkolnej poszukuję drogowskazów, które młody człowiek otrzymuje podczas procesu edukacji. Analiza jednej grupy aktorów procesu kształcenia pozwala odtworzyć zestaw kompetencji społecznych, obywatelskich, kulturowych, dzięki którym społeczność kształtuje swój kapitał.

ROZDZIAŁ 5. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Wieloaspektowość i wieloznaczność czy też niejasność terminu *kapitał społeczny* wpływa na trudność w badaniach pomiarowych, co niektórzy postrzegają jako nieuchwytność badanego zjawiska. Przystępując do badań stanęłam przed wyzwaniem operacyjnym: określenie modelu analitycznego, przyjęcie określonej definicji kapitału społecznego oraz wyłonienie fenomenów opisujących tworzenie kapitału społecznego w szkole realnej.

Jak opisano wyżej, klasyczne ujęcia kapitału społecznego analizują to zjawisko z poziomu jednostek i zbiorowości. W skali *mikro* kapitał społeczny to przede wszystkim zasoby jednostki, które może ona mobilizować dzięki sieciom osobistych powiązań. W skali *mezo* (społeczności lokalnych) i *makro* (regionów, państw) wskazuje się na kapitał społeczny umiejscowiony w sieciach powiązań i definiuje jako zasób całej wspólnoty, z którego cała społeczność może czerpać korzyści⁴⁰³. To perspektywa endogeniczna, z której źródeł kapitału społecznego upatruje się w relacji między jednostkami: postępowanie jednostek i grup ma swój początek w jednostkowych racjonalnych decyzjach ekonomicznych⁴⁰⁴. Wskazuje się również podejście egzogeniczne – tu kapitał społeczny definiuje się jako zasób kulturowy zależny od „jakości relacji w obrębie grupy”⁴⁰⁵.

Przegląd badań nad kapitałem społecznym uświadamia nam, że nie ma jednego zdefiniowanego zbioru wskaźników kapitału społecznego. Zauważalne jest to, że kapitał społeczny zazwyczaj rozpatrywany jest przez pryzmat pozytywnego wpływu na jednostki czy też grupy społeczne. Niektórzy badacze kapitału społecznego określili sposób badania tego zjawiska. Robert Putnam skonstruował *Social Capital Index*, na który składa się 14 wskaźników podzielonych na pięć głównych sekcji.

(I) Życie społeczne:

1. Liczba organizacji non-profit na 1000 mieszkańców.
2. Występowanie w roli przedstawiciela jakiegoś stowarzyszenia lub organizacji w ostatnim roku.
3. Bycie członkiem zarządu jakiejś lokalnej organizacji w ostatnim roku.
4. Przeciętna liczba obecności na zebraniach stowarzyszenia w ostatnim roku.
5. Przeciętna liczba grup, których jest się członkiem.

⁴⁰³ J. Działek, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 106.

⁴⁰⁴ M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego...*, op. cit., s. 18.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 18.

- (II) Zaangażowanie w sprawy publiczne:
 - 6. Udział w wyborach prezydenckich
 - 7. Obecność w ostatnim roku na jakimś publicznym zebraniu w mieście lub szkole.
- (III) Wolontariat:
 - 8. Liczba obywatelskich i społecznych organizacji na 1000 mieszkańców.
 - 9. Przeciętna liczba razy podejmowania pracy na rzecz wspólnoty, środowiska w ostatnim roku.
 - 10. Przeciętna liczba razy bycia wolontariuszem w ostatnim roku.
- (IV) Nieformalne zaangażowanie społeczne:
 - 11. Zgoda ze stwierdzeniem: spędzam dużo czasu, odwiedzając przyjaciół.
 - 12. Przeciętna liczba razy podejmowania gości w ostatnim roku.
- (V) Mierniki zaufania:
 - 13. Zgoda ze stwierdzeniem: większości ludzi można ufać.
 - 14. Zgoda ze stwierdzeniem: większość ludzi jest uczciwych⁴⁰⁶.

Jednak powyższa lista budzi wiele kontrowersji wśród badaczy empirycznych. Portes wskazuje, iż zaproponowane przez Putnama miary nie opisują bezpośrednio zaangażowania ludzi w sieci powiązań społecznych, a jedynie zjawiska, które teoria przedstawia jako jedne z jego możliwych skutków⁴⁰⁷. W opracowaniach badaczy zajmujących się zjawiskiem kapitału społecznego znajdziemy też inne listy wskaźników. W badaniach pomiarowych pojawiają się zazwyczaj: zaufanie, członkostwo i normy wzajemności czy też zaufanie sieciowe. W raportach opublikowanych przez Bank Światowy znajdziemy listę wskaźników wykorzystywanych w badaniach empirycznych⁴⁰⁸ z uwzględnieniem kontekstu lokalnego. Prowadzone są również badania ankietowe. Stworzono dwa narzędzia badawcze: *The Social Capital Assessment Tool* (SCAT)⁴⁰⁹ oraz *Integrated Questionnaire for the Measurement of Social Capital* (SOCAP IQ)⁴¹⁰. Na podstawie badań przeprowadzonych za pomocą tych kwestionariuszy powstają raporty pokazujące rozmiar i kierunek rozwoju kapitału społecznego.

Koncepcja pomiaru kapitału społecznego została wypracowana również przez ekspertów zajmujących się edukacją. Maria Dudzikowa, prowadząca wieloletnie badania

⁴⁰⁶ <https://www.socialcapitalresearch.com/measure-social-capital/>.

⁴⁰⁷ J. Działek, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 107.

⁴⁰⁸ Por.: Ch. Grootaert, T. Van Bastelar, 2002. *Understanding and Measuring Social Capital: A Multidisciplinary Tool for Practitioners. Directions in Development*. World Bank, Washington, DC 2002.

⁴⁰⁹ A. Krishna, E. Shrader, *Social Capital Assessment Tool*, raport przygotowany dla The World Bank, Washington, 1999.

⁴¹⁰ Ch. Grootaert, D. Narayan, N.V. Jones, M. Woolcock, *Measuring Social Capital: An Integrated Questionnaire*, World Bank Working Paper No. 18, World Bank, Washington 2004.

nad kapitałem społecznym polskiej szkoły powołując się na stanowiska Jamesa S. Colemana i Roberta D. Putnama, wskazuje dwa aspekty kapitału społecznego: zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie⁴¹¹. W badaniach prowadzonych w polskich szkołach zdefiniowano rozmiar kapitału społecznego na podstawie: kapitału osobowego, rodzinnego i środowiskowego osób badanych oraz kultury szkoły definiowanej jako „wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, aby uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania owych zadań”⁴¹².

Aby zrealizować cel badawczy, czyli opisać potencjał nauczyciela szkoły realnej oraz wyjaśnić jego rolę w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej, odwołuję się przede wszystkim do elementów teorii kapitału społecznego: Jamesa Colemana, Pierre’a Bourdieu i Roberta Putnama. Przez pryzmat teoretycznego konstruktu analizowałam materiał empiryczny, aby zdefiniować zasoby jednostkowe nauczyciela pod kątem jego zasobów wynikających z sieci relacji, znajomości i wzajemnego uznania; w wywiadach z nauczycielami poszukiwałam opisu szkoły realnej jako struktury tworzącej wartości lub też postrzeganej przez nauczycieli jako miejsce kształtujące wartości. Przyjąwszy kluczowe pojęcia z koncepcji Bourdieu – Colemana, pomocna była dla mnie teoria Roberta Putnama – to zdefiniowane przez niego cechy kapitału społecznego, takie jak zaufanie, relacje, normy i powiązania pojawiały się często w wypowiedziach nauczycieli. Poszukiwałam elementów konstruujących kapitał społeczny szkół realnych w relacjach społecznych, w definiowaniu wartości szkół realnych, w jakości stosunków między jednostkami struktury szkolnej, w postawach nauczycielskich, normach i sankcjach, które obowiązują w szkole wpływając na rzecz wspólnego dobra społeczności szkolnej.

W analizie zebranego materiału badawczego poszukiwałam odpowiedzi na wyszczególnione pytania badawcze:

Czy szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane są działania wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości)?

⁴¹¹ M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego...*, op. cit., s. 43.

⁴¹² E. Bochno, I. Bochno, *Szkolny kapitał społeczny a jakość kultury szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 193.

Jakimi predyspozycjami charakteryzuje się nauczyciel, który jest jednym z najważniejszych elementów procesu kształtowania się kapitału społecznego szkoły.

Moje działania badawcze, zgodne z procedurą analizy tematycznej, koncentrowały się na opisie postawy nauczycieli, poprzez to wyjaśnieniu, na ile ta forma edukacji jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów kapitału społecznego. Tym samym dążyłam do określenia, co to znaczy, że szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości.

Skoncentrowałam się na tych wypowiedziach nauczycieli, które świadczyły o tym, iż szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane są działania wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości). Dążyłam również do określenia, jakimi predyspozycjami charakteryzuje się nauczyciel, który jest jednym z najważniejszych elementów procesu kształtowania się kapitału społecznego szkoły.

W procesie analizy wyników skupiałam się na sportretowaniu nauczyciela szkół realnych, a poprzez to działanie przeprowadziłam rekonstrukcję kapitału społecznego tego rodzaju szkół. Założenia definicyjne kapitału społecznego przyjęte na podstawie teorii Coleman, Bourdieu i Putnama, wytyczyły analityczną drogę poprzez wyszukiwanie w materiale empirycznym zmiennych obrazujących kapitał społeczny: zaufania, aktywnej postawy, zaangażowania obywatelskiego, poczucia wspólnotowości i sprawczości. Przez pryzmat przyjętych teorii dążyłam do rekonstrukcji kapitału społecznego szkoły oraz eksplikacji roli nauczyciela w procesie tworzenia interesującego mnie zjawiska.

Przyjęcie głównego narzędzia interpretacyjnego w formie analizy tematycznej wiązało się z dwojakimi rodzajami aktywności: namysłem na rodzajem danych oraz nad sposobem ich wyjaśniania i opisywania. Jedną z ważniejszych funkcji analizy jakościowej jest odkrywanie wzorów i dostarczanie wyjaśnień. Interpretowałam wypowiedzi respondentów pod kątem ich postaw wpływających na kapitał społeczny szkoły realnej. Dzięki takiemu podejściu teorie i pojęcia rozwijałam równolegle z procesem zbierania danych, tworząc nową wiedzę i jej interpretację. Przyjęte podejście pozwoliło na kodowanie danych i identyfikację wzorców, wartości i relacji, które doprowadziły mnie do celu badawczego: opisanie potencjału nauczyciela szkoły realnej i odtworzenie kapitału społecznego szkół realnych na podstawie portretu nauczyciela w zakresie indywidualnej i społecznej przestrzeni doświadczenia i rozwijania prospołecznych postaw. Analizując odpowiednią liczbę przypadków, za pomocą wywiadów częściowo

ustrukturyzowanych, starałam się osiągnąć punkt, w którym osiągnięte zostanie nasycenie materiału danymi⁴¹³.

Analizując zebrany materiał dążyłam do rozumienia świata z punktu widzenia moich rozmówców – słuchając ich zawodowych przeżyć i doświadczeń miałam możliwość odkryć ich świat szkoły realnej.

Metoda analizy tematycznej składa się kilka faz: identyfikowania, analizowania, organizowania, opisywania i raportowania tematów znalezionych w obrębie zbioru danych⁴¹⁴. Analiza tematyczna polega na przeszukiwaniu zbioru danych w celu znalezienia powtarzających się wzorców znaczeniowych. W tej metodzie istotą jest identyfikacja i opis zarówno ukrytych, jak i widocznych idei w danym temacie. Kody są opracowywane w celu zidentyfikowanych tematów i stosowane do późniejszej analizy.

Stosowana analiza tematyczna jako metoda synkretyczna – zawiera w sobie elementy teorii ugruntowanej, perspektywy pozytywistycznej, interpretatywizmu i fenomenologii. Podejście to zapożycza użyteczne techniki z każdego obszaru teoretycznego i metodologicznego, a następnie adaptuje je do kontekstu badań stosowanych. Jej głównym celem jest jak najdokładniejsze i najbardziej wyczerpujące przedstawienie historii i doświadczeń uczestników badania. „Największą siłą analizy tematycznej jest jej pragmatyczne skupienie się na wykorzystaniu wszelkich narzędzi, które mogą być odpowiednie do wykonania pracy analitycznej w sposób przejrzysty, efektywny i etyczny. Ten rozszerzony zestaw narzędzi obejmuje różne formy kwantyfikacji, takie jak: wyszukiwanie słów, analizy przypadków i inne narzędzia analityczne⁴¹⁵.

Analiza tematyczna może być stosowana, gdy chcemy uzyskać dogłębne zrozumienie danych jakościowych i zidentyfikować w nich wzorce i motywy. Dzięki tej metodzie identyfikujemy, analizujemy i raportujemy próby badawcze. W przypadku badań eksploracyjnych zadaniem badacza jest identyfikowanie tematów w danych, następnie można generować nowe spostrzeżenia i hipotezy do dalszego badania. Analiza tematyczna jest szczególnie przydatna w badaniach eksploracyjnych, ponieważ pozwala na ogólne zrozumienie zjawiska lub eksplorację tematu, który nie był wcześniej szeroko badany. Dodatkową zaletą tej metody jest możliwość interpretacyjna – pozwala badaczowi uchwycić złożoność i niuanse danych jakościowych. Dobrze nadaje się do

⁴¹³ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, T. 1, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, (red.) D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 73.

⁴¹⁴ V. Braun, V. Clarke, *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.

⁴¹⁵ G. Guest, K. M. MacQueen, E. E. Namey, *Introduction to Applied Thematic Analysis*, [w:] *Applied Thematic Analysis*, SAGE Publications 2014, s. 14.

badan interpretacyjnych, w których celem jest zbadanie subiektywnych doświadczeń, znaczeń i perspektyw. Temat w analizie tematycznej zależy od osądu badacza i jest nadrzędną informacją w danych w odniesieniu do pytania badawczego. To pewien wzorzec odpowiedzi lub znaczenia w zbiorze danych. Istota tematu nie musi zależeć od kwantyfikowalnych miar, ale od tego, czy oddaje on coś ważnego w odniesieniu do ogólnego pytania badawczego.

Należy pamiętać, że analiza danych powinna odnosić się do przyjętych ram teoretycznych i epistemologicznych założeń.

Proces analizy tematycznej realizowałam według następujących etapów:

- zapoznanie się z danymi;
- transkrypcja danych;
- wstępne generowanie kodów (kodowanie wstępne);
- poszukiwanie tematów;
- weryfikacja tematów;
- definiowanie i nadawanie nazw tematom;
- opracowanie raportu⁴¹⁶.

Analiza materiału badawczego polegała na charakterystyce fenomenów opisujących kapitał społeczny w szkołach realnych: zaufania, budowania relacji społecznych wyrażające się w aktywnej postawie, zaangażowania i poczucia wspólnotowości oraz przestrzegania norm i wartości. Analizę materiału empirycznego poprzedził etap czynności definicyjnych fenomenów kapitału społecznego.

Zgodnie z założeniem analizy jakościowej starałam się patrzeć na opisywany przeze mnie świat oczami bohaterów moich analiz. Fragmenty wywiadów, które dotyczyły tego samego zakresu tematycznego, zostały przez mnie zaindeksowane, czyli zakodowane. Mając na uwadze, że kody wyznaczają główny kierunek myślenia o tekście i jego interpretacji⁴¹⁷, kodowanie przeprowadziłam na gotowych transkrypcjach. Przyjąłem procedurę kodowania wiersz po wierszu. Dzięki temu zamysłowi badawczemu nie tylko trzymałam się danych empirycznych, ale także byłam bardziej skoncentrowana na faktycznych wypowiedziach respondentów i konstruowaniu kodów, które odnosiły się do sposobu postrzegania świata przez badanych.

Podczas organizacji analizy jakościowej szczególną uwagę zwracałam na kodowanie następujących obszarów tematycznych:

⁴¹⁶ Por.: V. Braun, V. Clarke, *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.

⁴¹⁷ G. Gibbs, *Analizowanie danych...*, op. cit., s. 31.

- specyficzne działania, zachowania;
- relacje i interakcje;
- doświadczenia;
- opinie;
- otoczenie;
- działania.

W tak podzielonych obszarach tematycznych poszukiwałam wskaźników kapitału społecznego oraz analizowałam postawy nauczycieli, aby tym samym znaleźć odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

5.1. ZAUFANIE, RELACJE, NORMY

We współczesnej literaturze przedmiotu znajdziemy różne koncepcje zaufania, jednak w zasadzie wszystkie odnoszą się do pojęcia wiarygodności lub do tego, w jaki sposób fakt, że ktoś jest lub nie jest wiarygodny, wpływa na zaufanie. Zaufanie to „zakład (przekonanie i oparte na nim działanie), że niepewne przyszłe działania innych ludzi lub funkcjonowanie urządzeń czy instytucji – będą dla nas korzystne”⁴¹⁸. Zaufanie jako jeden z podstawowych składników kapitału społecznego jest wymieniany przez Putnama: „Zaufanie jest zasadniczym składnikiem kapitału społecznego (...). Zaufanie napędza współpracę. Im większy poziom zaufania w obrębie społeczności, tym większe prawdopodobieństwo współpracy. Z kolei współpraca powiększa zaufanie”⁴¹⁹. Podobnie twierdzi Fukuyama – zalicza on zaufanie do podstawowych składników kapitału społecznego⁴²⁰, a według Piotra Sztompki zaufanie stanowi konstytutywny element konceptualizacji kapitału społecznego⁴²¹. Postawa zaufania pozwala na uzyskanie pewnych korzyści w grupie, takich jak: relacje, wiarygodność, gotowość do współpracy, wiara w dobre intencje. Zaufanie generuje również korzyść w postaci realizacji jednostkowych interesów.

W świecie społecznym, którego bezsprzecznym elementem jest szkoła, każda jednostka dąży do realizacji swoich interesów. Różnorodność działań spowodowana subiektywnymi potrzebami i oczekiwaniami powoduje niepewność wśród aktorów interakcji społecznych. W dużym uproszczeniu, bez wdawania się w dyskusję filozoficzno-etyczną, należy zauważyć, iż receptą na nieprzewidywalność działań

⁴¹⁸ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 99.

⁴¹⁹ R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu...*, op. cit., s. 264 – 265.

⁴²⁰ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1997, s. 39.

⁴²¹ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament...*, op. cit., s. 243 – 245.

jednostek jest właśnie zaufanie jako „podstawowa strategia radzenia sobie z niepewnością i niemożnością kontrolowania przyszłości”⁴²². W sytuacji niepewności i braku kontroli wszystkich relacji, zaufanie pozwala poszczególnym jednostkom zaadaptować się w środowisku społecznym charakteryzującym się niepewnością czy też niewiedzą na temat działań innych⁴²³. Zaufanie rozpatrujemy w kategoriach kognitywnych, następuje tu bowiem poznawcza ocena wiarygodności osoby potencjalnie zaufanej⁴²⁴.

W przyjętej definicji zaufania istotne są dwa czynniki: przekonania i ich wyrażenie w praktyce⁴²⁵. Zaufanie to rys osobowości jednostki i społeczeństwa, w rozpatrywanym przypadku – społeczności szkolnej. Jednostka zakłada czy też przewiduje, jak inna osoba zachowa się w danej sytuacji i na tym przekonaniu buduje swoje działania: „zaufanie odnosi się do działań innych osób”⁴²⁶. Poziom zaufania zależy od procesów tworzenia się więzi wspólnotowych, które wynikają z podwyższania się zasobów kapitałowych członków społeczności.

Warto przytoczyć tu zbieżną wartość, czyli „zaufanie relacyjne”, odnoszące się do kontaktów międzyludzkich w społeczności szkolnej, które pozwala na analizę zjawiska zaufania w szkole poprzez zdefiniowane niżej faktory. W analizach Bryka i Schneider, przeprowadzonych w 400 szkołach podstawowych, czytamy o czterech aspektach zaufania relacyjnego – są to:

- „– Szacunek – odnosi się do uznania roli, jaką każdy odgrywa w procesie uczenia się.
- Kompetencje – dotyczą umiejętności służących osiągnięciu pożądaných wyników przez daną osobę.
- Uznanie dla innych – wiąże się z postrzeganiem tego, jak dana osoba wychodzi poza przypisaną jej rolę, okazując innym troskę.
- Integralność – spójność pomiędzy tym, co dana osoba mówi, a tym, co robi”⁴²⁷.

W badaniach nad polską szkołą prowadzonych przez zespół Marii Dudzikowej wykazano, iż wielkość zasobów zaufania wpływa na wielkość zasobów kapitału

⁴²² Tamże, s. 69.

⁴²³ Według Janusza Czapińskiego wskaźnikami kapitału społecznego jest „uogólnione zaufanie interpersonalne, dobrowolną (niewymuszoną np. charakterem samorządu zawodowego) przynależność do organizacji i pełnienie w nich funkcji, udział w nieprzymusowych zebraniach publicznych i zabieranie na nich głosu, organizowanie takich zebrań, dobrowolne działania na rzecz społeczności lokalnej, w tym nieodpłatna praca na rzecz potrzebujących (wolontariat), udział w wyborach parlamentarnych oraz pozytywny stosunek do demokracji, która tworzy najbardziej sprzyjające warunki dla rozwoju kapitału społecznego i sama się nim żywi, stosunek do mniejszości np. seksualnych i generalnie otwartość na innych”. (Diagnoza 2013. Warunki i jakość życia Polaków).

⁴²⁴ R. Nowakowska-Siuta, *O edukacji w Finlandii. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, Warszawa 2021, s. 131 – 132.

⁴²⁵ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament...*, op. cit., s. 70.

⁴²⁶ Tamże, s. 70.

⁴²⁷ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015, s. 134.

społecznego⁴²⁸. Szkoła – struktura społeczna składająca się z grup powstałych w wyniku relacji międzyludzkich, zasad formalnych, oparta na pewnej kulturze prawnej i porządku instytucjonalnym – jest tym miejscem, w którym poszukiwania zasobów zaufania jest zasadne. Na rozpatrywanie szkoły realnej jako miejsca zaufania pozwalają dwa faktory: każda osoba uczestnicząca w swoich wypowiedziach porusza kwestię zaufania oraz większość raportów edukacyjnych wskazuje na istotę tej wartości w szkole⁴²⁹. Warto odnotować, iż we wspomnianych raportach przeczytamy o tym, iż polska szkoła nie jest postrzegana przez nastolatków jako instytucja, której można ufać i społeczność, w której panują dobre relacje. Analiza wywiadów pozwala na zderzenie istoty tej wartości w szkołach realnych, sposobu jej definiowania oraz codziennej pracy nad jej wdrażaniem. Czy nauczyciel jest elementem, który w szkole realnej przyczynia się do budowy zaufania, a tym samym pomnażania kapitału społecznego? Czy cechuje go „uczciwe i kooperatywne zachowanie oparte na wspólnie wyznawanych normach”⁴³⁰? Czy przestrzega przyjętych zasad budując w ten sposób sytuację przewidywalności działań? Zaufanie to „wiara w słowa, działania i decyzje innej jednostki oraz gotowość do działania na ich podstawie”⁴³¹, zatem analizuję zapisy dzienniczków biograficznych i wsłuchuję się w wypowiedzi nauczycieli, po to, aby znaleźć odpowiedzi na powyższe, a poprzez to sportretuję nauczyciela szkoły realnej pod kątem jednego z istotnych wskaźników kapitału społecznego.

Na stopień zaufania w szkole możemy patrzeć przez pryzmat relacji społecznych rozumianych jako aktywna postawa i poczucie wspólnotowości. Relacja to „doświadczenie dwóch lub więcej osób, które wymieniają się między sobą uczuciami, koncepcjami, perspektywami i przekazują sobie w ten sposób osobiste treści. Wymiana ta odbywa się nie tylko na poziomie świadomym, ale także, co wydaje się szczególnie istotne, w sferze nieświadomości. Ma zatem w dużym stopniu charakter intuicyjny”⁴³². W rzeczywistości szkolnej naturalne jest, że to nauczyciel funkcjonuje w roli sprawcy, a uczniowie w roli biorców, czerpiących inspirację od nauczycieli. Szkoła jest przestrzenią relacyjności; nauczyciel zawsze jest w określonej relacji z dzieckiem i ma wpływ na jego rozwój – rozwój intelektualny, społeczny, fizyczny, postawy i zachowania,

⁴²⁸ E. Bochno, *Szkolne zasoby zaufania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, Impuls, Kraków 2011, s. 123.

⁴²⁹ https://iccs.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2023/11/ICCS-2022_raport.pdf; https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA2022_Polscy-pietnastolatki-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf.

⁴³⁰ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga...*, op. cit., s. 38.

⁴³¹ E. Bochno, *Szkolne zasoby zaufania...*, op. cit., s. 124.

⁴³² J. Jagieła, *Psychopedagogika relacji. Analiza transakcyjna dla nauczycieli i wychowawców*, Difin, Warszawa 2023, s. 26.

czy też stan psychiczny. Przez pryzmat nauczyciela dążyłam do odtworzenia zjawiska kapitału społecznego w zakresie budowania relacji oraz atmosfery wspólnotowości rozumianej jako „dobroć, opieka i troska, sprawiedliwość w działaniu i sprawiedliwy podział dóbr oraz afiliacja, nastawienie na relacje społeczne, zaangażowanie, zrozumienie innych i dążenie do bliskości”⁴³³. Analizowałam postawę nauczyciela oraz jego działania świadczące o przemyślanym bądź intuicyjnym procesie tworzenia relacyjnych sytuacji. W wypowiedziach nauczycieli poszukiwałam kapitału społecznego ucieleśnionego w relacjach. Interesowały mnie przykłady takich działań w szkolnej strukturze, które zwiększają kapitał społeczny: promowanie współpracy, inicjowanie do działań czy też modelowanie tej postawy poprzez własne angażowanie się w działania na rzecz innych. Relacje „są kluczem do organizacji bezpiecznej przestrzeni, w której uczeń weźmie odpowiedzialność za własny rozwój”⁴³⁴. W analizie skupiłam się na poszukiwaniu odpowiedzi czy nauczyciel zachęca uczniów do działalności na rzecz innych, czy i jak inspiruje do społecznej aktywności? W jaki sposób nauczyciel zachęca młode osoby do działania, do obywatelskiego zaangażowania? Interesowały mnie kwestie dotyczące rozwoju kompetencji dot. współpracy i w jaki sposób szkoła poprzez nauczyciela uczy kompetencji społecznych i obywatelskich? Czy szkoła realna jest miejscem kształtowania prospołecznej postawy u uczniów? W jaki sposób nauczyciele postrzegają siebie jako członków społeczności i twórców relacji społecznych?

James Coleman wskazuje, iż kapitał społeczny jest ulokowany w relacjach międzyludzkich: wydarza się między jednostkami, ułatwia im realizację celów i zadań, ale jest właściwością struktury, w której ludzie są ulokowani. Członkowie struktur społecznych działają po to, aby osiągnąć swoje cele – to kapitał społeczny umożliwia osiągnięcie tych celów. Kapitał społeczny sprawia, że członkowie grupy mają do siebie zaufanie, są dla siebie wiarygodni: „wzajemne zaufanie jest bowiem gwarantem obustronnej wiarygodności, a jego utrata wymagałaby kosztownych nakładów zabezpieczających interesy partnerów”⁴³⁵.

Relacje między członkami grupy charakteryzują się nie tylko zaufaniem, ale również normami, które są przestrzegane przez wszystkich. Zatem kolejnym faktorem, którego poszukiwałam w interpretacji wywiadów to normy obowiązujące w szkole realnej. Katalog obowiązujących norm wyznacza kierunek działania jednostek, razem z zaufaniem i poczuciem bezpieczeństwa są elementami mechanizmu wspólnotowego,

⁴³³ A. Mikiewicz, *Spostrzegana przez uczniów sprawczość i wspólnotowość nauczycieli*, [w:] „Czasopismo Psychologiczne” tom 19, nr 2, 2013, s. 274.

⁴³⁴ J. Kordziński, *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022, s. 58.

⁴³⁵ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., s. 31.

ukierunkowanego na generowanie kapitału społecznego. Normy wskazują na transparentność i jawność działania, tym samym wpływają na poziom zaufania między jednostkami i zaufanie do instytucji.

W swojej teorii Coleman zaznacza zobowiązanie jednostki do działania w ramach określonych norm i sankcji – to one wraz z systemem kontrolowania działań poszczególnych członków są gwarancją silnych więzi w małych społecznościach. Kapitał społeczny umożliwia jednostkom i mniejszym grupom społecznym przejmowanie odpowiedzialności za własne działania. Zdaniem J. Colemana struktura społeczna powstaje w wyniku czynności wykonywanych przez racjonalnie działających aktorów, będących produktem procesu socjalizacji, a działania podejmowane przez tych aktorów są regulowane przez normy, zasady i obowiązki. Coleman podkreśla, iż kapitał społeczny „wyłania się z właściwości norm, które czynią systemy działań, zakorzenione w danej strukturze, bardziej efektywnymi społecznie”⁴³⁶.

Z perspektywy Bourdieu normy są częścią kapitału społecznego – to one wraz z uznaniem i znajomościami wpływają na wiarygodność członka grupy, a tym samym na zaufanie, szacunek i przyjaźń. Jednostka przestrzegająca zasad i utrzymująca sieć kontaktów jest lepiej postrzegana w *polu* – przestrzeni działań społecznych. To właśnie *pole* wymaga przestrzegania reguł i wiedzy, „co w danym polu jest pożądane, oczekiwane, o co należy zabiegać”⁴³⁷. Wiedza jednostki o zasadach wynika z *habitusu*, który jest „społecznie ustanowioną naturą jednostki”⁴³⁸, dzięki niemu aktorzy społeczni interpretują świat i działania innych.

Zatem normy i sankcje możemy postrzegać jako elementy definiujące kapitał społeczny. Poszukując form ustaleń, na które umawia się szkolna realna społeczność i analizując postawę nauczyciela w procesie tworzenia owych norm, dążyłam do opisu postawy nauczyciela. Czy jest on inspiratorem, czy może decydującym o regulacjach i zasadach obowiązujących w społeczności szkolnej. Rozpatrywałam takie sytuacje, które z jednej strony świadczą o zasadach/normach, którymi kieruje się nauczyciel w swojej pracy z uczniami, a z drugiej strony są „kapitałem przynależności, rozpoznawalności, uwierzytelniania otrzymywanego od członków grupy”⁴³⁹, której uczniowie i nauczyciele są członkami, czyli szkoły.

⁴³⁶ Tamże, s. 187.

⁴³⁷ Tamże, s. 25.

⁴³⁸ Tamże, s. 26.

⁴³⁹ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja – różne konceptualizacje...*, op. cit., s. 47.

Po zapoznaniu się z danymi pochodzącymi z poszczególnym etapów moich badań, dokonałam analizy materiału badawczego. Materiał empiryczny, który poddaje analizie jest wieloaspektowy, a dzięki zastosowanej metodzie triangulacji, otrzymałam szeroką przestrzeń interpretacyjną. Zastosowane trzy rodzaje narzędzi badawczych (analiza dokumentacyjna szkół, dzienniczki biograficzne oraz wywiady) dostarczyły szerokiego zestawu danych pozwalających na rekonstrukcję kapitału społecznego szkół realnych. Dążyłam do rekonstrukcji kapitału społecznego szkoły poprzez analizę indywidualnej i społecznej przestrzeni doświadczenia nauczycieli. Analizowałam postawy prospołeczne nauczycieli szkół realnych, które są istotne dla kształtowania fenomenu kapitału społecznego szkoły.

5.2. ANALIZA DOKUMENTÓW SZKOLNYCH

Analizy dokumentacyjnej szkół realnych dokonuję poprzez porównanie przekazu informacyjnego placówek znajdujących się w Polsce: trzech placówek pracujących na terenie Warszawy i jednej w Lublinie. Głównym źródłem informacji jest dla mnie strona internetowa – to tam znajduję dokumenty, które pozwalają na identyfikację w zakresie wartości czy choćby profesjonalizmu nauczycieli. Wszystkie szkoły realne podkreślają na stronach internetowych współpracę, wspólne idee i wartości, z drugiej strony zaznaczają swoją niezależność.

Na podstawie dostępnych na stronach internetowych informacji tworzę portret szkół realnych pod kątem zagadnień tematycznych definiujących kategorie kapitału społecznego. Definiowanie misji i rozumienie zadań i roli szkoły realnej oraz definiowanie szkoły poprzez wymiar zaufania, wspólnotowości i relacji – te dwa elementy wyznaczają mój przegląd dokumentów.

Analizie poddałam następujące dokumenty: konstytucja, statut, idee wychowawcze, regulamin szkoły. Należy zauważyć, iż wspomniane dokumenty są dostępne publicznie, a z wypowiedzi nauczycieli wynika, że to dokumenty żywe, do których odnosi się społeczność szkolna choćby podczas wiecu czy też rozmów między uczniami i nauczycielami.

Bednarska Szkoła Realna publikuje na swojej stronie następujące dokumenty:

- Idee wychowawcze Zespołu Szkół „Bednarska”,
- Konstytucję Rzeczypospolitej Szkolnej,
- Statut Bednarskiej Szkoły Realnej Towarzystwa Przyjaciół I SŁO w Warszawie,
- Regulamin Bednarskiej Szkoły Realnej w Warszawie.

Szkoła na swojej stronie internetowej zamieszcza również decyzja MEN o powołaniu placówki z dnia 1 grudnia 2014 roku.

Z lektury dokumentów wnioskujemy, iż część z nich odnosi się nie tylko do Bednarskiej Szkoły Realnej, ale też do innych szkół powołanych przez Zespół Szkół „Bednarska” – to podkreślenie wspólnej idei edukacyjnej, wspólnych wartości i współtworzenia środowiska przez nauczycieli, uczniów i rodziców. W dokumencie „Idee wychowawcze...” czytamy o tym, iż podstawową ideą wychowawczą jest „szacunek dla godności każdej osoby ludzkiej i poszanowanie praw człowieka”⁴⁴⁰, stąd inicjowanie działań społeczności szkolnej ukierunkowanych na „pomoc, wsparcie i obronę wszystkich potrzebujących, niezależnie od ich narodowości i przekonań”⁴⁴¹. W dokumencie przeczytamy również o programach wychowawczych realizowanych w duchu demokratycznym i dążeniu do kształtowania umiejętności samodzielnego działania, niezależnego myślenia i odpowiedzialności za własny rozwój.

Konstytucja opublikowana na stronie internetowej Bednarskiej Szkoły Realnej to dokument siedmiostronicowy, na którym widnieje data uchwalenia: rok 1990 – rok powołania pierwszej szkoły w ramach Zespołu Szkół „Bednarska”. Takim dokumentem jest też Statut Bednarskiej Szkoły Realnej Towarzystwa Przyjaciół I SŁO w Warszawie. Zatem to kolejne dokumenty odnoszące się do społeczności wszystkich szkół Zespołu. W Konstytucji, poza opisem władz, ustroju, praw i obowiązków czy zakresu praw rady pedagogicznej i dyrektorów szkół, zwraca uwagę Preambuła: „My, uczennice, uczniowie, nauczyciele, nauczycielki i rodzice, by urzeczywistnić nasze zamiary i aspiracje związane z kształceniem i wychowaniem młodzieży, powołujemy do życia Rzeczpospolitą Szkolną. Będzie ona krzewić wiedzę, umiejętność współpracy, wartości demokratyczne oraz poszanowanie praw człowieka”.

Statut Bednarskiej Szkoły Realnej to wielostronicowy dokument, w którym przeczytamy, jaki jest główny cel szkoły: zapewnienie uczniom możliwości pełnego rozwoju intelektualnego, psychicznego i fizycznego w poszanowaniu godności oraz wolności światopoglądowej i wyznaniowej, przygotowanie do egzaminów maturalnych i ukształtowanie kompetencji oczekiwanych na rynku pracy. W statucie szkoła opisuje ustrój, realizowane zasady wychowawcze, zasady oceniania osiągnięć edukacyjnych oraz zachowania uczniów. Jest też mowa o przedmiotach ogólnych i specjalistycznych, które są realizowane zgodnie z pozwoleniem Ministra Edukacji Narodowej. Szkoła rozwija

⁴⁴⁰ https://cdn.prod.website-files.com/63cffa9a29ee53c383de91cd/6565f3d7a49c743c86b6a108_idee.pdf.

⁴⁴¹ https://cdn.prod.website-files.com/63cffa9a29ee53c383de91cd/6565f3d7a49c743c86b6a108_idee.pdf.

zainteresowania uczniów podczas organizowanych po lekcjach zajęć fakultatywnych z różnych dziedzin.

Dokumentem określającym reguły i zasady obowiązujące w społeczności szkolnej Bednarskiej Szkoły Realnej jest regulamin. Tu znajdziemy odniesienia do wspomnianych wcześniej Konstytucji oraz do Statutu Szkoły. Zasady opisane w regulaminie to: wzajemny szacunek, bezpieczeństwo i zdrowie, komunikacja, pochwały, upomnienia, nagrody i kary.

W świetle analizowanych kategorii kapitału społecznego zwraca uwagę fakt, iż wymienione dokumenty definiują układ relacji w przestrzeni szkolnej. Szkoła na poziomie normatywnym wskazuje, do jakiego środowiska pod względem wartości zapraszamy jest młody człowiek: „Wszyscy członkowie społeczności szkolnej są zobowiązani odnosić się do siebie z szacunkiem i życzliwością oraz okazywać sobie wzajemną tolerancję; na co dzień powinni przestrzegać zasad dobrego wychowania. Uczniowie i nauczyciele są zobowiązani do przestrzegania zasad kultury i dyscypliny pracy. Nauczyciele w miarę swoich możliwości są zobowiązani pomagać uczniom w rozwiązywaniu problemów”⁴⁴². Zwraca uwagę ogólna zasada wspólnotowości wybrzmiewająca z jednej wypowiedzi badanych: „są cztery stany: nauczycielski, uczniowski, rodzicielski i potem absolwencki, jak już szkoła się dorobi absolwentów. Że te stany są wobec siebie równe, że wszyscy traktują się z szacunkiem i po partnersku i że wszyscy mają równy udział w decyzjach dotyczących bardzo wielu spraw. Bo oczywiście są decyzje opisane prawem, co do których nie wszyscy mogą mieć wpływ, ale co się tylko da, że może być opisane decyzjami wspólnoty. Nie wiem, jak jest w tym momencie na Bednarskiej, czyli w tym I SLO, ale póki ja tam pracowałam, to był sejm szkolny, czyli parlament, rada szkoły, czyli rząd. Były też czasem różne ministerstwa, jakieś takie komisje i był sąd szkolny i w skład tych wszystkich ciał wchodziłi po równo uczniowie, rodzice, nauczyciele, a potem absolwenci, może już trochę w mniejszym udziale. I dyrektor tej szkoły był wybierany przez Radę Pedagogiczną i tak jest do dziś we wszystkich szkołach naszego zespołu. Ten wybór jest zatwierdzany przez zarząd Towarzystwa. Organem prowadzącym szkołę jest organizacja pożytku publicznego z uprawnieniami organizacji pożytku publicznego, co też jest powodem naszej dumy. A rodzice przyprowadzają dzieci do szkoły nie na podstawie umów o świadczeniu usług

⁴⁴²https://cdn.prod.website-files.com/63cffa9a29ee53c383de91cd/6565f3d8e4de29304f13fdbc_Regulamin_Bednarskiej_Szko%C5%82y_Realnej.pdf.

edukacyjnych, tylko z oświadczeniem, że będą łożyć na tę szkołę, żeby zapewnić jej potrzeby finansowe”⁴⁴³.

Lubelska Szkoła Realna publikuje na swojej stronie dwa dokumenty: Regulamin Szkoły (dokument zapisany na 2 stronach) oraz wielostronicowy Statut Niepublicznego Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie Lubelskiej Szkoły Realnej. Regulamin Szkoły to wierna kopia dokumentu Bednarskiej Szkoły Realnej. Zatem te same wartości i normy są wyznawane i realizowane w lubelskiej placówce. Statut szkoły jest natomiast załącznikiem Uchwały Zarządu Lubelskiej Edukacji Realnej Sp. z o.o. – organu prowadzącego Lubelską Szkołę Realną. Warto przytoczyć misję szkoły rozumianej jako „inspirowanie i wspieranie Ucznia w jego rozwoju, tak by stał się świadomym, odpowiedzialnym, empatycznym i społecznie wrażliwym dorosłym, z silnym poczuciem własnej wartości”. Szkoła koncentruje się na stworzeniu odpowiednich warunków oraz wspomaganiu Ucznia, aby ten mógł rozwijać się pod względem psychofizycznym, intelektualnym, społecznym w duchu wartości chrześcijańskich. Szkoła podkreśla, że realizowanie procesu wychowania i kształcenia odbywa się zgodnie z chrześcijańską wizją osoby ludzkiej z zagwarantowaniem wolności sumienia członków społeczności szkolnej⁴⁴⁴. Dokument jest precyzyjnym zapisem procedur przestrzeganych w szkole, a dotyczącym m.in. zasad oceniania, przeprowadzania egzaminów, oceny zachowania, klasyfikacji, praw i obowiązków ucznia, zasad komunikowania się z rodzicami. Zastanawiające jest, iż w obu wspomnianych dokumentach nie znajdujemy zapisu o zasadach prowadzenia wiecu – spotkania społeczności szkolnej, który był opisywany przez nauczycieli biorących udział w badaniu jako istotne narzędzie społeczności szkolnej.

Wawerska Szkoła Realna w przekazie publicznym zamieszcza następujące dokumenty: Regulamin Wawerskiej Szkoły Realnej w Warszawie, Konstytucję Rzeczypospolitej Szkolnej, Regulamin Wiecu Szkolnego, Regulamin Sądu Szkolnego oraz Statut Wawerskiej Szkoły Realnej. Zarówno regulamin szkoły jak i konstytucja to dokumenty podobne do tego rodzaju dokumentów opracowanych przez Bednarską Szkołę Realną. W pogłębionej analizie statutu należy zwrócić uwagę na zapisy rozdziału pt. Szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego uczniów, w którym opisano dążenia szkoły do rozwijania uczniów pod kątem:

„1) samodzielności w zdobywaniu wiedzy i w operowaniu nią, samodzielnego formułowania wniosków;

⁴⁴³ Wywiad nr 12, Agnieszka.

⁴⁴⁴ <https://realna.lublin.pl/files/statut-lsr-19-02-2025.pdf>.

- 2) zainteresowania różnymi dziedzinami nauki, ciekawości poznawczej, gotowości do podejmowania pracy twórczej;
- 3) umiejętności współpracy, komunikowania zdobytych informacji i sprawozdania z wykonanej pracy;
- 4) świadomości możliwych praktycznych zastosowań posiadanej wiedzy, wnikliwości w ocenianiu świata zewnętrznego oraz umiejętności łączenia wiedzy z różnych dziedzin, dojrzałości, konsekwencji i nieustępliwości”⁴⁴⁵.

Wawerska Szkoła Realna w swoim statucie podkreśla gotowość wsparcia ucznia w jego ścieżce rozwoju składającej się z wartości i postaw, nawyków, umiejętności, relacji z otoczeniem oraz stylu działania i poznania. Możemy zdefiniować tę szkołę jako przestrzeń społeczną, w której odnajdujemy cechy kapitału społecznego – tak należy interpretować odwołanie się do wartości i postaw rozumianych jako portret ucznia, który jest „uczciwy i prostolinijny, szanuje demokrację i w niej uczestniczy, dba o dziedzictwo przyrodnicze i kulturowe, jest wrażliwy społecznie, ma potrzebę dzielenia się z innymi oraz potrafi wyjść poza własną perspektywę kulturową”⁴⁴⁶. Inną cechą kapitału społecznego jest inicjowanie procesu relacji z otoczeniem, dzięki którym młody człowiek jest „życzliwy, stara się rozumieć racje drugiej osoby, umie spokojnie przyjąć konstruktywną krytykę, potrafi pracować w grupie, przyjmując rolę wynikającą z rodzaju zadania i swoich kompetencji, radzi sobie w sytuacjach konfliktowych, dąży do racjonalnego porozumienia, ma zdolność autoprezentacji, potrafi wypowiadać się publicznie w sposób logiczny i zrozumiały”⁴⁴⁷.

Na uwagę zasługuje Regulamin Wiecu Szkolnego, w którym wawerska placówka deklaruje, iż wiec jest najwyższym zgromadzeniem prawodawczym Rzeczypospolitej Szkolnej, w skład którego wchodzi trzy stany szkolnej: uczniowski, nauczycielski i rodzicielski. Dokument to przede wszystkim opis procedur dotyczących organizacji zgromadzenia, rozumianych jako przestrzeń do rozmowy. Szkoła organizuje przestrzeń do spotkania wszystkich, którzy do rozmowy są gotowi i na tematy zgłoszone przez poszczególnych członków społeczności. Wydaje się, iż rozmowa w przestrzeni szkolnej pozwala na budowanie relacji między jednostkami o różnym statusie (dorośli – dzieci). To również sygnał, iż relacji w przestrzeniach szkolnych – w rozumieniu Wawerskiej Szkoły Realnej – uczy się poprzez modelowanie pewnych zachowań związanych z rozmową i dyskusją na forum.

⁴⁴⁵ https://realna.waw.pl/wp-content/uploads/2024/12/10.12.2024_WTE_statut.pdf.

⁴⁴⁶ https://realna.waw.pl/wp-content/uploads/2024/12/10.12.2024_WTE_statut.pdf.

⁴⁴⁷ https://realna.waw.pl/wp-content/uploads/2024/12/10.12.2024_WTE_statut.pdf.

Przegląd dokumentów szkół realnych kończy analiza dokumentacyjna Saskiej Szkoły Realnej, zarejestrowanej jako liceum w 2021 roku. Na swojej stronie internetowej szkoła zamieszcza wielostronicowy Statut oraz Konstytucję z adnotacją, że „Niniejsza Konstytucja została zredagowana przez Saską Komisję Konstytucyjną w roku Szkolnym 2023/2024”⁴⁴⁸. W konstytucji czytamy o prawach członka społeczności, wśród których wymienione jest „prawo do poszanowania swoich przekonań, godnego traktowania przez władze szkoły oraz innych członków oraz członków społeczności szkolnej, wolności słowa i ekspresji, pełnego wykorzystania stwarzanych przez Saską możliwości dydaktycznych, obrony oznaczającej prawo odwołania się od krzywdzącej decyzji dowolnego organu władzy szkolnej do Mediatora. Konstytucja nadaje również prawo do koalicji, która oznacza, że każdy członek społeczności szkolnej ma prawo do swobodnego zrzeszania się i tworzenia organizacji oraz prawo do tworzenia organizacji i doraźnych komitetów dla poparcia jakiejś inicjatywy”⁴⁴⁹.

Na stronie internetowej szkoła publikuje również idee wychowawcze i wartości, które przyświecały twórcom w procesie tworzenia placówki:

- „Stawiamy na współpracę. Interesuje nas działanie w grupie i dla grupy, a nie rywalizacja między naszymi uczniami.
- Najważniejsze są dla nas szacunek, poszanowanie godności i praw każdego człowieka. Chcemy, aby nasi uczniowie nie tylko zdobywali wiedzę i świat, ale także uczestniczyli w działaniach organizacji pozarządowych niosących pomoc, wsparcie i obronę wszystkim potrzebującym, niezależnie od ich narodowości, rasy, wyznawanej wiary i przekonań.
- Jesteśmy otwarci, dlatego wśród naszych uczniów są ludzie bardzo zdolni i tacy, którzy wymagają pomocy. Dajemy szansę tym, którzy z różnych względów społecznych, kulturowych lub po prostu zdrowotnych nie mają łatwego startu.
- Naszym celem obok przekazywania dobrej, rzetelnej i praktycznej wiedzy potrzebnej we współczesnym świecie jest kształtowanie w naszych uczniach postawy pełnej życzliwości, tolerancji i wrażliwości wobec drugiego człowieka. Zachęcamy uczniów do uczestnictwa w akcjach charytatywnych i wolontariacie, do podejmowania konkretnych działań na rzecz osób potrzebujących, i słabszych. Pragniemy wpoić uczniom przekonanie, że kto dużo otrzymał na starcie, ma obowiązek myśleć o tych, którzy mieli od niego mniej szczęścia.

⁴⁴⁸ [https://saskarealna.edu.pl/uploaded/files/saska%20kontytucja%20%20\(2\)_1745574760aJ0.pdf](https://saskarealna.edu.pl/uploaded/files/saska%20kontytucja%20%20(2)_1745574760aJ0.pdf).

⁴⁴⁹ [https://saskarealna.edu.pl/uploaded/files/saska%20kontytucja%20%20\(2\)_1745574760aJ0.pdf](https://saskarealna.edu.pl/uploaded/files/saska%20kontytucja%20%20(2)_1745574760aJ0.pdf).

- W naszej szkole obowiązują demokratyczne zasady funkcjonowania. Przygotowują one naszych uczniów do życia w społeczeństwie demokratycznym, do skutecznej współpracy i do działania na rzecz wspólnego dobra. Uczą odpowiedzialności i trudnej sztuki kompromisu, a także tłumaczą, że demokracja to umiejętność przestrzegania wspólnie ustanowionego prawa.
- Stawiamy na kształtowanie w uczniach umiejętności samodzielnego działania, niezależnego myślenia i odpowiedzialności za własny rozwój. W naszej szkole traktujemy siebie nawzajem po partnersku, pozostawiamy uczniom dużo swobody, a jednocześnie stawiamy przed nimi poważne wymagania. Chcemy, żeby nasi uczniowie wykorzystali to do rozwoju swoich zainteresowań i uzdolnień⁴⁵⁰.

Powyższe idee są opatrzone przypisem, że istotne dla szkoły jest to, aby były podzielane przez uczniów, rodziców i nauczycieli.

Podsumowując tę część badań warto zwrócić uwagę, że współczesne szkoły realne w części dokumentacyjnej budują swój portret oparty na wartości. Zwraca uwagę wielość dokumentów, w których twórcy placówek odnoszą się do wartości, zasad współistnienia oraz norm. Edukacja i rola szkoły rozumiana jest jako proces kształtowania postaw, promowania wartości, budowania relacji. Szkoły czują swoją odpowiedzialność za współtworzenie takich warunków przestrzeni edukacyjnej, w której nauka nie dotyczy jedynie opanowania pewnego zakresu materiału teoretycznego. Szkoła realna jest uważna na relacje łączące jej członków, a organizując przestrzeń edukacyjną pamięta o otoczeniu społecznym i wywołaniu interakcji społecznych powodujących odpowiedzialność za innych czy też poczucie wspólnotowości.

5.3. ANALIZA ZAPISÓW DZIENNICZKÓW BIOGRAFICZNYCH

Prace analityczne rozpoczęłam od interpretacji zapisów dzienniczek biograficznych. Dzienniczki były uzupełniane przez cztery nauczycielki z dwóch szkół realnych: Bednarskiej Szkoły Realnej i Saskiej Szkoły Realnej. Wpisy były dokonywane raz w miesiącu, jeden cykl zapisów to około 3 miesięcy. Dzienniczki były uzupełniane w dokumencie on-line dostępnym osobie wypełniającej oraz osobie prowadzącej badania. Tym samym miałam możliwość przypominania o zapisie. Prowadzenie dzienniczek nie było łatwym zadaniem dla nauczycielek – ta część badań okazała się dużym wyzwaniem pod względem regularności i gotowości do rozbudowanej refleksji na temat pracy nauczyciela. Było to dodatkowe zadanie w wielości obowiązków

⁴⁵⁰ <https://saskarealna.edu.pl/idee-wychowawcze>.

realizowanych przez nauczycielki i nie wszystkie osoby, do których zwracałam się z prośbą o prowadzenie takiego dokumentu, były gotowe poświęcić swój czas.

Dzienniczki biograficzne swoiste *case studies*, dzięki którym możemy przyjrzeć się codzienności pracy nauczyciela w kontekście relacji społecznych, definiowania i przestrzegania norm oraz wprowadzanych sankcji. Zapisy w dzienniczkach dotyczyły trzech kwestii: zasad pracy z uczniami i uczennicami, poczucia wpływu na postawę uczniów i uczennic oraz świadomości uczestniczenia w procesie budowania szkoły. Poddając analizie te trzy obszary odwołuję się do Colemanowskiej teorii kapitału społecznego, która kładzie akcent na „umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych interesów”⁴⁵¹. Wczytując się w zapisy dzienniczków biograficznych poddałam analizie następujące kategorie opisujące postawę nauczyciela:

1. **Praca z uczniami** – obszar dotyczący zasad pracy ustalanych w szkole. Pytania dotyczyło zarówno zasad pracy podczas prowadzenia zajęć przedmiotowych jak i norm społecznych oraz wrażliwości społecznej w szkole.
2. **Aktywności dotyczące wpływania na postawę ucznia.** Pytania w dzienniczku: Jak postrzegasz swoją rolę w wychowaniu uczniów, z którymi pracujesz w szkole realnej? Czy dostrzegasz swój wpływ na zmianę ich zachowania, postępowania? Jak planujesz wpływać na realizację celów szkoły realnej?
3. **Aktywność dotycząca tworzenia szkoły.** Pytania w dzienniczku: Czy masz poczucie, że tworzysz szkołę realną? Co dla ciebie jest najważniejsze? Jakie wartości szkoły? Jak planujesz je realizować w szkole? Jak sobie wyobrażasz szkołę realną za 4 lata?

Refleksja biograficzna, do której zaprosiłam nauczycieli, wiązała się z porządkowaniem doświadczeń i nadawaniem im znaczeń interpretacyjnych związanych z rekonstrukcją kapitału społecznego w szkołach realnych. Analizując trzy obszary nauczycielskiej refleksji biograficznej dążyłam do odpowiedzi na postawione w pracy pytanie badawcze „Czy szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane są działania wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości)? Przez pryzmat indywidualnych doświadczeń zawodowych poszukiwałam potwierdzenia założenia, iż „uczenie się nie jest jedynie sprawą indywidualnych umiejętności i wiedzy, lecz jest

⁴⁵¹ M. Kwiatkowski, M. Theiss, *Kapitał społeczny. Od metafor do badań*, [w:] „Rocznik Lubuski”, tom 30, cz. 2, 2004, s. 15.

funkcją rozpoznawalnych relacji społecznych”⁴⁵², które są częścią składową obrazu kapitału społecznego.

Postawa nauczycieli szkół realnych, założenia i wartości wynikające z zapisów biograficznych pozwala na sportretowanie nauczyciela pracującego w szkole realnej: w jaki sposób definiuje się jeden z głównych aktorów szkoły, w jaki sposób postrzega to miejsce i czy widzi potencjał związany z procesem kształtowania osób społecznie zaangażowanych, odpowiedzialnych i wrażliwych⁴⁵³. Poszukiwałam poszczególnych wskaźników fenomenu kapitału społecznego: budowania zaufania, przywiązania do istniejących norm regulujących współpracę czy też dbania o relację. W zapisach dzienników poszukiwałam norm, zasad działania, sposobów kształtowania postaw prospołecznych, poczucia więzi z instytucją i wskaźników zaufania. Innymi słowy, dążyłam do odpowiedzi na „pytanie o stan /kapitału społecznego/ i szanse /jego/rozwoju w środowisku szkolnym.”⁴⁵⁴.

Należy zaznaczyć, iż niewielka próba badanych biorąca udział w tej części badania, była punktem wyjścia do wywiadów indywidualnych. Bieżąca lektura dzienników to pierwszy element badania i wsparcie do procesu tworzenia pogłębionych pytań wywiadów. Dzienniczek biograficzny miał być narzędziem, które uchwyci żywą refleksję; żywy zapis pracy nauczyciela w szkole realnej. Jednocześnie traktowałam tę metodę jako przetestowanie percepcji kategorii kapitału społecznego przez nauczycieli szkoły realnej.

5.3.1. ANALIZA ZAPISÓW DZIENNIKÓW – OBSZAR DOTYCZĄCY ZASAD PRACY USTALANYCH W SZKOLE

Jednym z aspektów budowania relacji społecznych, przestrzegania norm i zasad społecznych jest ustanowienie zasad pracy codziennej. Zapisy dziennikowe pozwoliły uchwycić istotne elementy pracy nauczycieli szkół realnych w rzeczywistym czasie, często tuż po zaistnieniu istotnego wydarzenia, co pozwala na podjęcie próby zrozumienia istoty tworzenia się kapitału społecznego poprzez konkretne działania nauczycielskie.

Analiza zapisów dzienników wskazuje, iż istotne są zarówno zasady ustalane na samym początku cyklu pracy (na początku roku szkolnego), jak i atmosfera, w jakiej owe zasady są wprowadzane: „W pierwszej kolejności musimy zadbać o dobre samopoczucie i poczucie bezpieczeństwa wszystkich osób w szkole, a potem w relacji

⁴⁵² M. Kwiatkowski, M. Theiss, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 18.

⁴⁵³ Por.: <https://saskarealna.edu.pl/>, czy też <https://www.bsr.edu.pl/>.

⁴⁵⁴ M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego...*, op. cit., s. 24.

możemy nawet góry przenosić”⁴⁵⁵. Sposób ustalania zasad opisano dwojako: część zasad wypracowuje społeczność szkolna, są też zasady, które ustala nauczyciel prowadzący zajęcia.

Codzienna praca nauczyciela wytyczona jest przez cel szkoły średniej: „wspólny cel, jakim jest przygotowanie do matury”⁴⁵⁶. Aby ten cel mógł zostać zrealizowany, nauczyciel dba o ustalenie zasad pracy. Zasady czasami dotyczą sposobu oceniania efektów pracy na lekcji: „Przed sprawdzianem lub zadaniem do wykonania czy projektem podaję uczniom kryteria sukcesu, które stanowią dla mnie punkt odniesienia do udzielenia informacji zwrotnej”⁴⁵⁷ czy też organizacji cyklu pracy dający poczucie bezpieczeństwa: „Ustalamy częstotliwość sprawdzianów, kartkówek tak, aby uczniowie się z tym dobrze czuli, tj. nie byli przytłoczeni ilością nauki”⁴⁵⁸. Warto zwrócić uwagę na dbałość nauczycieli, aby zasady pracy były jasne i klarowne dla obu stron procesu edukacyjnego. W obu zapisach z dzienniczków wybrzmiewa troska o uwspólnianie procesu edukacyjnego poprzez klarowność obowiązujących zasad – owe zasady pracy są proponowane lub wspólnie wypracowane.

Drugi element pracy z uczniami, który wybrzmiewa w dzienniczkach, to stosowanie się do ustaleń wypracowanych przez społeczność szkolną: „Zasady współpracy ustalone są przez całą społeczność szkolną i przyjmują formę ustaleń obowiązujących cały rok szkolny”⁴⁵⁹. W Saskiej Szkole Realnej istnieje dokument *Ustalenia* – to wypracowany zbiór zasad dotyczący zachowania, każdego roku uczniowie i nauczyciele wypracowują wspólnie zasady funkcjonowania na lekcji i w szkole. Proces wypracowania *Ustaleń* odbywa się w trzech etapach: klasowym, rocznikowym i całej społeczności uczniowskiej. To ostatnie spotkanie jest decydujące i wiążące do wszystkich – uczestniczy w nim cała społeczność szkolna, przygotowana do rozmowy poprzez spotkania na niższych szczeblach. *Ustalenia* nie są z góry narzucone, powstają przy aktywnym i realnym zaangażowaniu uczniów, co daje im poczucie wpływu oraz sprawstwa. Przestrzeganie *Ustaleń* zarówno przez uczniów jak i nauczycieli jest podstawą do wypracowania życzliwej atmosfery i efektywnej nauki na lekcjach. *Ustalenia* wymagają konsekwentnego działania, można się zawsze do nich odwołać: „To, że mogę odwołać się do *Ustaleń*, jest dla mnie ważne i pomocne”⁴⁶⁰. Istotą *Ustaleń* jest wspólne wypracowanie zasad dotyczących pracy nad własnym zachowaniem – to nie jest

⁴⁵⁵ Dzienniczek nr 1, Bożena.

⁴⁵⁶ Dzienniczek nr 2, Barbara.

⁴⁵⁷ Dzienniczek nr 3, Beata.

⁴⁵⁸ Dzienniczek nr 2, Barbara.

⁴⁵⁹ Dzienniczek nr 3, Beata.

⁴⁶⁰ Dzienniczek nr 4, Bogna.

narzędzie do karcenia czy upominania. To zestaw norm wypracowany przez wszystkich i obowiązujący wszystkich. Proces wypracowania norm opiera się na rozmowie – to przejaw partnerstwa, z którym część nastolatków pierwszy raz spotkała się ze strony szkoły. W dzienniczkach biograficznych znajdziemy zapisy na początku roku szkolnego świadczące o trudnościach z wprowadzaniem tych zasad: „Telefony za każdym razem zbierałam, czasem rozmawiałam z właścicielami, ale sytuacja powtarza się notorycznie. Albo źle rozmawiam albo nie da się tego rozwiązać rozmową. (...) Wysiłek rozmowy, który podejmujemy jest nieskuteczny. Dlaczego?”⁴⁶¹. Inna nauczycielka poszukując sposobów na porozumienie w sprawie przestrzegania *Ustaień* wskazuje, iż uczniowie i uczennice „są refleksyjni i kiedy zwróci im się uwagę lub użyje odpowiedniej techniki, to są w stanie stosować się do ustaleń i zachowywać tak, by nie przeszkadzać innym i sobie”⁴⁶².

Widoczne poszukiwanie płynnego przestrzegania zasad prowadzi przez frustrację i brak zgody na metody pracy odnoszące się do systemu kar i nagród. W jednym z dzienników czytamy o postawie konsekwencji: „Staram się przestrzegać zasad bardziej konsekwentnie niż wcześniej, /uczniowie/ potrzebują jednak jasnych komunikatów”⁴⁶³. Nauczyciele w Saskiej Szkole Realnej na bazie doświadczeń pracy z uczniami przenieśli zasady z *Ustaień* na inne dokumenty szkolne – to było komunikatem, iż *Ustalenia* to zasady, które dotyczą norm zachowania we wspólnym miejscu, jakim jest szkoła: „Wykonałyśmy z zespołem wychowawczym zbiór bardzo twardych (mierzalnych) zasad dotyczących ustalania oceny z zachowania. Wzięliśmy pod uwagę szczególnie te trudności, które widzieliśmy w tym roku – spóźnienia, nieobecności nieusprawiedliwione, wulgarność języka, upomnienia, które uczniowie i uczennice zaczęli dostawać z końcem roku na piśmie”⁴⁶⁴. Inna nauczycielka zauważa, iż gotowość do przestrzegania zasad jest uwarunkowana wiekiem: na lekcjach prowadzonych w klasie drugiej „czuć rozluźnienie i brak skupienia”, jednak uczniowie klas trzecich „mają wybudowaną w sobie motywację wewnętrzną i chęć samorozwoju. Są współpracujący i starają się zmaksymalizować efektywność pracy na lekcji”⁴⁶⁵.

Jednym z aspektów pracy nad zasadami jest bieżąca refleksja „co działa/co nie działa” i elastyczne korzystanie z dostępnych narzędzi wychowawczych. W przypadku pracy z uczniami nie ma podziału na część przedmiotową i wychowawczą – w szkole

⁴⁶¹ Dzienniczek nr 1, Bożena.

⁴⁶² Dzienniczek nr 4, Bogna.

⁴⁶³ Dzienniczek nr 4, Bogna.

⁴⁶⁴ Dzienniczek nr 1, Bożena.

⁴⁶⁵ Dzienniczek nr 2, Barbara.

realnej widoczna jest odpowiedzialność nie tylko za proces dydaktyczny, ale również za proces wychowawczy. Z zapisów nauczycielek szkół realnych wynika, że ich skupienie na przestrzeganiu norm i zasad jest podwójne: z jednej strony to konsekwencja – stosowanie ustalonych zasad; dążenie do tego, aby były one pamiętane i wdrażane przez wszystkich. Z drugiej strony w dzienniczkach czytamy o stałym poszukiwaniu drogi do ich przestrzegania przez całą społeczność szkolną – to nieustanny proces budowania bezpieczeństwa i zaufania. Odwoływanie się do *Ustaień* jest czytelne dla uczniów i uczennic i jednocześnie sygnałem, że owe zasady są traktowane poważnie, z pełnym przekonaniem i konsekwencją.

5.3.2. ANALIZA ZAPISÓW DZIENNICZKÓW – SYNERGIA POSTAW NAUCZYCIELA I UCZNIA W SZKOLE REALNEJ

Refleksja nauczyciela dotycząca roli w procesie wychowawczym odnosi się do odwiecznego dylematu, czy szkoła jest miejscem, które tylko uczy, czy też uczy i wychowuje. Z perspektywy kapitału społecznego szkoły, proces wychowawczy jest jednym z elementów budujących ów zasób szkoły. W dzienniczkach biograficznych nauczycielek czytamy, iż proces wychowawczy idzie w parze z procesem dydaktycznym. Wpływ na zachowanie i postępowanie podopiecznych w szkołach realnych biegnie dwutorowo i to proces, w którym uczestniczy cała społeczność. Świadomość wychowania to „pomoc w urzeczywistnianiu potencjału uczniów i uczennic. Pomoc w odkrywaniu siebie, akceptowaniu mocnych i słabych stron, dokonywaniu wyborów zgodnych z samym sobą”⁴⁶⁶. Jednocześnie nauczyciel poszukuje sposobów wychowania; tu warto podkreślić dążenie do pełnienia roli wychowawczej poprzez swój przedmiot: „Chciałabym jak najlepiej przygotować ich do matury, w przyjaznej atmosferze, tak aby uczniowie nie czuli presji i stresów i mieli wolne głowy do realizowania swoich pasji, zarówno w obszarach nauk ścisłych jak i innych”⁴⁶⁷. Inna nauczycielka zauważa, iż jej uczniowie i uczennice widzą ją nie tylko jako osobę nauczającą, jej drogą do wychowania jest świadoma postawa: „Staram się prezentować i promować w pracy z uczniami szczerść, autentyczność, życzliwość. (...) na zasadzie neuronów lustrzanych – skoro uczniowie będą widzieć realizację tych wartości z mojej strony, oni również będą je realizować”⁴⁶⁸.

W dzienniczkach bardzo często pojawia się zapis dotyczący konsekwencji – szkoła realna to szkoła na poziomie liceum, zatem to nieustanna praca z nastolatkami,

⁴⁶⁶ Dzienniczek nr 3, Beata.

⁴⁶⁷ Dzienniczek nr 2, Barbara.

⁴⁶⁸ Dzienniczek nr 4, Bogna.

którzy znajdują się fazie formowania. Świadomość procesu dorastania towarzyszy nauczycielkom w ich codziennej pracy, młodzi ludzie doceniają szczerść, nawet kiedy sami nie do końca potrafią się na nią zdobyć. To nauczyciel jest tą osobą, która komunikuje tę wartość poprzez „zachowanie jak największej autentyczności i szczerści”⁴⁶⁹. Wpływ na postawę uczniów i uczennic to również sumienna realizacja zadań nauczyciela przedmiotowego: „Jeśli ja będę wywiązywała się z obowiązków nauczyciela tj. prowadziła lekcje z zaangażowaniem i szczerą chęcią przekazania wiedzy, zapowiadała sprawdziany z odpowiednim wyprzedzeniem i sprawdzała je na czas, odnosiła się z absolutnym szacunkiem i empatią do uczniów, to otrzymam to samo i zasady, które wprowadzam na lekcjach, będą przestrzegane”⁴⁷⁰. Równocześnie zauważalne jest zwątpienie, czy jest się dobrze zrozumianym przez nastolatka: „czy taki duży obszar wolności nie sprawił, że nasi uczniowie i uczennice nie zauważyli, że wiąże się z nim spory kawałek odpowiedzialności”⁴⁷¹.

5.3.3. ANALIZA ZAPISÓW DZIENNICZKÓW – AKTYWNOŚĆ NAUCZYCIELA W ZAKRESIE TWORZENIA KLIMATU WYCHOWAWCZEGO SZKOŁY

Z punktu widzenia rozwoju organizacji szkoły realne to instytucje młode, są w procesie kształtowania modelu edukacyjnego. Współtworzenie organizacji to bez względu na „wiek szkoły” ważny element procesu indywidualnej pracy nauczycielskiej. W dzienniczkach nauczycielskich czytamy, że zarówno nauczyciel rozpoczynający pracę zawodową w szkole realnej, jak i ten, który pracuje w zawodzie od wielu lat, zauważa, że środowisko szkół realnych skupia się na procesie tworzenia szkoły. Ów proces tworzenia instytucji definiowany jest jako praca nad własną postawą pod względem osobowościowym, zawodowym, jak i odpowiedzialności za organizację.

Nauczycielki odwołują się do wartości, którymi kierują się w życiu i odnajdują w szkole realnej przestrzeń na ich implementację. Osoby pracujące w szkołach realnych zdają się wybierać to miejsce pracy z uwagi na zgodność ich osobistych wartości z wartościami szkoły. Owa identyfikacja jednostki z wartościami instytucji w dzienniczku definiowana jest jako dążenie do rozwoju: „Czasem mam wrażenie, że żeby tworzyć szkołę, powinnam być lepsza, niż jestem, tzn. bardziej uważna, bardziej odważna”⁴⁷². Praca z wartościami to jedna z podstawowych czynności pracy z uczniem: „Jedną z najważniejszych wartości jest dla mnie odwaga, więc zachęcam moich uczniów do

⁴⁶⁹ Dzienniczek nr 4, Bogna.

⁴⁷⁰ Dzienniczek nr 2, Barbara.

⁴⁷¹ Dzienniczek nr 1, Bożena.

⁴⁷² Dzienniczek nr 4, Bogna.

podejmowania wyzwań”⁴⁷³. Powoływanie się na wartości szkoły to również definiowanie sposobu pracy przedmiotowej: „pomagam młodym, ambitnym ludziom przygotować się do matury, która jest furtką do rozwoju zawodowego”⁴⁷⁴ przy jednoczesnej uważności na pasję młodego człowieka: „Zależy mi, aby nasi uczniowie wychodząc z naszej szkoły mieli poczucie, że spędzili w niej przyjemne, ciekawe, ale i bardzo rozwijające lata życia”⁴⁷⁵.

Z dzienników biograficznych wynika, że poczucie tworzenia szkoły to więcej odpowiedzialności za procesy dydaktyczne i wychowawcze. Aktywność nauczyciela to nie tylko prowadzenie zajęć ze swojego przedmiotu, to również refleksja nad celem edukacji, poszukiwanie osób myślących podobnie w zakresie szkoły i życiowych wartości. Praca w szkole realnej oznacza duże poczucie sprawczości na poziomie relacji: „z każdym miesiącem czułam, że jako nauczyciele pracujemy coraz bardziej zbieżnym rytmem, otrzymywałam i dawałam wsparcie, a uczniowie i uczennice ze swoimi trudnościami zawsze dostawali ode mnie (od nas) wsparcie, jeśli tylko widzieliśmy, że jest ono potrzebne”⁴⁷⁶. Sprawczość dotyczy zarówno działania na rzecz funkcjonowania instytucji, jak i kształcenia młodego człowieka: „Przy wsparciu naszej kadry uczniowie są w stanie sobie z tym poradzić i myślę, że dobrze ich to przygotowuje do dorosłego życia”⁴⁷⁷.

Dzienniczki biograficzne portretują nauczyciela jako członka społeczności, który współpracuje, działa na rzecz dobra instytucji (szkoła realna jest rozumiana jako dobro wspólne) oraz wpływa na jej rozwój. Indywidualna perspektywa nauczyciela to szansa na obserwację codziennego procesu kształtowania się kapitału społecznego w środowisku szkół realnych. Poprzez analizę refleksji nauczycielek szkół realnych mamy możliwość na diagnozę wielkości i struktury zasobów szkolnego kapitału społecznego z perspektywy indywidualnych doświadczeń zawodowych.

Obraz wyłoniony z osobistych perspektyw doświadczania szkolnej rzeczywistości to jeden z elementów oddziałujących na zmienną zależną, czyli kapitał społeczny szkół realnych. Subiektywna optyka na codzienność szkoły i jednostkowe zapisy dotyczące perspektywy pracy z uczniem dają możliwość poznania „holistycznej natury rzeczywistości społecznej”⁴⁷⁸. Przyjrzenie się swojemu doświadczeniu zawodowemu było możliwością odkrywania i powiązania zależności między poszczególnymi

⁴⁷³ Dzienniczek nr 3, Beata.

⁴⁷⁴ Dzienniczek nr 2, Barbara.

⁴⁷⁵ Dzienniczek nr 2, Barbara.

⁴⁷⁶ Dzienniczek nr 1, Bożena.

⁴⁷⁷ Dzienniczek nr 2, Barbara.

⁴⁷⁸ G. Gibbs, *Analizowanie danych...*, op. cit., s. 27.

zdarzeniami i okolicznościami, a wyznawanymi wartościami czy też normami. Był to proces obserwacji sprawczości zawodowej, refleksji nad działaniem, definiowania relacji, powiązania własnego działania z postawą uczniów i uczennic oraz poczucia wpływu na tworzenie szkoły realnej. Analiza dzienników biograficznych pozwoliła na zobrazowanie wyznaczników kapitału społecznego szkoły realnej.

5.4. ANALIZA TEMATYCZNA WYWIADÓW

Celem wywiadów była próba rekonstrukcji potencjału nauczyciela szkoły realnej: jaka jest jego motywacja wyboru zawodu, jakie wartości dostrzega w szkole realnej, w jaki sposób buduje kapitał (tj. w jaki sposób buduje zaufanie w placówce, czy jest aktywny społecznie i obywatelsko, jakie jest poczucie wspólnotowości i sprawczości) w tej szkole, jaki ma wpływ (w swoim mniemaniu) na uczniów, rodziców, społeczność lokalną? Analiza wywiadów pod kątem indywidualnego doświadczenia pozwoliła na zdefiniowanie postaw nauczyciela szkoły realnej wobec poszczególnych czynników będących składowymi kapitału społecznego. Proces, przez który prowadzi analiza wypowiedzi grupy nauczycieli szkół realnych, daje możliwość sportretowania nauczyciela pod kątem osobistych doświadczeń i relacji z innymi członkami *pola* szkoły realnej.

Po zapoznaniu się z danymi pochodzącymi z wywiadów pojęłam decyzję o podziale materiału według czynników definiujących kapitał społeczny wynikający z teorii Bourdieu, Colemana i Putnama. Kapitał społeczny w odniesieniu do szkół realnych ma strukturę mozaikową, nie sposób przyłożyć szablonu jednej definicji kapitału społecznego i zrekonstruować go w zebranych materiale. Stąd też zabieg odwołania się do elementów teorii kapitału społecznego: Jamesa Colemana, Pierre'a Bourdieu i Roberta Putnama. Cel badawczy, czyli opis potencjału nauczyciela szkoły realnej oraz wyjaśnienie jego roli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej realizowałam poprzez kolejne kroki procedury analizy tematycznej. Interpretowałam wypowiedzi respondentów pod kątem ich postaw wpływających na kapitał społeczny szkoły realnej.

Analizując materiał empiryczny zdefiniowałam zasoby jednostkowe nauczyciela pod kątem jego zasobów wynikających z sieci relacji, znajomości i wzajemnego uznania; w wywiadach z nauczycielami poszukiwałam opisu szkoły realnej jako struktury tworzącej wartości lub też portretowanej poprzez wzajemne zobowiązania, wspólną tożsamość, potencjalne wsparcia czy też Colemanowską „umiejętność współpracy

międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji własnych interesów”⁴⁷⁹. Poszukiwałam elementów konstruujących kapitał społeczny szkół realnych w relacjach społecznych, w definiowaniu wartości szkół realnych, w jakości stosunków między jednostkami struktury szkolnej, w postawach nauczycielskich, normach i sankcjach, które obowiązują w szkole wpływając na rzecz wspólnego dobra społeczności szkolnej.

Analiza materiału badawczego polegała na charakterystyce fenomenów opisujących kapitał społeczny w szkołach realnych: zaufania, budowania relacji społecznych wyrażające się w aktywnej postawie, zaangażowania i poczucia wspólnotowości oraz przestrzegania norm i wartości. Skoncentrowałam się na tych wypowiedziach nauczycieli, które świadczyły o tym, iż szkoła realna jest przestrzenią, w której praktykowane są działania wpływające na budowanie kapitału społecznego (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości). Dążyłam również do określenia, jakimi predyspozycjami charakteryzuje się nauczyciel, który jest jednym z najważniejszych elementów procesu kształtowania się kapitału społecznego szkoły.

Przyjęłam założenie, że odczytując doświadczenia zawodowe grupy nauczycieli i nakładając na nie poszczególne kategorie charakteryzujące kapitał społeczny, mogę postawić pytanie o rolę nauczyciela w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej. Rekonstrukcji kapitału społecznego dokonałam analizując materiał empiryczny pod kątem zdefiniowanych kategorii: zaufanie i zaangażowanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości. Analizy materiału empirycznego dokonuję według klucza definicyjnego omówionego w na początku rozdziału, w punkcie 4.1. Z uwagi na szerokie definicje wymienionych kategorii, wskazuję w wywiadach te postawy i czynności, które pozwalają na opis danej kategorii.

5.4.1. ZAUFANIE I ZAANGAŻOWANIE

Zaufanie uważa się za jeden z podstawowych wskaźników kapitału społecznego, Coleman wskazywał, iż osiągnięcie pewnych celów jest możliwe tylko dzięki temu, iż członkowie danej grupy „są godni zaufania i ufają innym”⁴⁸⁰, a w książce P. Sztompki przeczytamy, iż zaufanie jest wręcz „jądrem kapitału społecznego”⁴⁸¹. Wyznaczyłam wskaźniki zaufania poszukując w odpowiedziach nauczycieli na pytania dotyczące kształtowania postaw, opisu różnic między szkołą realną, a szkołą systemową/publiczną oraz wartości szkoły, które definiują biorący udział w badaniu. Wymiar zaufania przejawia się we

⁴⁷⁹ M. Kwiatkowski, M. Theiss, *Kapitał społeczny...*, op. cit., s. 15.

⁴⁸⁰ J. Coleman, *Foundations...*, op. cit., s. 304.

⁴⁸¹ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament...* op. cit., s. 245.

współpracy, relacjach i działaniach, w które angażują się aktorzy życia szkolnego. O wielkości zasobów zaangażowania stanowią doświadczenia w zakresie działań podejmowanych w szkole: inicjowania takich działań lub uczestniczenia w nich. W odpowiedziach nauczycieli poszukiwałam również śladów ich zaangażowania w pozaszkolne działania społeczne.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że zarówno dyrekcja, jak i oni sami chcą budować szkołę opartą na zaufaniu. Nauczyciele mają świadomość tego, że trafiają do nich uczniowie z różnym, raczej negatywnym doświadczeniem, związanym z pobytem w szkole podstawowej. Ową rezerwę, czy też wprost – brak zaufania w szkole podstawowej, nauczyciele opisują jako „pokazywanie swojej przewagi i wręcz jakieś takie atakowanie uczniów. I jakieś właśnie zastraszanie ich poprzez swoją osobę (...) jednocześnie straszenie swoją osobą, która może zaraz wystawić ci jedynekę, osobą, która zaraz może wstawić ci uwagę”⁴⁸². Wśród badanych jest świadomość, oparta na doświadczeniu pracy w innych placówkach, że szkoła nie wszystkim kojarzy się jako miejsce przyjazne: „w innej szkole, przynajmniej tej, w której ja uczyłam, jest coś takiego, że uczeń i nauczyciel to wrogowie. Że uczniowie się boją swojego nauczyciela, albo nauczyciele strasznie narzekają na swoich uczniów. Bardzo często źle się o nich wypowiadają. Albo jakoś tak. No jest taka negatywna, właśnie na tej linii nauczyciel uczeń, jest bardzo taka negatywna emocja. Mam wrażenie, że bardzo często; nie mówię, że zawsze, bo wiadomo, że różnie bywa”⁴⁸³.

Nauczyciel szkoły realnej podejmuje wyzwanie zbudowania zaufania. Budowanie zaufania to proces burzenia dotychczasowego doświadczenia edukacyjnego: „W przypadku problemów – to jest strasznie zauważalne, jak przychodzą pierwsze klasy po ośmioletniej podstawówce i traktują nas, jakbyśmy byli nie wiadomo kim w tej szkole. Boją się wręcz powiedzieć, cokolwiek zwrócić uwagę. I to widać dopiero po drugim najbardziej w trzecim roku, kiedy już puszcza hamulce i okazuje się, że naprawdę można zaufać, można porozmawiać. Można wyrazić swoje wątpliwości”⁴⁸⁴.

Mając świadomość doświadczeń swoich uczniów i uczennic w zakresie zaufania czy też relacji, nauczyciel podejmuje próbę: swoją codzienną pracą i postawą zaprasza do relacji, buduje zaufanie, jest również zdecydowany na burzenie mitów, choćby tych związanych z dążeniem do doskonałości i wysokich miejsc w rankingach. Istotną lekcją, do której zapraszani są uczniowie szkół realnych, jest zaakceptowanie błędu: „najpierw

⁴⁸² Wywiad nr 7, Anita.

⁴⁸³ Wywiad nr 5, Adela.

⁴⁸⁴ Wywiad nr 8, Aleks.

trzeba gdzieś tam mu pokazać, że nawet jak popełnia błędy, to może przyjść i jak zobaczy, że nauczycielowi zależy, żeby mu wytłumaczyć i być razem z nim, to wtedy chyba przyjmuje swoją odpowiedzialność, kiedy widzi, że może nie umie być krytykowany”⁴⁸⁵. Otwartość na błąd i na rozmowę to nie tylko jedna z metod pracy, ale również dążenie do kształtowania takiej postawy: „Chciałabym, żeby wiedzieli, że zawsze mogą się przyznawać, że czegoś nie wiedzą i że to jest ważna cecha. Że jak czegoś nie wiedzą, to żeby mówić i żeby to komunikować o swoich potrzebach. I dociekania, jeśli czegoś nie rozumieją i żeby pytali”⁴⁸⁶.

Budowanie zaufania jest procesem, środowisko szkół realnych wypracowało metody pracy mające na celu budowanie atmosfery zaufania. Przykładem takiego działania jest wiec – wspólne spotkanie, podczas którego każdy członek społeczności ma możliwość głosu i prezentacji swoich poglądów: „zwołaliśmy wiec, żeby się wzajemnie wysłuchać na ten temat. I to był akurat taki wiec oczyszczający, bardzo dla szkoły. Pojawiło się dużo żali, ale pojawiła się też taka chęć rozmowy, dialogu obu stron, wysłuchania się. I z tego się urodziły nowe pomysły. To był chyba pierwszy taki wiec w historii Lubelskiej Realnej, który był dobrze zorganizowany w sensie prowadzenia. Te osoby prowadzące zauważyły, że trzeba wprowadzić pewne rozwiązania dotyczące prowadzenia wiecu, żeby on był sprawny, sprawnie poprowadzony, a po drugie to był pierwszy wiec, który zaopiniował jakieś rozwiązania dla rady pedagogicznej”⁴⁸⁷.

Rozmowa jest sytuacją, na którą nauczyciele szkół realnych są otwarci i zawsze gotowi: „...staramy się działać w oparciu o takie... No właśnie o rozmowę i o zdrowe zasady współdziałania. Jeżeli widzimy, że coś poszło nie tak, ktoś z czymś *nawalił*. No to się o tym po prostu rozmawia”⁴⁸⁸. Nauczyciel ma świadomość istoty rozmowy w procesie budowania zaufania: „...jest ta relacja rozmowy, że po prostu sobie rozmawiamy i ona też tworzy dzięki temu taką atmosferę zaufania...”⁴⁸⁹.

Bezsprzecznie w szkole realnej spotkamy nauczyciela, który nie rozdziela misji uczenia od misji wychowania – z wypowiedzi nauczyciela: „Zależy mi bardzo na tym, żeby dzieciaki, z którymi pracuję, były szczere i autentyczne. Żeby nie okłamywały siebie i mnie, kim są albo kim nie są. Żeby nie grały, nie grały kogoś, no jakichś postaci. Żeby były szczere, żeby się nie bały, żeby się nie bały mówić, też wyrażać swoich opinii, czy

⁴⁸⁵ Wywiad nr 9, Antonina.

⁴⁸⁶ Wywiad nr 5, Adela.

⁴⁸⁷ Wywiad nr 8, Aleks.

⁴⁸⁸ Wywiad nr 4, Albert.

⁴⁸⁹ Wywiad nr 2, Aniela.

pozytywnych, czy negatywnych o wszystkim: i o lekcji, i o tym świecie, który jest”⁴⁹⁰. To jest miejsce, w którym każdy ma się dobrze czuć: „U nas taką kluczową wartością, która mocno przebija to jest budowanie relacji. Edukacja oparta o dobre relacje między nauczycielami i między nauczycielami, uczniami. I to jest taki mocny punkt, wszędzie to podkreślamy i to widać i czuć jak się do nas przyjedzie”⁴⁹¹.

Proces budowania zaufania to z jednej strony budowanie relacji: „ażeby mieć relacje, to trzeba sobie nawzajem ufać”⁴⁹² i jest to mikroświat, w którym jest przestrzeń na relacje: „uczniowie mają jak najbardziej szanse znać wszystkich w szkole, że mają szansę właśnie znać się między klasami, między rocznikami. Te relacje właśnie mają szansę się tworzyć (...), nikt nie jest anonimowy w szkole”⁴⁹³. Jednak budowanie zaufania to również stawianie granic: „(...) u nas jest tak bardziej partnersko, ale na wciąż nie jest też aż za blisko. Wiadomo, żeby ten dystans został zachowany. No ale mam wrażenie, że staramy się osiągnąć wspólny cel i gramy do jednej bramki i jest tak przyjemnie i przyjaźniej”⁴⁹⁴.

Widoczna jest refleksja związana z kształtowaniem postaw opartych na relacji i wspólnotowości: „Natomiast na takim mikrokosmosie mojej klasy – to przede wszystkim strasznie mi zależy na poszanowaniu drugiej osoby. Bardzo dążę do tego, żeby mieli taką świadomość, że nawet jeżeli kogoś nie lubią w klasie, albo się nim nie dogadują jakoś rewelacyjnie, to go muszą szanować i go muszą wysłuchać. No bo po prostu to jest... bez tego nie da się... no to będzie korodowało, tak naprawdę. I to jest dla mnie jakieś takie bardzo, bardzo istotne. I to, żeby oni mieli też szacunek do swoich granic. To jest też dla mnie ważne”⁴⁹⁵. W swoich wypowiedziach nauczyciele podkreślają, że ważne jest dla nich to, aby nauczyć młodego człowieka wrażliwości, uczciwości, odpowiedzialności, uważności. Kształtowanie postaw to modelowanie, otwartość na dialog: „tu jest przestrzeń, żebyśmy się nawet pokłócili, ale są ramy, zasady, gdzie możemy o tym porozmawiać”⁴⁹⁶.

W zebranym materiale odnajdujemy wypowiedzi świadczące o relacjach opartych na odpowiedzialności: „Nasi uczniowie wcześniej próbują stawiać się dorosłym, bo wcześniej zderzają się z tym systemem, który będą mieli chociażby na studiach, czy w życiu dorosłym. Czyli ponoszenie odpowiedzialności za swoje czyny bez takiej

⁴⁹⁰ Wywiad nr 9, Antonina.

⁴⁹¹ Wywiad nr 4, Albert.

⁴⁹² Wywiad nr 3, Alicja.

⁴⁹³ Wywiad nr 7, Anita.

⁴⁹⁴ Wywiad nr 5, Adela.

⁴⁹⁵ Wywiad nr 2, Aniela.

⁴⁹⁶ Wywiad nr 14, Adam.

kontroli, nadmiernej. My ich po prostu nie kontrolujemy, nie kontrolujemy na siłę, nie sprawdzamy, nie pilnujemy ich, tylko ponoszą konsekwencje tego, co uczynią”⁴⁹⁷.

Szkoła realna to swego rodzaju umowa społeczna na kształcenie młodego człowieka, zarówno pod kątem wiedzy (egzamin maturalny), jak i umiejętności, kompetencji (wymagania rynku pracy). Owa zgoda na równoległe działanie w dwóch obszarach jest czymś, co spaja środowisko nauczycielskie szkół realnych: „W edukacji musimy wiedzieć, po co coś robi. Wspólnie i bezpiecznie. W jakimś celu”⁴⁹⁸. Wskazuje się również na potrzebę zaufania na poziomie instytucji: „...nikt nie narzuca. Jeśli ja chcę sprawdzić wiedzę uczniów, bo czuję taką wewnętrzną potrzebę, to mogę to zrobić. Jeśli nie, to nie muszę w ogóle przez cały semestr sprawdzać wiedzy uczniów w żaden z klasycznych sposobów, czy to sprawdzian, czy to kartkówka. Mam pełną swobodę, bo ja mam tylko uznać pod koniec roku, czy ten uczeń jest zdolny do przejścia do następnej klasy czy nie? Czy on opanował wiedzę w wystarczającym zakresie czy nie. Wiadomo, muszę i mając na uwadze przedmiot jakiego uczę, to sprawdzam ich wiedzę i weryfikuję, ale robię to wedle własnego uznania (...) Ja jestem odpowiedzialny za moich uczniów i biorę za nich odpowiedzialność od początku do końca przez cały system edukacji i tego nie weryfikują oceny, nie weryfikują liczby, tylko weryfikuje ich wiedza i ich umiejętności”⁴⁹⁹. Świadomość zaufania słyszymy również na poziomie zespołu: „A tu mam wrażenie, że to jest taki zespół, który bardzo mocno w coś wierzy, daje z siebie bardzo dużo ponad to, co jest wymagane. Nawet myślę, że to się dzieje kosztem swojego czasami dobrostanu, co i tak pozwala, daje poczucie sensu, zaangażowania i radości”⁵⁰⁰.

Szkoła realna postrzegana jest jako instytucja, która przyjmuje do pracy osoby gotowe na rozwój: „w Saskiej Szkole Realnej pracuje dużo młodych nauczycieli i że ja miałam takie poczucie również na rozmowie o pracę, że jakby jest akceptacja dla rozwoju. Dlatego, że właśnie nie trzeba być już takim gotowym produktem *perfekcyjny nauczyciel*, tylko takim nauczycielem, który też się przystosowuje w ogóle do sytuacji i jest jakiś taki właśnie w miarę elastyczny. Jakaś taka elastyczność nauczyciela jest w cenie - to wydaje mi się, że przekonywało mnie bardzo do tej szkoły”⁵⁰¹.

W wielu rozmowach zauważamy świadomość niestandardowego miejsca pracy. Podkreślany jest komfort prowadzenia zajęć w małych grupach, który z jednej strony jest fizycznym ułatwieniem pracy dla nauczyciela – jest kontakt wzrokowy, emocjonalny

⁴⁹⁷ Wywiad nr 8, Aleks.

⁴⁹⁸ Wywiad nr 3, Alicja.

⁴⁹⁹ Wywiad nr 8, Aleks.

⁵⁰⁰ Wywiad nr 6, Apolonia.

⁵⁰¹ Wywiad nr 7, Anita.

z każdym uczniem: „Ja nawet nie muszę w jakikolwiek /sposób/ sprawdzać, weryfikować wiedzy, bo ja po prostu widzę. Ja mam wszystko na tacy. Ja wiem, kto przeczytał, kto nie przeczytał, kto rozumie, kto nie rozumie, bo jestem w stanie nawet wzrokowo ich, po twarzach, po prostu ogarnąć. Tak, a w tamtej szkole, kiedy miałam 33 osoby, było mi trudno z tym bardzo. Można było się przede mną schować spokojnie...”⁵⁰².

Widoczna jest świadomość powiązań różnych elementów relacyjnych, które budują zaufanie: „I ta kameralność i partnerstwo, które jest zawarte w tej szkole, pozwala na to, żeby zawiązać te relacje. Oczywiście cały czas w formalnych, w takiej formalnej strukturze, bo też jest dla mnie ważne, też podkreślam zawsze, że broń Boże, nie daje dzieciom jakby takiego złudzenia, że jestem ich mamą na przykład albo ich ciocią. Bo ja naprawdę tą osobą nie jestem. Ale mimo wszystko ta formalna struktura i tak daje dużo możliwości”⁵⁰³.

Klimat szkoły przepełniony życzliwością, zaufaniem i empatią sprzyja temu, że uczniowie nie czują się „źle z tym, że popełniają błędy i czegoś nie wiedzą, oraz by błędy przyjmowane były jako szanse”⁵⁰⁴. Interakcje oparte na życzliwości dają gwarancję, że uczeń może przyznać się, że czegoś nie wie, czy też nie rozumie w atmosferze zaufania, bez negatywnych reakcji ze strony rówieśników. Z jednej z wypowiedzi słyszymy, że w szkole realnej obserwujemy zjawisko na zasadzie burzenia stereotypu idealnej szkoły: „Żeby umieć mówić: nie umiem, nie potrafię, nie daję rady. Bo szkoła polska jest skonstruowana na sukcesie, porządku i nazywaniu, że wszystko wspaniale się udało, nic się nie zepsuło, nic się nie zabrudziło. I wszystkie ściany są świeżo pomalowane. Tak jest i wszyscy są bardzo szczęśliwi i wyszło im wszystko, co założyli, kiedy wydaje mi się, że żadne z tych zdań nie jest prawdziwe”⁵⁰⁵.

Atmosfera zaufania sprzyja nie tylko budowaniu wspólnoty; John Hattie przywołuje badania wskazujące, iż „wyższy poziom zaufania relacyjnego w społeczności szkolnej (obejmującej dyrekcję, nauczycieli, uczniów i rodziców) koreluje z lepszymi wynikami w standaryzowanych testach”⁵⁰⁶. To oznacza, iż zaufanie jest jednym z niezbędnych elementów pozytywnego i efektywnego zarządzania szkołą: „Przy wyborze działań mających na celu wspieranie edukacji i działanie na rzecz dobrostanu uczniów, zaufanie takie spaja zarówno relacje w klasie, jak i w pokoju nauczycielskim”⁵⁰⁷. Z wypowiedzi jednej z nauczycielek: „ażeby mieć relacje, to trzeba sobie nawzajem ufać.

⁵⁰² Wywiad nr 9, Antonina.

⁵⁰³ Wywiad nr 2, Aniela.

⁵⁰⁴ J. Hattie, *Widoczne uczenie się...*, op. cit., s. 292.

⁵⁰⁵ Wywiad nr 12, Agnieszka.

⁵⁰⁶ J. Hattie, *Widoczne uczenie się...*, op. cit., s. 133.

⁵⁰⁷ Tamże, s. 133.

I myślę, że zdobycie zaufania młodego człowieka wcale nie jest tak proste. I nie mówię tutaj o szacunku, bo on jest wdrukowany w model edukacji, ale jest często dość bezrefleksyjny. To znaczy nauczyciela się szanuje. Mówi się „proszę pani” już w drzwiach, ale to wcale nie o to w tym wszystkim chodzi. Dla nas ważniejsza jest relacja, z której wynika szacunek, ale nie taki związany z odruchami względem dorosłego człowieka. Tylko taki, który wynika z tego, że sobie ufamy i że decydujemy się na współpracę. Młody człowiek przychodzi z brakiem do ufania do świata dorosłych ze względu na trudne doświadczenia. Myślę, że to, co jest najtrudniejsze, w roli wychowawcy, to jest to, żeby przekonać świat dorosłych nie jest zły”⁵⁰⁸.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika konkluzja, iż szkoła realna jest wręcz idealnym miejscem do rekonstrukcji takiej wartości jak zaufanie. Proces budowania zaufania obserwujemy zarówno na poziomie działań instytucji, jak również w osobistych relacjach – są to przemyślane działania nauczycieli na linii uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel oraz nauczyciel-nauczyciel. Ów proces to szereg czynności, takich jak: zmiana mentalności uczniów, kształtowanie postaw, budowanie relacji.

5.4.2. BUDOWANIE RELACJI SPOŁECZNYCH

Budowanie relacji społecznych rozumiane jako aktywna postawa i poczucie wspólnotowości. W materiale empirycznym szukam odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel zachęca uczniów do działań na rzecz innych i jeśli tak, to jakie to są działania. W wywiadach pytam o świadomość kształtowania postaw oraz o sposób pracy dydaktyczno-wychowawczej dotyczących relacji. Interesują mnie kwestie dotyczące rozwoju kompetencji takich jak współpraca, wspólnotowość, odpowiedzialność za siebie i innych. W jaki sposób szkoła poprzez nauczyciela uczy kompetencji społecznych i obywatelskich – czy szkoła realna jest miejscem kształtowania prospołecznej postawy u uczniów? Analizuję postawę nauczyciela oraz jego działania świadczące do przemyślanym bądź intuicyjnym procesie tworzenia relacyjnych sytuacji. Poprzez analizę wypowiedzi nauczycieli na pytania związane z procesem kształtowania postaw i zaangażowanie w sprawy społeczne dążę do rekonstrukcji jednego z podstawowych wymiarów kapitału społecznego, czyli Colemanowskich relacji społecznych.

Odwołując się do definicji kapitału społecznego J. Colemana, iż kapitał społeczny „opiera się na relacjach lub strukturach relacji, wpływa na możliwości działania aktorów, zależy od specyficznego kontekstu (ułatwia działania, przeszkadza w nich lub jest

⁵⁰⁸ Wywiad nr 3, Alicja.

bezużyteczny), stanowi dobro kolektywne, generowane przez zaangażowane podmioty”⁵⁰⁹, poszukuję w wypowiedziach badanych wskaźników zasobów relacji oraz sposobów definiowania wartości oraz przykładów działań podejmowanych przez nauczycieli i wskazujących na kategorię budowania relacji społecznych. Analizuję odpowiedzi nauczycieli na pytania związane z wartościami szkoły realnej, kształtowanie postaw, odpowiedzialność społeczną szkoły oraz doświadczenia prospołeczne – te części wywiadów są pomocne w rekonstrukcji elementów kapitału społecznego.

Z wypowiedzi nauczycieli szkół realnych można wywnioskować, iż szkoła jest rozumiana przez nich jako miejsce relacji. W większości wywiadów relacje uważane są za jedną z podstawowych wartości wyróżniających ten typ szkół na edukacyjnym tle. Relacyjność to działanie w imię zasady „ja cię wysłucham i chcę być wysłuchana przez ciebie”⁵¹⁰ jest drogą do budowania poczucia odpowiedzialności w uczniach: „relacje budują w dzieciach poczucie odpowiedzialności wtedy, kiedy są pozytywne. Dziecko bierze odpowiedzialność za swoją naukę, kiedy się nie boi, że jeżeli coś mu się nie uda, nie wiem coś skopie, to nie dostanie za to, nie wiem, kary albo jedynki czy czegośkolwiek innego. Tylko dostanie taką obecność nauczyciela: „Ja widzę, że ci nie poszło, ale jestem z tobą i spróbujmy to jeszcze raz”. Jeżeli on się nie boi nauczyciela, to bierze za to odpowiedzialność. A jeżeli się boi i zamyka, i nie ufa, to chce zrobić to jak najszybciej i uciec do domu”⁵¹¹.

Świadomość budowania relacji społecznych mają w zasadzie wszyscy nauczyciele, bez względu na stopień zaangażowania w proces wychowawczy. Jeśli nawet nie uczestniczą w szkolnych akcjach społecznych, to obserwują efekty procesu i wskazują jako cechy odróżniającą szkoły realne od systemowej edukacji: „I trzecia rzecz. Myślę, że relacje społeczne. Praca w grupach – przy projektach i te akcje charytatywne, które mamy, to też myślę, że jest bardzo istotne. I to kultywujemy i w ogóle te akcje charytatywne, to wiadomo, ale też między sobą, żeby uczniowie do siebie się dobrze odnosili, że między uczeń-nauczyciel... Żeby w tej relacji był dobry kontakt, ale i też uczniowie między sobą. I żeby było takie wsparcie w grupie, bardzo często, które w innych szkołach, mam wrażenie, że nie jest tak zadbane. To, żeby uczniowie między sobą się tak wspierali?”⁵¹².

Proces budowania relacji sprzyja budowaniu wspólnoty: „Ta wspólnota dotyczy naszego środowiska na wszystkich trzech poziomach. To, że my tworzymy wspólnotę

⁵⁰⁹ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły...*, op. cit., 30.

⁵¹⁰ Wywiad nr 1, Anna.

⁵¹¹ Wywiad nr 9, Antonina.

⁵¹² Wywiad nr 5, Adela.

w ramach zespołu uczniów, w ramach zespołu nauczycieli, w ramach zespołu rodziców - wszyscy razem”⁵¹³. Budowanie wspólnoty to proces, do którego szkoła zaprasza trzy stany: uczniowski, nauczycielski i rodzicielski. Nauczyciele zdają sobie sprawę z nietypowości sytuacji: „Ale z tego, co słyszę, to raczej w liceum moim nikt nie przejmował się już żadnym rodzicem i nie spotykał się z żadnym rodzicem. I te wywiadówki były jakimś takim w ogóle fasadą współpracy, a tutaj faktycznie jest tak, że odbywa się chyba dużo rozmów między rodzicem, nauczycielem, wychowawcą, rodzicem, uczniem, szkołą i że to są fronty nastawione na współpracę”⁵¹⁴.

Istotnym elementem budowania relacji jest uważność: „Wydaje mi się, że Saska Realna Szkoła bierze sobie uważność MEGA na sztandar i to jest coś, co bardzo też mi się podoba. Ale to na razie jakby perspektywa na szkołę: uważność, relacje i wspólnotę. Wydaje mi się, jeżeli chodzi o takie, które są autentyczne”⁵¹⁵. Nauczyciel w swojej codziennej pracy stawia sobie za cel wychowanie człowieka uważnego: „Z całą pewnością, jest uważność na tego drugiego człowieka szeroko pojętego: czy na ucznia czy na innego nauczyciela też”⁵¹⁶.

Proces budowania wspólnoty to praca nad tym, aby młody człowiek był wrażliwy: „Chodzi o taką wrażliwość na siebie nawzajem, bo to jest chyba to, czego oni mają się właśnie teraz nauczyć, w tym momencie. Kiedy wyszli, prawda, już z dzieciństwa, jeszcze nie są wcale dorośli i to jest ten moment, kiedy oni po prostu jakby w ogniu się teraz tak kształtują... W każdym razie faktycznie to jest taki... żeby mieli tę wrażliwość na drugiego człowieka i na to, że on jest inny od nich”⁵¹⁷.

Słyszymy też o szacunku i uznaniu: „Ważną postawą, którą ja widzę potrzebę, żeby ją wzmocnić w tej bardzo neuroróżnorodnej klasie, jest taka postawa uznania i szacunku wobec inności i w ogóle dostrzegania tego, jak my się bardzo różnimy. Na wielu poziomach komunikacji wyrażania siebie, ekspresji i żeby w tej klasie każdy czuł, że swobodnie może się wyrażać. Ale też wiedział, że nikomu nie zabiera też przez to czegoś albo że go uwzględnia. Jest świadomy, że tam są inne osoby w tej klasie”⁵¹⁸.

W procesie budowania postawy młodego człowieka, zawraca się również uwagę na świadomość i odpowiedzialność: „Świadomość tak. Budowanie świadomości - tak budowanie świadomości i jeszcze odpowiedzialności za decyzje swoje. I jest też taka wartość, której uczymy w szkole: tyle wolności, ile odpowiedzialności. To wynika przy

⁵¹³ Wywiad nr 3, Alicja.

⁵¹⁴ Wywiad nr 1, Anna.

⁵¹⁵ Wywiad nr 1, Anna.

⁵¹⁶ Wywiad nr 2, Aniela.

⁵¹⁷ Wywiad nr 2, Aniela.

⁵¹⁸ Wywiad nr 6, Apolonia.

okazji różnych wieców, utrzymania chociażby porządku w szkole. Takich spraw organizacyjnych, przy których się okazuje, że młodzież sobie z tym nie radzi, albo nie chce sobie radzić, a trzeba się jednak zająć tematami związanymi z tym, że szkoła musi być posprzątana, że musi być porządek”⁵¹⁹.

Codzienny proces edukacji w szkole realnej to nieustanne dbanie o równowagę: „Te dwie rzeczy są dla mnie najważniejsze i chciałabym wzmacniać je w nich. Tę umiejętność publicznego mówienia tego, co się myśli i co się też wie. A z drugiej strony – może nie wzmacniać, ale kształtować: tę wrażliwość na drugiego człowieka”⁵²⁰.

Rozwój i kształtowanie kompetencji – to również pojawiało się w wypowiedziach nauczycieli: „dokładamy wszelkich starań, żeby naszą szkołę opuścili absolwenci, którzy będą właśnie z poczuciem bezpieczeństwa, z pomysłem na siebie, odpowiedzialnymi, współpracującymi. (...) Bierzemy odpowiedzialność, współodpowiedzialność za to, że jesteśmy tutaj po to, żeby się uczyć, żeby się rozwijać”⁵²¹. W głosie nauczyciela szkoły realnej usłyszymy zestaw cech, którymi ma się charakteryzować absolwent: „to, co się właśnie wielokrotnie powtarza, to jest ten taki empatyczny, społeczny, społecznie świadomy absolwent. I tutaj to prawdopodobnie nie zostało jakby ubrane w słowa, ale mam poczucie, że też ta zaradność jest dla nas ważna. Czyli my... Oni też są bardzo samodzielni - jak niejednokrotnie coś robią, to my często im po prostu staramy się nie przeszkadzać i pomagać jak o to poproszą, a nie dawać im od razu narzędzia, tak od A do Z”⁵²².

Nauczyciele w szkołach realnych koncentrują się na realizacji „realności” szkoły, która odnosi się „do realnych potrzeb współczesnego świata i tego, co masz w nim umieć, żeby się w nim dobrze czuć, znaleźć pracę i studiować i tak dalej. Współczesny świat nie działa w pojedynkę, to znaczy wszyscy działają w zespołach, nie robi się niczego już bardzo wielkiego i znaczącego w pojedynkę, a to jest bardzo trudne”⁵²³. Znajdziemy też definicję realności jako „jako rozwijanie takiego krytycznego myślenia, umiejętności analitycznych”⁵²⁴ oraz typowych kompetencji poszukiwanych przez dzisiejszy rynek pracy: „to jest przede wszystkim umiejętność pracy zespołowej. Duży nacisk na kreatywność, umiejętności komunikacyjne związane z prezentowaniem swoich osiągnięć”⁵²⁵.

Jako czynnik budowania relacji społecznych nauczyciele szkół realnych wskazują również dążenie do wspólnego rozwiązywania problemów: „I myślę, że to jest

⁵¹⁹ Wywiad nr 4, Albert.

⁵²⁰ Wywiad nr 2, Aniela.

⁵²¹ Wywiad nr 3, Alicja.

⁵²² Wywiad nr 2, Aniela.

⁵²³ Wywiad nr 12, Agnieszka.

⁵²⁴ Wywiad nr 6, Apolonia.

⁵²⁵ Wywiad nr 4, Albert.

fenomenalne, bo to daje takie poczucie bezpieczeństwa. Przychodzą do nas uczniowie po projekcie antyk, którzy mówią o trudnościach w relacjach koleżeńskich, o trudnościach z rozwiązaniem jakiegoś zadania z przeładowanymi kalendarzami. Mówią, że już sobie nie radzą. I faktycznie, jak mówią, że sobie nie radzą my, to szukamy rozwiązań tego. I to się jakoś dzieje. A wyobrażam sobie i jak pamiętam pracę z państwowych placówek, to nie pamiętam, żeby tam było tyle otwartości wobec dorosłego takiego mówienia, o tym, że coś jest nie tak z kolegą, koleżanką. Tego właśnie raczej się nie mówiło nauczycielom, bo oni tylko by jeszcze bardziej popsuli namieszali. Więc to mi też daje takie taki sygnał o tym, że raz: jest to bezpieczeństwo, a dwa, że mamy bardzo profesjonalny zespół, który te relacje domyka i że te konflikty są jakieś rozwiązywane w konstruktywny sposób - to nie tego słowa szukam. Ale taki skuteczny z poszanowaniem każdej strony i takim uznaniem, że każdy ma swoje potrzeby”⁵²⁶.

Zespoły nauczycielskie szkół realnych definiują budowanie relacji jako podstawowe zadanie edukacji: „U nas taką kluczową wartością, która mocno przebija to jest budowanie relacji. Edukacja oparta o dobre relacje między nauczycielami i między nauczycielami, uczniami. I to jest taki mocny punkt, wszędzie to podkreślamy i to widać i czuć jak się do nas przyjedzie”⁵²⁷. Nauczyciel ma świadomość tego, że w tej relacji nie ma miejsca na fałszywe ruchy: „Więc jeśli ja z jednej strony będę mówiła o kulturze języka, a na szkolnym korytarzu będę się komunikować jakąś onomatopieją albo kolokwializmami, no to nie ma mowy o to o tym, żebym ja była w tym wiarygodna. Czyli modelowanie postaw jest czymś w co wierzę najbardziej. To znaczy, jeżeli chcę, żeby uczniowie byli jacyś, to najpierw sama muszę w ten sposób postępować”⁵²⁸.

W procesie kształtowania postawy młodego człowieka odgrywa znaczenie również postawa dotycząca zaangażowania. Nauczyciele szkół realnych podkreślają, że szkoła jest ich misją i działaniem społecznym: „szkoła zajmuje większą część życia. Nie chodzi o przeładowany plan, tylko chodzi o to, że w tej szkole się jest, nawet kiedy się opuszcza mury tej szkoły. I nie chodzi tylko o naukę, tylko o całą masę, takich rzeczy, które się dzieją przy okazji. A na szczęście dzieje się przy okazji”⁵²⁹ oraz: „każdy wychowawca w naszej szkole nie może być niezaangażowany, bo my po prostu tą szkołą żyjemy, oddychamy nią, śnimy o niej. I to zaangażowanie w pierwszej kolejności polega na tym, że my wiemy o tym, co się dzieje”⁵³⁰.

⁵²⁶ Wywiad nr 6, Apolonia.

⁵²⁷ Wywiad nr 4, Albert.

⁵²⁸ Wywiad nr 3, Alicja.

⁵²⁹ Wywiad nr 3, Alicja.

⁵³⁰ Wywiad nr 3, Alicja.

Wśród badanych jest grupa nauczycieli, którzy poza szkołą angażują się w działania na rzecz innych: współpracują z Polską Akcją Humanitarną, działają na rzecz środowiska, są wolontariuszami w schronisku zwierzęcym, działają na rzecz wspólnot religijnych. Warto zauważyć, że część tych aktywności nie jest znana ich podopiecznym lub też dowiadują się wówczas, gdy jest miejsce na ich działanie: „Wolę iść z konkretem. To znaczy, zamiast mówić, wiecie co, jest PAH, to ja wolę powiedzieć: *Wiecie, jakby ktoś miał ochotę, to ja robię to i to może dołączyć*. I już jakby z datą, z terminem bardziej w ten sposób”⁵³¹.

5.4.3. PRZESTRZEGANIE NORM I WARTOŚCI

Kolejnym elementem, który analizuję w materiale empirycznym są normy i sankcje, które obowiązują w szkole. Pytam nauczyciela, jakie są formy ustaleń, na które umawia się szkolna społeczność? Analizuję, jaką postawę przybiera nauczyciel – czy jest inspiratorem, czy może decydującym o regulacjach i zasadach obowiązujących w społeczności szkolnej. Dodatkowo w wywiadach pojawia się pytanie dotyczące gotowości z rezygnacji przepisów bądź ich zawieszenia – ten kierunek rozmowy miał być pomocny przy ocenie ważności norm.

Jak wyżej opisano, wszystkie szkoły realne pracują według zasad wypracowanych w społeczności szkolnej. Mowa tu o regulaminach i konstytucji, czy innych dokumentach regulujących szkolne życie: „oczywiście regulamin i pewne zasady są absolutnie potrzebne i też jest tak, że jestem również po to, żeby stawiać granice i po to, żeby się o te granice mógł młody człowiek odbijać. Bo jak się nie ma o co odbijać, to rzeczywiście jest głęboko nieszczęśliwy i to jest jakieś moje doświadczenie po iluś tam latach pracy”⁵³². Warto zauważyć, że ten rodzaj dokumentu jest powszechnie dostępny – można go znaleźć na stronie internetowej każdej szkoły.

Istnienie przepisów w szkole wynika ze świadomości budowania procesu relacyjnego społeczności szkolnej: „Bo w ogóle regulamin pracy musi być. To jest jeden z dokumentów, który trzeba. Jest też i statut szkoły i nasza szkolna konstytucja oraz różne dokumenty, które *ad hoc* powstają. Zasady wychowawcze. I one wszystkie opisują tę kwestię relacji uczeń-nauczyciel. To nie jest proste. Tyle razy to widziałem i uczestniczyłem w pracach, które próbują to jakoś skatalogować czy skodyfikować, że mogę powiedzieć z ręką na sercu: to są dokumenty, których treść nie jest tak istotna, jak sposób dyskusowania nad nimi. Dlatego należy to robić często, nawet jeżeli na koniec nie

⁵³¹ Wywiad nr 2, Aniela.

⁵³² Wywiad nr 14, Adam.

zmieni się ani przecinka, bo tylko ta dyskusja jest wartościowa. Po prostu dokumenty dotyczące wrażliwej relacji między człowiekiem a człowiekiem - w tym wypadku między człowiekiem, który ma nad tobą, nastolatkiem, pewną władzę - są albo dokumentami, w których z zasady uważamy, że są antagonistyczne grupy społeczne, powiedzmy robotnicy i ich szef, i robotnicy po prostu piszą zasady, jak ich nie krzywdzić, albo uważamy, że jest jak w rodzinie - jesteśmy trochę antagonistyczni wobec własnych dzieci, bo mamy wobec nich wymagania, ale zarazem troszczymy się o nie z przyczyn, które nie są łatwe do skatalogowania. (...) Więc dyskutować warto, a dostawać hysterii, żeby wszystko wreszcie zostało jasno zapisane, nie warto, ponieważ nie istnieje możliwość jasnego, konkretnego opisanie wszystkiego”⁵³³.

Nauczyciel szkoły realnej jako twórca przepisów szkolnych to osoba wrażliwa i empatyczna: „Ale sposób oceniania zachowania na początku szkoły był w tragiczny sposób zapisany, no ale to zmieniliśmy. No właśnie jak się coś nie podobało, to wcześniej i już to zmieniliśmy, więc teraz jak najbardziej mam się ok z tym. (...) jak nam się coś wcześniej nie podobało w regulaminie, to po prostu to zmieniliśmy. Wracamy do punktu pierwszego, że tu w sumie mam sporą wolność”⁵³⁴.

Zauważalna jest świadomość stopnia egzekwowania pewnych zapisów, na przykład tych związanych z paleniem papierosów: „I teraz są takie rzeczy, które są trudne, na przykład mam olbrzymi wewnętrzny problem i skrupuły czy ambiwalencję w stosunku na przykład do palenia, bo generalnie rzecz biorąc jestem przeciwnikiem ścigania palaczy, bo mam doświadczenie, poczucie, że to rozbija rodzaj pewnego zaufania, wrzucając ich w taką partyzantkę, konspirację. (...) . I oczywiście wprowadzamy pewne rzeczy, o których wiem, że niektóre szkoły nie wprowadzają, czyli na przykład absolutnie zasada, żeby nauczyciele nie palili z uczniami, to wcale nie jest oczywiste w niektórych szkołach, które mają podobne. I właściwie zasada, że mamy nie zauważać tych nieszczęśników palących i zwykle robiłem zawsze zamęt ze starszymi klasami, żeby żadnych młodszych nie wyciągali”⁵³⁵.

Inicjatywa przestrzegania przepisów czy też rozmowy o przekraczaniu pewnych zasad nie jest domeną jedynie nauczycieli, w rozmowach z nauczycielami słyszymy, że uczniowie również są osobami stojącymi na straży ustalonych norm: „No na przykład oczywiście jest kwestia szanowania intymności uczniów, również ich kontaktów intymnych. Okazało się, że dzięki jednemu z uczniów na wiecu mogliśmy omówić

⁵³³ Wywiad nr 13, Antoni.

⁵³⁴ Wywiad nr 15, Amelia.

⁵³⁵ Wywiad nr 14, Adam.

przypadki zachowania na pufach w naszej szkole, które przekraczały granicę tolerancji większości – jak się okazało – społeczności szkolnej, a ci nie kojarzyli tego. I poprosili mnie inni uczniowie, którzy nie chcieli tego zgłaszać, bo to dotyczyło ich klasy, żebym to zgłosił. Ja byłem zmęczony i niestety zgłosiłem. A później mówię, że to właściwie uczniowie powinni, bo co będzie starzec, czy nauczyciel mówił, że to wiadomo, że nie. Wtedy okazało się, że przychodzi do mnie mój uczeń, który mówi: *słyszałem, że już pan... bo to poszło jak pożar na prerii od razu, że wreszcie będzie zgłoszone...* I przychodzi do mnie mój uczeń, który mówi, że on stworzył film na ten temat i czy może się podłączyć. I to było bardzo dobrze zrobione o jawnym okazywaniu uczuć, w skrócie *jou*, w wersji humorystycznej, ale pokazanie, gdzie są granice tego i to jest bardzo delikatna sprawa, bo można bardzo łatwo zranić⁵³⁶.

Kwestia przestrzegania norm czy praw człowieka to dla społeczności szkoły realnej próba wypracowania zasad, które są dyskutowane na poziomie społeczeństwa. Szkoła realna jest laboratorium sytuacji i problemów, z jakimi młodzi ludzie się konfrontują: „No i to co szanuję bardzo w Realnej to też to, że nigdy nie było sytuacji, żeby coś się działo poza wiedzą rodziców, przynajmniej ja o tym nie wiem”⁵³⁷.

W kwestii ponoszenia odpowiedzialności za naruszenie przepisów, ponownie słyszymy o indywidualnym podejściu do ucznia: „Tak mi się wydaje, że u nas w regulaminie jest, że wszystkie tak naprawdę przypadki rozpatrujemy totalnie indywidualnie, więc trudno się z tym nie zgodzić. (...) Oczywiście do granic, no bo jeżeli mam osobę... O, na przykład Ania⁵³⁸. Ania ma zawsze dwie godziny matmy, ona zawsze na pierwszej godzinie *ciśnie, ciśnie, ciśnie*, a na drugiej leży na ławce i nic nie robi. Ale ja wiem, że to wynika z tego, że całą energię wykorzystwała na poprzednią godzinę. Źle sobie rozgospodarowała tę energię, ale rozmawiałam z nią o tym, pracuję nad tym, czekam. Więc nie, nie daję jej uwag, nie mówię, że ucz się, podnieś głowę, piszemy, działamy, bierzemy aktywny udział w lekcji, nie sprzyjasz uczącej atmosferze i tak dalej. Tutaj rozumiem, że jest człowiekiem i nie będę ją zmuszać do uczenia, jeżeli nie jest fizycznie w stanie się uczyć”⁵³⁹.

Ustalane normy, zasady nie tylko współpracy, ale i wspólnego życia w murach szkolnych wydają się być oczywistym dla nauczyciela szkoły realnej. W narracjach nauczycieli słyszymy o potrzebie ustalania zasad, a nie ich wprowadzania, dyskutowania,

⁵³⁶ Wywiad nr 14, Adam.

⁵³⁷ Wywiad nr 14, Adam.

⁵³⁸ Imię uczennicy zostało zmienione.

⁵³⁹ Wywiad nr 15, Amelia.

wypracowywania oraz indywidualnego podejścia do ich egzekwowania. Słownik procedur i przepisów, którym posługują się nauczyciele szkół realnych, to słownik podkreślający podmiotowość i autonomię. Trudno tu o nieufność, obserwujemy raczej potrzebę dialogu, zrozumienia i porozumienia z młodym człowiekiem. Taka postawa przypomina Koraczkowską ideę patrzenia na młodego człowieka w wymiarze „dziś”, czyli takim, jakim on jest w aktualnej fazie rozwoju psychofizycznego. Powszechną zasadą wychowawczą jest szacunek, prawo do rozwoju, dialog i zaufanie. Nauczyciel szkoły realnej przypomina koncepcję wychowawcy Janusza Korczaka – to relacja oparta na partnerstwie wyrażająca się „w odrzuceniu przez pedagogów despotycznego rygoru na rzecz wzajemnego porozumiewania się, współdziałania, zaufania do młodego człowieka, do jego rozsądku oraz umiejętności interpersonalnych”⁵⁴⁰.

5.4.4. POSTAWY PROSPOŁECZNE

W postawach prospołecznych nauczycieli poszukiwałam potwierdzenia, czy nauczyciel szkoły realnej jest osobą kształtującą ramy kapitału społecznego. Dążyłam do odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób postawa nauczyciela kształtuje wrażliwość społeczną uczniów. W jaki sposób nauczyciele postrzegają siebie jako odpowiedzialnych i wrażliwych na potrzeby innych członków społeczności?

W wielu wywiadach pojawiała się refleksja, że praca nauczyciela w szkole realnej postrzegana jest jako zajęcia angażujące i wymagające aktywności nie tylko w godzinach urzędowania szkoły. Nauczyciele, zwłaszcza ci, którzy dodatkowo pełnią funkcję wychowawcy, że szkoła absorbuje ich w stu procentach. Część nauczycieli traktuje powierzone im wychowawstwo jako działalność społeczną: „To jest jakby cały dodatkowy etat, gdzie ja wiem dokładnie, tzn. tyle ile mogę, ile mnie wpuszczą dzieci i rodzice. Wiem, co się dzieje w życiu każdego dziecka. Co jakby znowu w szkole systemowej wychowawca naprawdę nie wiem, jaką funkcję pełni. (...) Myślę, że moje wychowawstwo to jest to. Może to trochę naciągane, ale no tak, moje wychowawstwo to jest... Przecież szczerze jakbym wiedziała, co by to było, to nie wiem, czy bym się zgodziła, ale bym mnie bolało, żałowałabym wydaje mi się”⁵⁴¹. Taka perspektywa na zawód nauczyciela przeważała wśród tych osób, które są na początku drogi zawodowej. Jednak od dojrzałych nauczycieli również usłyszymy, że „szkoła zabiera najwięcej czasu”⁵⁴² i zawód nauczyciela wymaga niestandardowego zaangażowania: „sama praca w szkole jest taką misją, którą realizuję w ten sposób, właśnie mam potrzebę

⁵⁴⁰ I. Dąbrowska, *Dziedzictwo pedagogiczne Janusza Korczaka*, „Zeszyty Naukowe OTN”, 2025, s. 190.

⁵⁴¹ Wywiad nr 15, Amelia.

⁵⁴² Wywiad nr 4, Albert.

ukształtowania młodych ludzi, żeby byli lepiej przygotowani i znalazłem takie miejsce w szkole, gdzie mogę to realizować. A drugi aspekt jest taki, że jak widzę możliwość, gdzie uczniowie by się mogli zaangażować sami, to im podpowiadam: *Idźcie tutaj albo tutaj, jest taka szansa*”⁵⁴³.

Część z badanych zauważała, że szkoła jest dla nich środowiskiem społecznym, zatem postawa prospołeczna to zaangażowanie w szkołę – z wypowiedzi nauczyciela: „W moim przypadku prawdopodobnie, może to jest usprawiedliwienie, ale bycie w szkole to jest moja społeczność w tym rozumieniu, czyli dwie społeczności. (...) A ponieważ też spotykam się z jakimiś byłymi uczniami bądź uczniami, którzy mnie znajdują jakby, żeby ich tam pod pozorem jakiejś olimpiady do czegoś przygotować, no to tak, nie mam poczucia jakiejś, no moją społecznością jest społeczność szkoły w tym sensie”⁵⁴⁴.

Część moich rozmówców okazała się osobami angażującymi się w pozaszkolne działania pro bono, na przykład wolontariat na rzecz Polskiej Akcji Humanitarnej, zaangażowanie w prywatne zbiórki podczas wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie, czy też współpraca ze schroniskiem zwierząt na Paluchu. Były też osoby zaangażowane w działalność wspólnoty religijnej, lokalne wybory, pomoc osobom chorym w hospicjum, wsparcie fundacji zajmującej się niepełnosprawnymi dziećmi. Część nauczycieli wspólnie z uczniami bierze udział w wydarzeniach na rzecz innych.

Warto też wspomnieć spostrzeżenie z jednego wywiadu, kiedy wskazuje się, że zaangażowanie w sprawy społeczne to naturalny profil nauczyciela szkoły realnej: „Myślę, że każdy wychowawca w naszej szkole nie może być niezaangażowany, bo my po prostu tą szkołą żyjemy, oddychamy nią, śnimy o niej. I to zaangażowanie w pierwszej kolejności polega na tym, że my wiemy o tym, co się dzieje. (...) Więc pierwszy etap to jest to, żeby o wszystkim wiedzieć, wszystkim to może mocne słowo, ale żeby po prostu być zorientowanym? Druga rzecz to jest to, żeby na bieżąco śledzić przebieg różnych procesów. Tak to jest to, żeby uczestniczyć w tych procesach, znaczy, żeby się w nie angażować. I to jest chyba najtrudniejsze. Bo na przykład teraz uczestniczymy w obradach komisji do spraw zmiany konstytucji szkoły i to nie polega tylko na tym, że o tej konstytucji myślimy albo czasem sobie pogadamy, tylko to są wielogodzinne spotkania. Wiele treści tych spotkań, robienie całej kampanii w szkole. Trudne, to jest wielogodzinna praca”⁵⁴⁵.

⁵⁴³ Wywiad nr 4, Albert.

⁵⁴⁴ Wywiad nr 14, Adam.

⁵⁴⁵ Wywiad nr 3, Alicja.

Z wypowiedzi nauczycieli szkół realnych wynika, że wychowawcza funkcja nauczyciela ulega poszerzeniu – nie dotyczy jedynie tej osoby, która otrzymuje pod opiekę klasę. Analiza materiału pozwala wysnuć wniosek, że w szkole realnej każdy nauczyciel w jakimś stopniu czuje się wychowawcą – to świadczy o tym, że nauczyciel jest świadomy swojej misji – poprzez swoją postawę i wypowiadane zdanie kształtuje przyszłego obywatela. Bez względu na nauczany przedmiot, świadomość nauczyciela wpływu na postawę ucznia jest żywa i w zasadzie w żadnym wywiadzie nie było wypowiedzi świadczącej o tym, że praca w szkole ogranicza się jedynie do tego, by uczyć. Świadomość kształtowania postawy młodego człowieka wśród nauczycieli szkoły realnej przejawia się w pracy edukacyjnej nastawionej na wszechstronny rozwój ucznia.

5.5. DYSKUSJA WYNIKÓW

Uczestnicy świata szkół realnych, których postawy analizuję, prowadzą mnie do odpowiedzi na pytanie, czy szkoła realna jest odpowiednim miejscem na poszukiwanie kapitału społecznego. Moje badania przeprowadzone w szczególnym rodzaju szkół, w szkołach realnych wskazują na świadomą, refleksyjną i pełną zaangażowania postawę względem procesu tworzenia kapitału społecznego. Dla szkoły realnej współpraca z otaczającym ją środowiskiem jest oczywistym przejawem i naturalną konsekwencją jej funkcjonowania. Nauczyciel szkoły realnej dostrzega istotne znaczenie idei współpracy z otoczeniem, ale przede wszystkim z uczniem: poprzez włączanie w działania podejmowane w szkole, dla szkoły i dla otaczającej ją społeczności. Proces poszerzenia oddziaływań szkoły na środowisko to w konsekwencji pomnażanie istniejącego w nim kapitału kulturowego. Drugim efektem takiego działania jest podniesienie efektywności kształcenia i wychowania poszczególnych uczniów, gdyż w wypowiedziach moich rozmówców jasno wybrzmiewa wspólny cel nauczycieli szkół realnych: to dobro dziecka poprzez kształtowanie postawy odpowiedzialnej, sprawczej i świadomej swoje wartości. Dążenie do zachowania jakości pracy i jakości kształcenia w szkole realnej wiedzie moich rozmówców poprzez podkreślenie znaczenia uspołecznienia szkoły.

Poprzez pryzmat przyjętych teorii analizuję fenomen kapitału społecznego szkoły – portret wyłaniający się z analizy wygląda według następującego poniżej opisu.

Dzienniczki biograficzne portretują nauczyciela jako członka społeczności, który współpracuje, działa na rzecz dobra instytucji (szkoła realna jest rozumiana jako dobro wspólne) oraz wpływa na jej rozwój.

W szkole realnej nauczyciel stara się pracować według zasad, które ustala wspólnie z uczniami i uczennicami. Nauczyciel dba, aby zasady pracy były jasne

i klarowne dla obu stron procesu edukacyjnego. Dążenie do klarowności obowiązujących zasad to troska o uwspólnianie procesu edukacyjnego – zasady ustalane wspólnie oznaczają, że ich „strażnikami” są wszyscy znajdujący się w szkolnej sali czy też w szkolnej społeczności.

Stosowanie zasad nie przychodzi łatwo – o tym świadczą notatki związane z trudnościami w płynnym podporządkowaniu się zasadom. Jednak konsekwentna postawa wobec stosowania zasad skutkuje; wydaje się, że dążenie do tego, aby ustalone zasady były przestrzegane przez całą społeczność szkolną to nieustanny proces budowania bezpieczeństwa i zaufania.

Wpływ na zachowanie i postępowanie podopiecznych w szkołach realnych biegnie dwutorowo i to proces zarówno wychowawczy, jak i dydaktyczny. Wychowanie poprzez odkrywanie potencjału, wzmacnianie, podkreślanie mocnych stron – to droga, którą podążają nauczyciele. Szkoła realna to szkoła na poziomie liceum, zatem to nieustanna praca z nastolatkami, którzy znajdują się w fazie formowania. Świadomość procesu dorastania towarzyszy nauczycielkom w ich codziennej pracy, młodzi ludzie doceniają szczerść, nawet kiedy sami nie do końca potrafią się na nią zdobyć. To nauczyciel jest tą osobą, która komunikuje tę wartość poprzez swoją autentyczność i szczerść.

W dziennikach nauczycielskich czytamy, że zarówno nauczyciel rozpoczynający pracę zawodową w szkole realnej, jak i ten, który pracuje w zawodzie od wielu lat, zauważa, że środowisko szkół realnych skupia się na procesie tworzenia szkoły. Ów proces tworzenia instytucji postrzegany jest zarówno jako praca nad własną postawą pod względem osobowościowym, zawodowym, jak i w odpowiedzialności za organizację.

Nauczycielki odwołują się do wartości, którymi kierują się w życiu i odnajdują w szkole realnej przestrzeń na ich implementację. Osoby pracujące w szkołach realnych zdają się wybierać to miejsce pracy z uwagi na zgodność ich osobistych wartości z wartościami szkoły. Owa identyfikacja jednostki z wartościami instytucji wpływa na poczucie tworzenia szkoły. Aktywność nauczyciela to nie tylko prowadzenie zajęć ze swojego przedmiotu, to również refleksja nad celem edukacji, poszukiwanie osób myślących podobnie w zakresie szkoły i życiowych wartości. Praca w szkole realnej oznacza duże poczucie sprawczości – owa sprawczość dotyczy zarówno działania na rzecz funkcjonowania instytucji, jak i kształcenia młodego człowieka.

Indywidualna perspektywa biograficzna to możliwość diagnozy zasobów szkolnego kapitału społecznego. Subiektywna optyka na codzienność szkoły i jednostkowe zapisy dotyczące perspektywy pracy z uczniem to możliwość przyjrzenia się

doświadczeniu zawodowemu nauczycieli. To była również szansa na obserwację procesu nabierania zawodowej sprawczości zawodowej, refleksji nad działaniem, definiowania relacji, powiązania własnego działania z postawą uczniów i uczennic oraz poczucia wpływu na tworzenie szkoły realnej.

Dostrzegamy tutaj poszczególne składowe fenomenu kapitału społecznego. W biograficznej perspektywie nauczycieli czytamy o tym, że szkoła stanowi „system sprzęgniętych ze sobą wierzeń, idei, wartości, postaw, znaczeń, symboli, rytuałów czy zachowań”⁵⁴⁶, które mogą tworzyć różną jakość oddziaływań na ucznia. Ta jakość rozumiana jako *zespół cech stanowiących o tym, że dany przedmiot jest tym przedmiotem, a nie innym, jest wartością*”. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że szkoła jest postrzegana jako „organizacja, która stanowi określony zespół wartości, tradycji, dążeń, przekonań, postaw, które są jej istotą i jednocześnie decydują o jej społecznym klimacie, a co za tym idzie – warunkach i relacjach w niej doświadczanych”⁵⁴⁷.

Nauczyciele formułują obraz rzeczywistości szkolnej jako pewnego zaplecza norm i wartości, które są wspólnie tworzone i przestrzegane przez aktorów sytuacji edukacyjnych.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że zarówno dyrekcja, jak i oni sami chcą budować szkołę opartą na zaufaniu. Nauczycielom zależy, aby byli postrzegani jako dorośli, którym warto zaufać. Budowanie zaufania to proces burzenia dotychczasowego doświadczenia edukacyjnego młodych ludzi – większość z nim wyszła ze szkoły podstawowej z przekonaniem, że dorosłym, w tym nauczycielom, nie należy ufać.

Swoją codzienną pracą i postawą bohater moich badań zaprasza do relacji, buduje zaufanie, jest również zdecydowany na burzenie mitów, choćby tych związanych z dążeniem do doskonałości i wysokich miejsc w rankingach – to nie rankingi są ważne, liczy się indywidualny rozwój i sukces na miarę możliwości każdego ucznia i każdej uczennicy. Istotną lekcją, do której zapraszani są uczniowie szkół realnych, jest zaakceptowanie błędu. Otwartość na błąd i na rozmowę to nie tylko metoda pracy, ale postawa i zachowanie.

Z materiału empirycznego buduję definicję szkoły realnej jako swego rodzaju umowy społecznej dotyczącej kształcenia młodego człowieka, zarówno pod kątem wiedzy (egzamin maturalny), jak i umiejętności, kompetencji (wymagania rynku pracy). Owa zgoda na równoległe działanie w dwóch obszarach jest czymś, co spaja środowisko

⁵⁴⁶ E. Bochno, I. Bochno, *Szkoły kapitał społeczny a jakość...*, op. cit., s. 193.

⁵⁴⁷ Tamże, s. 194.

nauczycielskie szkół realnych. Z przeprowadzonych wywiadów jawi się konkluzja, że szkoła realna jest wręcz idealnym miejscem do rekonstrukcji takiej wartości jak zaufanie. Proces budowania zaufania obserwujemy zarówno na poziomie działań instytucji, jak również w osobistych relacjach – są to przemyślane działania nauczycieli na linii uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel oraz nauczyciel-nauczyciel. Ów proces to szereg czynności, takich jak: zmiana mentalności uczniów, kształtowanie postaw, budowanie relacji.

Z wypowiedzi nauczycieli szkół realnych można wywnioskować, iż szkoła jest rozumiana przez nich jako miejsce relacji. W większości wywiadów relacje uważane są za jedną z podstawowych wartości wyróżniających ten typ szkół na edukacyjnym tle. Relacyjność jest drogą do budowania poczucia odpowiedzialności w uczniach. Proces budowania relacji sprzyja budowaniu wspólnoty, czy też wspólnego rozwiązywania problemów.

Ustalane normy, zasady nie tylko współpracy, ale i wspólnego życia w murach szkolnych wydają się być oczywistym dla nauczyciela szkoły realnej. W narracjach nauczycieli słyszymy o potrzebie ustalania zasad, a nie ich wprowadzania, dyskusowania, wypracowywania oraz indywidualnego podejścia do ich egzekwowania. Słownik procedur i przepisów, którym posługują się nauczyciele szkół realnych, to słownik podkreślający podmiotowość i autonomię. Trudno tu o nieufność, obserwujemy raczej potrzebę dialogu, zrozumienia i porozumienia z młodym człowiekiem.

Z analizy materiału badawczego wyłania się portret szkoły realnej jako wielowarstwowego i współzależnego systemu kulturowego, który ma swoje odzwierciedlenie w normach i wartościach. Owe normy i wartości „wizualnie werbalnie i behawioralnie uzewnętrzniają się w postaci artefaktów i praktyk”⁵⁴⁸. Szkoła realna to świat społeczny w ujęciu A. Straussa, który jest uniwersum uregulowanych wzajemnych relacji, areną ze zdefiniowanym obszarem kulturowym, którego granice wyznacza komunikacja⁵⁴⁹.

⁵⁴⁸ D. Szczecińska, *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 159.

⁵⁴⁹ Por.: A. L. Strauss, *Continual Permutations of Actions*, New York: Aldine de Gruyter 1993; T. Shibutani, *Reference Groups as Perspectives*, [w:] *Symbolic Interaction. An Introduction to Social Psychology*, (red.) N. J. Herman, L. T. Reynolds. Dix Hills, New York, General Hall 1994, s. 267 – 277.

ZAKOŃCZENIE

Sumując przedstawione w rozprawie dane badawcze a następnie ich jakościowe analizy mogę stwierdzić, że przeprowadzone badania miały na celu eksplorację stanowisk konceptualnych respondentów a w konsekwencji znalezienie odpowiedzi na pytanie „Na ile polska szkoła (realna) jest przestrzenią, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny”⁵⁵⁰. Jest to pytanie, które odnalazłam w jednej z publikacji prof. M. Dudzikowej otwierające spektrum moich własnych refleksji i odczytań współczesnej recepcji fenomenu szkół realnych. Przede wszystkim interesowała mnie autoprecepja nauczycieli szkół realnych. Ich świadomość własnej roli i znaczenia działań kształceniowych i wychowawczych umocowanych w konkretnym spojrzeniu na edukację. Co oznacza dla nich „realność” edukacji jako podstawa budowania społecznego kapitału?

Celowość poszukiwań badawczych potwierdza stwierdzenie Joanny Szempruch: „Zważywszy na rolę kapitału społecznego w społeczeństwie obywatelskim, należy dążyć do jego tworzenia i kształtowania w procesie edukacji. Sprowadza się to do kształtowania postaw prospołecznych w toku kształcenia na wszystkich jego szczeblach i rozwoju cech człowieka, które w maksymalny sposób przyczynią się do skutecznego współdziałania. Istotną rolą nauczyciela staje się kreowanie więzi międzyludzkich, zwłaszcza w grupie klasowej czy szkolnej, kształtowanie i inspirowanie aktywności młodzieży oraz aspiracji do dokonywania zmian. Nie jest to łatwe w odniesieniu do dzisiejszych *globalnych nastolatków*, żyjących w wymiarze interaktywnym, natychmiastowości i w warunkach wzrastającego konsumpcjonizmu”⁵⁵¹.

Refleksja o szkole to poszukiwanie sposobu kształcenia i wychowywania, ale także pytanie o relacje, procesy i praktyki społeczne, wzajemne zależności. Swoją pracę chciałam zwrócić uwagę na zawód nauczyciela. Skupiłam się na tym, aby być bezstronnym obserwatorem, bezstronnym widzem, który powstrzymuje się od wartościowania. Dążyłam do tego, aby moja praca miała charakter obiektywny i nie odzwierciedlała moich indywidualnych przeświadczeń związanych ze szkołą realną i nauczycielem pracującym w tego rodzaju szkołach. Z drugiej strony subiektywność aktorów moich badań była szansą na uchwycenie specyfiki kapitału społecznego szkoły.

Kapitał społeczny szkoły to fenomen dość szczegółowo opisany w literaturze przedmiotu. Znajdziemy charakterystyki poszczególnych aktorów szkolnego otoczenia,

⁵⁵⁰ M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, M. Falbierska, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla...*, op. cit., s. 24.

⁵⁵¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 165.

opisy zmiennych wpływających na kapitał społeczny szkoły. Badania, których się podjęłam, miały mnie doprowadzić do poznania fenomenu nauczyciela szkoły realnej – poprzez zastosowane narzędzia badawcze dążyłam do deskrypcji nauczyciela szkoły realnej. Jaki to portret? To osoba zaangażowana, przekonana o twórczej pracy edukacyjnej. Otwarta, nie boi się angażować w relacje, zaufać, utrzymywać sieci kontaktów z innymi, pielęgnować swoje znajomości – tym samym generuje jakościowy kapitał społeczny. Kapitał ten ma charakter transakcyjny, instrumentalny – jednostka angażuje się w relacje, na których może tylko zyskać. To transakcja, którą można opisać jako „win-win”: „wymiana słów, przysług, prezentów pozwala na wzajemne poznanie, umacnia nawiązywane więzi, uzasadnia oczekiwania, buduje poczucie przynależności do określonej wspólnoty⁵⁵²”. Z tak pomnażanego kapitału społecznego korzystają wszyscy; jednostka ma dostęp do zasobów innych jednostek, następuje wymiana w obrębie grupy objętej relacjami i zaufaniem. Od tego, czy jednostka jest w stanie zaangażować się w relacje, zaufać, utrzymywać sieć kontaktów z innymi, pielęgnować swoje znajomości, będzie zależała ilość i jakość generowanego kapitału społecznego.

Pojawia się kluczowe pytanie: jak uczyć? Jak wzbudzać ciekawość, jak zainteresować, jak zachęcić do myślenia, czytania, liczenia, mówienia – wszak to wszystko mogą zrobić programy i maszyny, sztuczna inteligencja. Trudność objawia się w wypracowaniu spójnego modelu edukacyjnego, w którym odnajdzie się szkoła jako system wartości, relacji, postaw i wiedzy. Z mojej badawczej perspektywy szkoła realna ma gotową odpowiedź na to pytanie. Personalizm pedagogiczny i respekt dla dzieła rąk ludzkich, indywidualizm i potrzeby społeczne, łączenie teoretycznej strony życia z praktyką pracy w szkole, a następnie świecie pracy, łączenie tradycji humanistycznej szkoły XVI-wiecznej z nowoczesnym wydaniem i perspektywą toczących się zmian XXI wieku – szkoła realna dziś zarówno w tekstach o niej traktujących jak i w wypowiedziach osób badanych jawi się wciąż jako żywy organizm, nieustannie się zmieniający, lecz wciąż adekwatny w stosunku do czasów w jakich istnieje. Reagujący na zmianę w sposób charakterystyczny dla siebie: z respektem dla jednostki, lecz zawsze w odniesieniu do potrzeb społecznych. Jak ukazały to refleksje respondentów, szkoły realne mogą być istotną alternatywą edukacyjną nie tylko wobec tradycyjnych szkół, ale także wobec innych eksperymentalnych instytucji. Ich „realność” bowiem to racjonalne spojrzenie na współczesny świat, dający obok realnej wiedzy także realny osąd spraw toczących się wokół nas.

⁵⁵² R. Wawrzyniak-Beszterda R., *Kapitał społeczny szkoły*..., op. cit., s. 24.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk M., *Wprowadzenie do teorii kapitału społecznego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Aubrey K., Alison R., *Understanding and Using Educational Theories*, SAGE Publications Ltd., Los Angeles 2022.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Baron S., Field J., Schuller T., *Social Capital: Critical Perspectives*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Bartel O., *Filip Melanchton w Polsce*. [w:] „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 6, Warszawa 1961, s. 73 – 90.
- Bartkowski J., *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym*, [w:] Herbst M. (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar Sp. z o.o., Warszawa 2007, s. 54 – 97.
- Bartoszek A., *Konwersje kapitałów społeczno-kulturowych na kapitał obywatelski – rzecz o wytwarzaniu otwartych społeczności*, [w:] Szczepański M.S., Bierwiazzonek K., Nawrocki T. (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 74 – 87.
- Baszczak Ł., Kiełczewska A., Rozbicka I., Wincewicz-Price A., Zyzik R. *Kapitał społeczny w Polsce*, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2024.
- Bielecki J., Maliszewska A., Matuszczak K. *Nauczyciele oraz instruktorzy kształcenia i szkolenia zawodowego w zmieniającym się świecie – Polska. Rozwijanie kompetencji niezbędnych do prowadzenia kształcenia i szkolenia zawodowego, z uwzględnieniem edukacji ekologicznej, cyfrowej i edukacji włączającej*. Seria analiz tematycznych Cedefop Refernet, 2022. [online:] http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2022/teachers_and_trainers_in_a_changing_world_Poland_Cedefop_ReferNet.pdf

- Błaszczyk K., *Szkoła wobec zmian (1999 – 2003)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 2007.
- Bochno E., *Szkolne zasoby zaufania*, [w:] Dudzikowa M. (i in.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011, s. 123 – 146.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Bourdieu P., Wacquant L.J., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Braun V., Clarke V., *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.
- Brzezińska A.I., Czub T., *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, [w:] „Nauka” nr 1/2013, Warszawa 2013, s. 31 – 44.
- Brzeziński J. (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2011.
- Bugdol M., *Wartości organizacyjne: szkice z teorii organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Bulkowski K., Dobosz-Leszczyńska W., Kaźmierczak J., *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023.
- Burda B., *Nowoczesne koncepcje pedagogiczne w zakresie szkolnictwa średniego na środkowym Nadodrzu w okresie wczesnonowożytnym (XVI-XVII wiek)*, [w:] „Studia Zachodnie” nr 4, Zielona Góra 1999, s. 73 – 83.
- Burrell G., Morgan G., *Sociological paradigms and organizational analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.
- Burt R.S., *Structural holes. The social structure of competition*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1992.
- Burt R.S., *A note on social capital and network content*, [w:] „Social Networks” Volume 19, Issue 4, Chicago 1997, 355-373.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

- Brycz, B., Dudycz, T., *Paradygmat jako podstawa metody naukowej w naukach o zarządzaniu*, [w:] „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 144, Wrocław 2010, s. 52 – 62.
- Bryk A. S., Schneider B., *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York 2002.
- Brzeziński J.M. (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2011.
- Campa R., *La cura del corpo nella pedagogia umanistica di Vittorino da Feltre*, [w:] Prüfer P. (red.), *Człowiek sam dla siebie wyzwaniem*, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2017, s. 153 –173.
- Cęcelek G., *Kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela w kontekście złożoności i niedookreśloności pracy pedagogicznej*, [w:] „Kultura i Wychowanie” 2 (26), 2024, s. 9 – 29.
- Chutorński M., *Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne*, [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2 (58), Szczecin 2012, 97 – 106.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Clarke A.E., Star S.L., *The Social Worlds Framework: A Theory/Methods Package*, [w:] Hackett E.J., Amsterdamska O., Lynch M.E, Wajcman J. (red.), *The handbook of science and technology studies*, The MIT Press, Cambridge 2008, s. 113 – 138.
- Clinton H.R., *It Takes a Village, Tenth Anniversary Edition. Reissue edition*, Simon & Schuster, New York 2006.
- Coleman J.S., *The Adolescent Society; the Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*, Free Press of Glencoe, New York 1961.
- Coleman J. S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, [w:] „The American Journal of Sociology” 94, Chicago 1988, s. 95 – 120.
- Coleman J., *Foundations of the Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1990.
- Cuprjak M., *Paradygmaty w perspektywie zmian społecznych. Zarys problemu*, [w:] „Rocznik Andragogiczny” 23, Toruń 2016, s. 251 – 265.

- Czapiński J., *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks*, [w:] „Zarządzanie Publiczne” 2 (4), Kraków 2008, s. 5 – 28.
- Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna*. Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.
- Czerniak S., *Karl Mannheim's Sociology of Knowledge Versus the Problem of Relativism and the Objectivity of Cognition*, [w:] „Dialogue and Universalism” 33 (3), Warszawa 2023, s. 81 – 96.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Danilewska J. (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo UJ, Kraków: 2005.
- Darling-Hammond L., Alexander M., Hernández L.E., *Redesigning High Schools: 10 Features for Success*, Learning Policy Institute, Stanford 2024. [online:] <https://learningpolicyinstitute.org/product/redesigning-high-schools-10-features-for-success-report> [dostęp: 30.10.2024].
- Dąbrowa E., Jankowska D. (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Dąbrowska I., Dziedzictwo pedagogiczne Janusza Korczaka, [w:] „Zeszyty Naukowe OTN”, 2025, 187 – 194. [online:] <https://ojs.otn.edu.pl/index.php/zeszytyotn/article/view/366> [dostęp: 13.04.2025].
- Delors J. (red.), *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris 1996.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2005.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych. Tom 1-2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dewey J., *Szkola a społeczeństwo*, przeł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Żak, Warszawa 2005, s. 18.
- Dillinger B., *Sozialpädagogische Theoriegeschichten Eine narrative Analyse historischer und neuerer Theorien Sozialer Arbeit*, Beltz Juventa, Weinheim; Basel 2020.

- Dimitriadis G., *Theory for Education: Adapted from Theory for Religious Studies*, by William E. Deal and Timothy K. Beal, Routledge, New York 2006.
- Domecka M., *Praca jako doświadczenie biograficzne*, [w:] Hałas E., Konecki K.T. (red.), *Konstruowanie jaźni społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 229 – 250.
- Dróżka W., *Biograficzno-pokoleniowe rysy w narracjach nauczycieli na tle przemian w minionym trzydziestoleciu*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 2(260), Warszawa 2021, s. 16 – 20.
- Dudzikowa M. (red. nauk.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Dudzikowa M., *Stan i szanse rozwoju kapitału społecznego w środowisku szkolnym*, [w:] „Debata Edukacyjna” 2 (2009), Kraków 2009, s. 16 – 21.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Durlauf S. N., *On The Empirics Of Social Capital*, [w:] “The Economic Journal” 112(483), Oxford 2002, s. 459 – 479.
- Dusza B., *Indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli na temat szkoły jako miejsca rozwijania kreatywności oraz samodzielności myślenia i działania uczniów (raport z badań)*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T XXXX, z. 1, Lublin 2021, s. 101 – 116.

- Dvir N., Schatz-Oppenheimer O., *Novice teachers in changing reality*, [w:] „European Journal of Teacher Education” 43(4), 2020, 639-656. [online:] <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360> [dostęp:] 25.07.2024.
- Działek J., *Kapitał społeczny – ujęcia teoretyczne i praktyka badawcza*, [w:] „Studia Regionalne i Lokalne” 3 (45), Warszawa 2011, s. 100 – 118.
- Ekiert-Oldroyd D., *Wizje szkoły w raportach OECD a dylematy kształcenia nauczycieli*, [w:] Kuźma J., Morbitzer J. (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju ucznia*, AP, Kraków 2005.
- Farr J., *Social Capital: A Conceptual History*, [w:] „Political Theory” 32, London 2004, s. 6 – 33.
- Fedyszak-Radziejowska B., *Czy kapitał społeczny bez społecznego zaufania jest możliwy? Przykłady polskich gmin wiejskich, 2002* [online:] http://www.owes.info.pl/biblioteka/kapital_spoleczny_b_fedyszak_radziejowska.pdf [dostęp: 29.08.2022].
- Field J., *Social Capital*, Routledge, London 2003.
- Fiett D., Fiett J., *Projekt szkoły realnej*, materiał wewnętrzny, Warszawa 2014.
- Fine B., *Social Capital versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the Turn of the Millennium*, Routledge, London, New York 2001.
- Fine B., *Theories of Social Capital: Researchers Behaving Badly*, Pluto Press, London 2010.
- Flick U., *Jakość w badaniach metodologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Frykowski M., Starosta P., *Kapitał społeczny i jego użytkownicy*, [w:] „Przegląd Socjologiczny” T. 57, [z.] 1, Łódź 2008, s. 31– 62.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Fukuyama F., *Kapitał społeczny*, [w:] „Kultura ma znaczenie”, L.E. Harrison, S.P. Huntington (eds.), Zys i S-ka, Kraków 2003, s. 169–187.
- Furmanek W., *Szkoła w społeczeństwie wiedzy*, [w:] „Chowanna” nr 2, Katowice 2012, s. 81 – 93.

- Furstenberg F. F., Hughes M. E., *Social Capital and Successful Development Among At-Risk Youth*, [w:] „Journal of Marriage and Family” 57(3), 1995, s. 580 – 592. [online:] <https://www.jstor.org/stable/353914?origin=crossref> [dostęp: 5.04.2025].
- Gagacki J., *Kapitał społeczny i kultura zaufania*, [w:] „Ekonomia Społeczna” nr 1, Kraków 2013, s. 65 – 72.
- Garvey J.C., Harris J.C, Means D.R., Perez R.J., Porter C.J. (red.), *Case Studies for Student Development Theory: Advancing Social Justice and Inclusion in Higher Education*, Routledge, New York 2019.
- Giarelli J.M., Chambliss J.J., *Philosophy of Education As Qualitative Inquiry*, [w:] Sherman R.R., Webb R.B. (red.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Taylor & Francis e-Library, London, New York 2005, s. 28 – 41.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Giza A., *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w świetle socjologii wiedzy*, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1991.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000.
- Glaser B.G., Strauss A.L., *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2009.
- Gmerek T., *Badania edukacji z perspektywy pedagogiki porównawczej – kilka uwag teoretycznych*, [w:] „Jakościowe Badania Pedagogiczne” t. I, 1, Poznań 2016, s. 15 – 35. [online:] <https://wnus.usz.edu.pl/jbp/pl/issue/154/>. [dostęp z dnia: 22.02.2025].
- Gofron A., *Dlaczego wartości i zasady w edukacji?* [w:] „Podstawy Edukacji” nr 6, Częstochowa 2013, s. 15 – 37. [online:] https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/podstawy-edukacji/2013-tom-6/podstawy_edukacji-r2013-t6-s15-37.pdf. [dostęp z dnia: 22.02.2025].
- Golonka-Legut J., *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2019.
- Gordon P., Lawton D., *A History of Western Educational Ideas*, Routledge, New York 2019.

- Granovetter M., *Threshold Models of Collective Behavior*, [w:] „American Journal of Sociology” 83,6, 1978, 1420 – 1443. [online:] <http://www.jstor.org/stable/2778111>. [dostęp z dnia: 22.02.2025].
- Grootaert Ch., Narayan D., Jones V.N., Woolcock M., *Measuring Social Capital: An Integrated Questionnaire*, World Bank Working Paper No. 18, Washington 2004.
- Grootaert Ch., Van Bastelar T., *Understanding and Measuring Social Capital: A Multidisciplinary Tool for Practitioners. Directions in Development*, World Bank, Washington 2002.
- Guest G., MacQueen K.M., Namey E.E., *Introduction to Applied Thematic Analysis*, [w:] *Applied Thematic Analysis*, SAGE Publications 2014.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Gdańsk 2003.
- Halpern D., *Social Capital*, Polity Press, Cambridge 2005.
- Hanifan L. J., *The Rural School Community Center*, [w:] „The Annals of the American Academy of Political and Social Science”, 1916, Vol. 67, s. 130 – 138. [online:] <https://www.scribd.com/document/356369118/The-rural-school-community-center-pdf> [dostęp z dnia: 22.08.2024].
- Harrison L.E., Huntington S.P. (red.), *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
- Haynes P., *Before going any further with social capital: eight key criticisms to address*, [w:] „Ingenio Working Paper Series” 2009/02, Valencia 2009, s. 1 – 23.
- Helling I., *Metoda badań biograficznych*, [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa-Poznań 1990, s. 55-69.
- Herbst M. (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Hernández L., Darling-Hammond L., Adams J., Bradley K., Grand, D., *Pushing against the grain: Networks and their systems for sustaining and spreading deeper learning*. [w:] „Journal of Educational Change”, 2022, 24. s. 871 – 895. [online:] <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09467-1> [dostęp z dnia: 05.04.2025].

- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., *Kapitał społeczny szkoły: budowanie i wykorzystywanie*. [w:] „Polityka Społeczna” 1, Kraków 2012, s. 5 – 9.
- Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.
- Hirsch E. D., *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*, Anchor, New York 1999.
- Holme J.J., Snodgrass Rangel V., *Putting School Reform in Its Place: Social Geography, Organizational Social Capital, and School Performance*, The University of Texas at Austin, Austin 2012.
- Huang L., *Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools*, [w:] „Learning and Individual Differences” 19(2)/2009, s. 320 – 325. [online:] <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608008001234> [dostęp z dnia: 05.04.2025].
- Hutchinson S.A., *Education and Grounded Theory*, [w:] Sherman R.R., Webb R.B. (red.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Taylor & Francis e-Library, London, New York 2005, s. 28 – 41.
- Inglot-Brzęk E., *Kapitał społeczny – od modelu teoretycznego do rozwiązań pragmatycznych*, [w:] „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 42 (2/2015), Rzeszów 2015, s. 240 – 250. [online:] <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9189e547-72f8-4cb8-a0d7-4dda77a87cc1?q=bwmeta1.element.desklight-69398d1b-2ae3-41a0-8861-9ae917f4b730;15&qt=CHILDREN-STATELESS> [dostęp z dnia: 05.04.2025].
- Jabłoński S., Wojciechowska J., *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, [w:] „Studia Edukacyjne” nr 27, Poznań 2013, s. 43 – 63.
- Jagięła J., *Psychopedagogika relacji. Analiza transakcyjna dla nauczycieli i wychowawców*, Difin, Warszawa 2023.
- Januszewska E., Kulesza M., Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M., *W poszukiwaniu teorii szkoły*, [w:] „Pedagogika Społeczna. Studia i artykuły” nr 3 (57). Warszawa 2015, s. 89 – 112.
- Januszewska E., *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

- Januszczyńska E., *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa. Syryjczycy w Libanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Jaskulska S., *Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. Doniesienie z badań*, [w:] „Studia Edukacyjne” nr 22, Poznań 2012, s. 169 – 178.
- Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. Tom 1-2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*, Impuls, Kraków 2005.
- Karpińska A. (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002.
- Karpińska K., *Troska o naukowy wymiar nauczania matematyki w Szkole Realnej w Toruniu w II połowie XIX wieku*, [w:] „Antiquitates Mathematicae” 8(2014), s. 75 – 140.
- Kaźmierska K., *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012.
- Kiersztyn A., *Kapitał społeczny a sukces programów reintegracji – podstawy teoretyczne*, [w:] *Utopie inkluzji: sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, Frieske, K.W. (red.), IPISS Warszawa 2004, s. 28 – 43.
- Klimowicz M., Bokajło W. (red.), *Kapitał społeczny – interpretacje, impresje, operacjonalizacja*, CeDeWu, Warszawa 2010.
- Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Konecki K.T., *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystane w analizie wizualnej*, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 4, nr 3, Łódź 2008, s. 89 – 115. [online:] (<https://czasopisma.uni.lodz.pl/socjak/article/view/12394/11960>) [dostęp z dnia 24.02.2025].
- Konecki K.T., *Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje*, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 11, 1, Łódź 2015, s. 12 – 39.
- Konecki K.T., Chomczyński P. (red.), *Zarządzanie organizacjami: organizacja jako proces*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

- Konopnicka M., *Struktura społeczna i pochodzenie terytorialne uczniów Realschule w Sulechowie w latach 1787–1873 w świetle drugiej części księgi Sprawy szkolne z Archiwum Państwowego w Zielonej Górze*, [w:] „UR Journal of Humanities and Social Sciences” 4(13), Rzeszów 2019, s. 5 – 22.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/prawo-dziecka-szacunku.pdf>
- Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Kordziński J., *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
- Kostro K., *Kapitał społeczny w teorii ekonomicznej*, [w:] „Gospodarka Narodowa” 7-8/2005, Warszawa 2005, s. 1 – 28.
- Kot S., *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII wieku. T. 1*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Kowalczyk D., *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] *Edukacja wobec różnorodności*, (red.) P. Przybysz, Wydawnictwo AMW, Gdynia 2001.
- Kowalski M., *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kowalski M., Pawlak A., Famuła-Jurczak A., *Przestrzeń edukacyjna. Dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kowolik P., *Badania pedagogiczne opierające się na metodzie biograficznej*, [w:] „Nauczyciel i Szkoła” nr 3/4, 2001, s. 115 – 122. [online:] https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/23489/1/Kowolik_Badania_pedagogiczne_opierajace_sie_na.pdf [dostęp z dnia 24.02.2025].
- Kowolik P., *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, [w:] „Nauczyciel i Szkoła” nr 1-2 (18-19), 2003, s. 91 – 109.
- Kozioł W., *Rozwój rachunku kapitału ludzkiego*. [w:] Dobija M. (red.), *Kapitał ludzki w perspektywie ekonomicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2011, s. 47 – 81.
- Krishna A., Shrader E., *Social Capital Assessment Tool*, raport przygotowany dla The World Bank, Washington, 1999, s. 1 – 21.

- Kronman A. T., *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*, University Press, Yale 2007.
- Krzychała S. (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia: metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2004.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2008.
- Krzychała S., *Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych*. [w:] Kędzierska H. (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 11 – 30.
- Krzychała S., *Od analizy sekwencji do rekonstrukcji dialogiczności – wykorzystanie metody dokumentarnej w analizie narracyjno-biograficznej*, [w:] „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 23/2, 2016, s. 75 – 92.
- Krzychała S., Kłapciński M., *Zastosowanie metody dokumentarnej w analizie terapii otwartego dialogu: rekonstrukcja sesji rodzinnej pacjenta doświadczającego kryzysu psychicznego*, [w:] Piorunek M. (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016, s. 293 – 308.
- Kubinowski D., *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, [w:] „Jakościowe Badania Pedagogiczne” t. I, 1, 2016, s. 5 – 14. [online:] <https://wnus.usz.edu.pl/jbp/pl/issue/154/> [dostęp z dnia: 22.02.2025].
- Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kupisiewicz Cz., Wojnar I. (red. nauk.), *Myśliciele – o wychowaniu*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1996.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania (T. 1)*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Kuzin M., *Edukacyjny charakter losów ludzkich na podstawie metody biograficznej*, [w:] „Edukacja – Technika – Informatyka” 2/28/2019, s. 27 – 32.
- Kuźma J., Morbitzer J. (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele: promowanie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

- Kwiatkowski M., *Sila więzi poziomych. Kapitał społeczny a sprawność instytucji demokratycznych*, [w:] „Kwartalnik Filozoficzny” 2003, t. XXXI, z. 2, str. 30 – 32.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Leksicka K., *Nauczyciel wobec społecznych i edukacyjnych interpretacji swojego zawodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005.
- Leszczyński R., *Filip Melanchton i 500 lat jego Loci communes (1521)*, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania”, 2023, s. 201 – 214. [online:] <https://doi.org/10.14746/bhw.2021.44.14>. [dostęp z dnia: 22.02.2023].
- Lin N., *Building a Network Theory of Social Capital*, [w:] „Connections” 22 (1), 1999, s. 28 – 51.
- Lin N., *Social Capital: Theory and Research*, [w:] „The Senshu Social Capital Review”, 1, 2010, s. 7 – 27.
- Litak S., *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Lorenzen J-M., Schmidt L-M., Zifonun D., *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung: Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen*, Beltz Juventa, Weinheim; Basel 2019.
- Luther M., *Do burmistrzów i rajców wszystkich miast w Niemczech, iż powinni zakładać i utrzymywać szkoły chrześcijańskie*. [w:] Wołoszyn S. (wyb. i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. I: Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 307 – 308.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Łobocki M. (red.), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2011.
- Łukasik J.M., *Pamiętniki. W kręgu zainteresowań badaczy. Historia – tradycja – kontynuacja*, [w:] „Debata Edukacyjna” 5/2012, s. 55 – 63.

- Maciuszko J.T., *Piśmiennictwo protestanckie XVI wieku a zagadnienie wychowania*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania” 3(16), Warszawa 2016, s. 37 – 50.
- Madalińska-Michalak J. (red.), *Przywództwo nauczycieli*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Maison D., *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, Wydawnictwo Test, Lublin 1992.
- Markowska-Przybyła U., *Kapitał społeczny – wybrane aspekty*, [w:] „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” nr 152, Wrocław 2011, s. 325 –340.
- Marzec W., *Granice (teorii) społecznych światów*, [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 7, nr 1, 2011, s. 3 – 21. [online:] https://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume15/PSJ_7_1.pdf [dostęp z dnia 24.02.2025].
- Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*, [w:] „Internetowy Magazyn Filozoficzny HYBRIS” 31, 2015, s. 77 – 111.
- Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce – Myślenice 2012.
- Mączyńska E., *Kapitał społeczny w społeczno-gospodarczym rozwoju*, [w:] „Biuletyn PTE”, 3(102), 2023, s. 40-54.
- Meier A., *Social Capital and School Achievement Among Adolescents*, University of Wisconsin-Madison, Madison 1999.
- Miąso J., *Szkoły realne w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, [w:] „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 6, 1963, s. 93 – 123.
- Michalewska M. T. (red.), Kowolik P. (współpr.), *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Michalski A., *Morasha znaczy dziedzictwo. Fenomen szkół Lauderowskich w Polsce i innych krajach Europy*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2024.
- Mikiewicz A., *Spostrzegana przez uczniów sprawczość i wspólnotowość nauczycieli*, [w:] „Czasopismo Psychologiczne” tom 19, nr 2, 2013, s. 273 – 279.
- Mikiewicz P., *Edukacja i kapitał społeczny — przyczynek do badań związków funkcjonowania miasta i szkoły*, [w:] „Forum Socjologiczne” 2, 2011, s. 73-88.

- Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014.
- Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja – różne konceptualizacje i ich konsekwencje dla badań edukacyjnych*, [w:] (red. nauk.) M.J. Szymański, *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 37 – 63.
- Milerski B., *Kształcenie i reformacja. O pedagogicznych poglądach Marcina Lutra*, [w:] „Myśl Protestancka” 1, 1998, s. 28 – 35.
- Milerski B., *Pedagogiczne dziedzictwo protestantyzmu*, [w:] „Gdański Rocznik Ewangelicki” 6, 2012, s. 189 – 196.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Moszczeńska I., *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Księgarnia Narodowa, Lwów 1905.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Niemierko B., *Jak mierzyć kapitał ludzki i kapitał społeczny? Edukacyjne perspektywy operacjonalizacji pojęć ekonomicznych*, [w:] „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 4 (187), 2011, s. 257 – 278.
- Nock A.J., *The Theory of Education in the United States*, Ludwig von Mises Institute, Auburn, Alabama 2016.
- Nowak M., *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?* [w:] „Paedagogia Christiana” 1/29, 2012, s. 105 – 122.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowakowska-Siuta R. (red. nauk.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2014.
- Nowakowska-Siuta R., *Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania” 7/4 (17), 2016, s. 53 – 63.
- Nowakowska-Siuta R., *Bogdan Nawroczyński. Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej*, [w:] „Ruch Pedagogiczny” 1/2018, s. 51 – 67.

- Nowakowska-Siuta R., *Sprawczość i wspólnotowość. Autopercepcje przyszłych nauczycieli w konfrontacji z funkcjami i zadaniami współczesnego uniwersytetu*, [w:] „Rocznik Teologiczny” 4/2019, s. 763 – 783.
- Nowakowska-Siuta R., *O edukacji w Finlandii. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2021.
- Nowicki M., *Edukacyjne dziedzictwo reformacji – w 500. rocznicę wystąpienia Marcina Lutra*, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania” nr 36, 2017, s. 141 – 146.
- Nowicki M., *Wartość wychowania w rodzinie luteranńskiej w piśmiennictwie staropolskim XVI i XVII wieku*, [w:] „Studia Edukacyjne” 54, 2019, s. 103 – 122.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2008.
- Nowosad, I. *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*, [w:] „Studia Edukacyjne” 49/2018, s. 159 – 174.
- Nowosad I., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, [w:] „Kultura i Edukacja” 119, 2018, s. 41 – 53.
- Nowotniak J., *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Okólska K., *Teoretyczne nasycenie w badaniach wykorzystujących procedury metodologii teorii ugruntowanej – z doświadczeń młodego badacza*, [w:] „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” nr 2(14), 2020, s. 83 – 91. [online:] https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11461/1/Parezja_2_2020_K_Okolska_Teoretyczne_nasycenie_w_badaniach.pdf [dostęp z dnia: 22.02.2025].
- Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Pasikowski S., *Funkcja nasycenia teoretycznego i jej nienasycenie – implikacje metodologiczne dla badań w pedagogice*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny” 2, 2019, s. 153 – 161. [online:] <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-474c4a06-ff6d-42f2-a9bb-182a20e3729b> [dostęp 22.02.2025].

- Pasikowski S., *Czy wielkość jest niezbędna? O rozmiarze próby w badaniach jakościowych*, [w:] „Przegląd Badań Edukacyjnych” 21 (2/2015), 2015, s. 195 – 211. [online:] <https://open.icm.edu.pl/items/d2935eea-1f76-47d2-aa2b-5a0c68dc4415> [dostęp: 22.02.2025].
- Pelczar R., *Niższe szkoły realne w Galicji w latach 1842–1873*, [w:] „Prace Historyczne” nr 149, 2022, s. 97 – 122.
- Perkowska-Klejman A., *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*. [w:] Minczanowska A., Szafrńska-Gajdzica A., Szymański M. (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 62 – 78.
- Piorunek M. (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016.
- Piorunek M., *Metoda biograficzna w badaniu karier zawodowych. Egzemplifikacja badawczego zamysłu. Otwarte pola eksploracji*, [w:] Piorunek M. (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016, s. 99 – 118.
- Polcyn J., *Wybrane składowe kapitału społecznego jako miernik wspomagający ocenę pracy szkoły*, [w:] „Humanizacja Pracy” 2 (280), 2015, s. 177 – 187.
- Popławska A. (red.), *Dylematy reformowanej szkoły w XXI wieku*, Wydawnictwo NWSP w Białymstoku, Białystok 2005.
- Portes A., *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, [w:] „Annual Review of Sociology” 24, 1998, s. 1 – 24.
- Portes A., *The Two Meanings of Social Capital*, [w:] „Sociological Forum” 15 (1), 2000, s. 1 – 12.
- Potulicka E., *Kształtowanie kapitału społecznego w szkole – wprowadzenie do problemu*, [w:] „Studia Edukacyjne” 22, 2012, s. 97 – 107.
- 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*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.

- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Radola M., *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*, [w:] „Studia Edukacyjne” 27, 2013, s. 143 – 158.
- Rainko E., *Szkolnictwo zawodowe na ziemiach polskich do 1918 r.*, [w:] „Studia Łomżyńskie” nr 27, 2017, s. 31 – 64.
- Raniszewska-Wyrwa A., *Johna Locke’a koncepcja wychowania moralnego*, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania” 31, 2014, s. 161 – 175. [online:] <https://doi.org/10.14746/bhw.2014.31.9> [dostęp: 30.10.2023].
- Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Warszawa 1995.
- Ratajek Z. (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Tom 1, Problemy podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa 2008.
- Rudnicki P., Kutrowska B., Nowak Dziemianowicz M. (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Ruta Z., *Wyższa Szkoła Realna oraz III Gimnazjum i Liceum im. Adama Mickiewicza w Tarnowie w latach 1897-1939*, [w:] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne” z. 75, 1981, s. 111 – 125.
- Rymsza A., *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*, [w:] Kaźmierczak T., Rymsza A. (red.), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007, s. 23 – 40.
- Ryś J., *Szkolnictwo polskie w nurcie europejskich przemian oświatowych w XVI–XVII wieku*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015/3 (237), Warszawa 2015, s. 7 – 20.
- Sawisz A., *Szkoła a system społeczny: wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Sierocińska K., *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar, typy*, [w:] „Studia Ekonomiczne” 1, 2011, s. 69 – 86.

- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Snoch B., *Polska szkoła średnia w Galicji w pierwszych latach wojny 1914/15-1915/16*, [w:] „Prace Naukowe. Pedagogika” 8-9-10, 2001, s. 271 – 275.
- Stankiewicz E., *Kapitał społeczny w perspektywie interdyscyplinarnej*, [w:] „Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia” 4, 2016, s. 44 – 65.
- Stevenson H., Stigler J.W., *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*, Simon and Schuster, Nowy Jork 1992.
- Strauss A.L., Corbin J. (red.), *Grounded Theory in Practice*, Sage Publications, London-New Delhi 1997.
- Strauss A.L., *Światy społeczne i społeczeństwo*, [w:] Kaźmierska K. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 471 – 487.
- Strauss A., *A Social World Perspective*, [w:] Denzin N. (red.), *Studies in Symbolic Interaction*, JAI Press, Greenwich 1978, s. 119 – 128.
- Sroczyński W., *Pedagogika społeczna czy/a środowiskowa?*, [w:] „Kultura i Edukacja” 2/2007, s. 60 – 69.
- Sulek A., *Socjolog wobec danych urzędowych. Przyczynek do metodologii badań nieankietowych*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” 1, 1986, s. 121 – 141.
- Swacha P., *Demokracja w działaniu? Kapitał społeczny i zaufanie w Polsce na początku XXI wieku w świetle badań sondażowych*, [w:] „Studia Politologiczne” 47, 2010, s. 285 – 298.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej. Część druga*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Szczecińska D., *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*, [w:] Nowosad I., Mortag I., Ondrakova J. (red.), *Jakość życia i jakość szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1963.

- Szczepański J., *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] Konarzewski, K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 52 – 74.
- Szczepański M.S., Śliz A. (red.), *Obywatel w lokalnej społeczności*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach, Uniwersytet Opolski, Tychy-Opole 2014.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Szempruch J. (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: strategie rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Szkudlarek T., *Empty signifiers, education and politics*, [w:] „Studies in Philosophy and Education” 26(3), 237–252. [online:] <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9033-7>. [dostęp: 15.05.2023].
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków, 2002.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
- Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
- Sztumski J., *Systemowa analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2013.
- Sztumski J., *Kapitał społeczny jako przejaw kapitalizacji ludzi*, [w:] Marzec-Holka K. (red.), *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, s. 39 – 44.
- Szybiak I., *Z dziejów szkoły*, [w:] Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 13 – 53.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2001.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

- Szymański M.J. (red. nauk.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.
- Szymański M.J., *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa 2021.
- Szymański M.J., *Przyszłość edukacji – szkoła przyszłości*, Difin, Warszawa 2024.
- Ślęzak I., *Etyka w „Niezbędniku badacza”. Kwestie etyczne w podręcznikach metod badań jakościowych*, [w:] „Przegląd Socjologiczny” 69(3), 2020, s. 11 – 36.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., Rozmus A. (red.), *Alternatywy w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków-Rzeszów 2018.
- Śpiewak P. (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Tazbir J., *Filip Melanchton w pamięci Polaków*, [w:] „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” XL, 1996, s. 5 –16.
- Theiss M., *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2007.
- Theys S., *Constructivism*, [w:] McGlinchey S., Walters R., Scheinplug C. (red.), *International Relations Theory*, E-International Relations, Bristol 2017, s. 36 – 41.
- Trutkowski C., Mandes S., Rogaczewska M., *Kapitał społeczny*, [w:] Trutkowski C., Mandes S., *Kapitał społeczny w małych miastach*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 45 – 80.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Urbaniak-Zajac D., *Ilość-jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium rozróżniania*, [w:] „Jakościowe Badania Pedagogiczne” t. II, 2, 2017, s. 101 – 115 [online:] <https://wnus.usz.edu.pl/jbp/pl/issue/778/> [dostęp: 22.02.2025].
- Wajszczyk K., *Meandry badań etnograficznych w szkole*, [w:] „Jakościowe Badania Pedagogiczne” t. II, 2, 2017, s. 132 – 155. [online:] <https://wnus.usz.edu.pl/jbp/pl/issue/778/> [dostęp: 22.02.2025].
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

- Weber M., *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Wnęk J., *Włoska oświata i myśl pedagogiczna w polskiej literaturze historyczno-pedagogicznej*, [w:] „Italica Wratislaviensia” 6 (1), 2015, s. 253 – 284.
- Wojciszke B., Szlendak M.A., *Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej*, [w:] „Psychologia Społeczna” tom 5 1(13), 2010, s. 57 – 69.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. T. 1. Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.
- Woolcock M., Narayan D., *Social capital: implications for Development Theory*, [w:] „The World Bank Research Observer” 15 (2), 2000, s. 225 – 249.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.
- Würker S., *Myśl i praktyka edukacyjna niemieckich pietystów. Poglądy i działalność Augusta Hermanna Frankego*, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania” 24, 2008, s. 47 – 60. [online:] <https://doi.org/10.14746/bhw.2008.24.4> [dostęp 15.01.2023].
- Zagrodzka A., *Wokół roku 1420. Początki szkolnictwa renesansowego we Włoszech*, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania” 43, 2021, s. 199 – 220. [online:] <https://doi.org/10.14746/bhw.2020.43.12> [dostęp 15.01.2023].
- Zagrodzka A., *Vittorino da Feltre*, [w:] „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, t. LIV, nr 3-4 (213-214), 2011, s. 5 – 33.
- Zagrodzka A., *Vittorino da Feltre – pedagog z XV wieku*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2014.
- Zamorska B., *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Zarycki T., *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” 2, 2004, s. 45 – 65.
- Zarycki T., *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierra Bourdieu*, [w:] „Psychologia Społeczna” 1-2 (10), 2009, s. 12 – 25.
- Zespół KP (red.), *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Zullig K.J., Koopman T.M., Patton J.M., Ubbes V.A., *School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment*, [w:] „Journal of

Psychoeducational Assessment”, 28(2), 2010, s. 139 – 152. [online:]
<https://doi.org/10.1177/0734282909344205> [dostęp: 30.03.2023].

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

<https://www.bsr.edu.pl/>

<https://realna.lublin.pl/>

<https://realna.waw.pl/>

<https://saskarealna.edu.pl/>

<https://ibe.edu.pl/pl/>

<https://journals.sagepub.com>

<https://www.jstor.org>

<https://holisticthinktank.com/pl/article/jesli-bedzie-nas-wiecej-uda-nam-sie-stworzyc-lepsza-edukacje-z-obrad-okraglego-stolu-htt>

<https://holistic.news/jak-powinna-wygladac-szkola-marzen-holistyczna-edukacja-moze-zmienic-swiat/>

<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/teachers-and-trainers-changing-world-poland>

<https://www.socialcapitalresearch.com>

<https://openknowledge.worldbank.org>

<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2149940,1,edukacja-domowa-i-wolne-szkoly--czyli-jak-uciec-przed-ministrem-czarnkiem.read?src=mt>

<https://www.polityka.pl/podkasty/jaksienauczyc/2293641,1,czy-szkola-moze-uczyc-rzeczy-praktycznych-i-czy-zniknie-wos-bedzie-nowy-przedmiot.read>

ANEKS

Aneks nr 1

Dzienniczek to analiza osobistej refleksji nauczyciela szkoły realnej

Spisz powyższe odpowiedzi na początku roku szkolnego.

Raz na miesiąc spróbuj zapisać główne działania dot. realizacji celów i zamierzeń odnośnie Twojej roli w szkole, jak i Twojego wpływu do postawę uczniów.

Odpowiedzi na poniższe pytania wykorzystam w mojej pracy doktorskiej dotyczącej kapitału społecznego szkoły realnej. Wyniki badań zostaną przedstawione w pracy anonimowo.

Dziękuję, że zgodziłaś się wziąć udział w badaniu!

Aleksandra Kujawska

Opisz swoje oczekiwania dotyczące szkoły realnej, w której pracujesz, w zakresie:

Pracy z uczniami

Jakie ustalasz zasady, jak je realizujesz, co robisz, gdy ustalone zasady nie są przestrzegane; jak oceniasz możliwości rozwoju uczniów – zarówno w zakresie przedmiotu, którego uczysz, jaki i pod kątem ich zachowania wobec innych, przestrzegania norm, wrażliwości społecznej).

Twojej aktywności dot. wpływania na postawę ucznia

Jak postrzegasz swoją rolę w wychowaniu uczniów, z którymi pracujesz w szkole realnej? Czy dostrzegasz swój wpływ na zmianę ich zachowania, postępowania? Jak planujesz wpływać na realizację celów szkoły realnej?

Twojej aktywności dot. tworzenia szkoły

Czy masz poczucie, że tworzysz szkołę realną? Co dla ciebie jest najważniejsze? Jakie wartości szkoły? Jak planujesz je realizować w szkole? Jak sobie wyobrażasz szkołę realną za 4 lata?

Aneks nr 2

Kwestionariusz wywiadów indywidualnych

Wstęp. Pytania, które Pani/Pan usłyszy dotyczą motywacji pracy w szkole realnej Pani/Pana opinii o wartościach szkoły realnej oraz o tym, czy i w jaki sposób szkoła tego rodzaju wpływa postawę prospołeczną ucznia/uczennicy. Wywiad jest anonimowy. Przed wywiadem z każdym nauczycielem zostanie podpisane klauzula poufności – treści odpowiedzi zostaną wykorzystane jedynie w procesie naukowym.

Pytania:

1. Dlaczego wybrała Pani ten zawód? Proszę wskazać maksymalnie trzy powody.
2. Dlaczego wybrała Pani pracę w szkole realnej? Co zadecydowało o wyborze tego rodzaju placówki? Trzy maksymalnie powody.
3. Czym różni się praca w szkole realnej od pracy w innej szkole?
4. Czy zna Pani wartości szkoły opisane w dokumentach szkoły (misja, statut, program wychowawczy).
5. Proszę o wskazanie trzech wartości (Pani zdaniem najistotniejszych) szkoły realnej, którymi szkoła kieruje się w swojej misji.
6. Które z tych wartości Pani podziela?
7. Jakie, Pani zdaniem, są różnice (dotyczące wartości szkoły) w szkole realnej w porównaniu z innymi szkołami ponadpodstawowymi?
8. Jakie postawy ucznia/uczennicy kształtuje Pani/szczególnie Pani zależy/zwraca pani na kształtowanie ich w czasie pracy (dydaktycznej i wychowawczej) z uczniami?
9. Czy podziela Pan/Pani zapisy regulaminu szkoły?
10. Czy Pani/pana zdaniem możliwe jest zawieszenie zapisów regulaminowych szkoły. Proszę o wskazanie trzech możliwych sytuacji, kiedy byłoby to dopuszczalne.
11. Czym jest odpowiedzialność społeczna szkoły – proszę o definicję.
12. Czy jest Pani skłonna do działań prospołecznych. Jak ocenia Pani własne zaangażowanie w sprawy społeczne swojego otoczenia?
13. Proszę opisać przykładowe działania społeczne, w których Pani uczestniczyła w ciągu ostatniego roku.

Metryczka

Opis próby – jaki staż pracy w szkole realnej

Kobieta

Mężczyzna

Wiek

Aneks nr 3

Świadoma zgoda na udział w badaniu naukowym

Tytuł projektu: *Kapitał społeczny szkoły realnej. Analiza indywidualnej i społecznej przestrzeni doświadczenia i rozwijania postaw prospołecznych nauczycieli na przykładzie Saskiej Szkoły Realnej w Warszawie.*

Instytucja odpowiedzialna: Szkoła Doktorska, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Osoba odpowiedzialna: Aleksandra Kujawska

Kontakt: a.kujawska@chat.edu.pl

Proszę o uważne zapoznanie się z opisem realizowanego projektu naukowego i wyrażenie zgody na udział.

Opis realizowanych badań

Realizująca badania Aleksandra Kujawska jest doktorantką Szkoły Doktorskiej ChAT. Badania są prowadzone wśród nauczycieli szkół realnych działających na terenie Warszawy i Lublina (wszystkie placówki istniejące obecnie w Polsce). Zaplanowane badania mają podwójny cel:

- **dostarczenie danych do analizy i opisu składowych kapitału społecznego szkoły (zaangażowanie i zaufanie, budowanie relacji społecznych, przestrzeganie norm i wartości);**
- **dostarczenie danych w celu wyjaśnienia roli nauczycieli w kształtowaniu kapitału społecznego szkoły realnej.**

Badanie realizowane jest w ramach realizacji pracy doktorskiej.

Udział w badaniu obejmuje:

- 1) anonimowe wypełnienie dzienniczka biograficznego (wybrana grupa nauczycieli – kryterium wyboru: początkowy etap pracy nauczycielskiej w szkole realnej). Czas trwania badania: rok szkolny, anonimowe wypełnianie dzienniczka co 4-6 miesięcy.
- 2) anonimowy udział w wywiadach przeprowadzonych wśród grupy nauczycieli pracujących w szkołach realnych w Polsce. Czas trwania badania: rozmowa trwająca około 40 minut.

Badanie będzie prowadziła badaczka w ramach działań badawczych pracy naukowej.

Badaczka zapewnia pełną anonimowość prowadzonych działań na poziomie zbierania danych oraz użycia ich w pracy doktorskiej. Dane z dzienniczka i uzyskane podczas wywiadów nie są przekazywane placówce oświatowej, ani też osobom, którym osoba uczestnicząca w badaniu podlega. Dane uzyskane podczas badań traktowane będą jako poufne i zostaną opracowane jedynie w formie zbiorczych zestawień statystycznych. Każdemu uczestnikowi badań zostanie przypisany kod, dzięki czemu badanie będzie miało charakter anonimowy.

Kwestionariusze dla nauczycieli są anonimowe i mogą zostać wypełnione w domu i wrzucone do urny dostarczonej bezpośrednio przez badacza, który będzie się z Państwem kontaktował.

Informacja dla uczestnika

Uczestnictwo jest dobrowolne, a odmowa nie wiąże się z żadnymi konsekwencjami. Również po wyrażeniu zgody, w trakcie trwania badania, można wycofać się bez podawania przyczyny. Istnieje też możliwość wycofania zgody na przetwarzanie uzyskanych danych po zakończeniu udziału.

Uzyskane wyniki są poufne, to znaczy że indywidualne dane uzyskane od uczestnika nie będą rozpowszechniane w sposób umożliwiający identyfikację osoby, a jedynie przetwarzane w celu opracowania naukowego. Niniejszy dokument, potwierdzający zgodę na udział w badaniach będzie przechowywany zgodnie z zasadami przechowywania dokumentacji poufnej.

W przypadku pytań lub wątpliwości, na każdym etapie badania, a także po jego zakończeniu, proszę kontaktować się z osobą odpowiedzialną za projekt (a.kujawska@chat.edu.pl). Osobie tej można również zgłosić chęć zapoznania się ze zbiorczymi wynikami projektu, ale będzie to możliwe dopiero po zakończeniu całego projektu badawczego.

Zgoda na udział w badaniu

Oświadczam, że zapoznałem/łam się z powyższą informacją dla uczestnika badań. Z własnej i nieprzymuszonej woli zgadzam się na uczestniczenie w tym badaniu.

Czytelny Podpis osoby biorącej udział w badaniu i data podpisu

.....