

Z DOŚWIADCZEŃ I BADAŃ OŚWIATOWYCH

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XI: 2020 NR 1(30)

Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-8743-1481

Edyta Żebrowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-8646-7431

Szkoła jako kosmos działań i możliwości. Etnograficzne studium przypadku szkoły Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Warszawie

Wprowadzenie

Szkoły autorskie świadectwa swego istnienia zawdzięczają najczęściej założycielom lub długoletnim dyrektorom. Przykłady takich retrospektywnych „kronik” znajdziemy w obszarze polskiej pedagogiki szkolnej. Inspirację dla przyjętego w tekście etnograficznego oglądu szkoły stanowiły prace twórców alternatywnych inicjatyw edukacyjnych Aleksandra Nalaskowskiego, założyciela i charyzmatycznego lidera toruńskiej placówki w latach 1989-2014¹, oraz rekonstrukcyjny raport z badań w działaniu Doroty Klus-Stańskiej, która w latach 1994-2002 prowadziła w Olsztynie eksperymentalną szkołę *Żak*, opartą na dydaktyce progresywistycznej, a reminiscencje trwającej 8 lat aktywności zawarła w artykułach². Etnopedagog ustrukturyzował swoje obszernie studium antropologiczne, bazując na etnograficznym opisie gęstym,

¹ A. Nalaskowski, *Szkoła Laboratorium: od działań autorskich do pedagogiki źródeł*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ORE, Kraków, Warszawa 2017.

² D. Klus-Stańska, *Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, w: (red.) H. Cervinkova, B. D. Gołębnik, *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa 2013, s. 306–336; D. Klus-Stańska, *Jak wyjść poza horyzont pomyslenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*. „Studia i Badania Naukowe” – Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku, 2016 r. 10 nr 1, s. 53-69.

wokół kontekstu systemowego, w którym osadzona była szkoła, udowodnił jej enklawowy charakter, opisał, kontekst ideologiczny, aksjologiczny i ustrój szkoły. Podążając tropem wytyczonym przez uznanych akademików, podjęliśmy próbę jakościowego opisu szkoły dobrze znanej w stołecznym środowisku oświatowym. W świetle ich obszernych świadectw nasz tekst ma jedynie charakter etnograficznej migawki z wizyt w Zespole Szkół prowadzonym przez Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO) na warszawskim Bemowie, spotkań z jej dyrektorem oraz rozmów z rodzicami i nauczycielami. Staraliśmy się zachować obiektywizm, tak by tekst miał charakter empirycznej rekonstrukcji kultury szkoły, dlatego przywołanym przykładom praktyk wychowawczo-edukacyjnych towarzyszy próba teoretycznej kontekstualizacji. Użyta w tytule artykułu fraza *kosmos działań i możliwości*³ jest cytatem z koncepcji programowej opracowanej przez Jarosława Pytlaka, pełniącego niezmiennie od 30 lat funkcję dyrektora prezentowanej placówki.

Teoretyczne podstawy opisu przestrzeni aksjologicznej szkoły

Podstawę przyjętego w tekście opisu fragmentu szkolnej rzeczywistości stanowi koncepcja *przestrzeni aksjologicznej szkoły* Marioli Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy oraz opracowana przez nich hipotetyczna struktura tego konstrukt teoretycznego, a także metodologiczne parametry badania jego wymiarów⁴. Bazowymi elementami przestrzeni aksjologicznej szkoły, stanowiącymi jednocześnie źródła przekazów moralnych, są: kultura szkoły, programy wychowawcze i profilaktyczne oraz ukryty program szkoły⁵. Spośród tych pojemnych kategorii pojęciowych, tworzących najogólniejsze wymiary przestrzeni aksjologicznej szkoły, na potrzeby tekstu wybrano jedynie dwa elementy, kulturę szkoły – a w jej obrębie główne wartości moralne, zaufanie relacyjne i oficjalny program, które to wymiary, w naszym przekonaniu mogą oddziaływać najsilniej na kształtowanie wrażliwości

³ Jeżeli działalność szkoły wyobrazimy sobie jako kosmos, to codzienne czynności: lekcje różnych przedmiotów, wycieczki, klasówki, prace domowe, stanowią z nim przestrzeń międzygwiazdną, natomiast gwiazdami są działania (imprezy, rozwiązania organizacyjne i metodyczne), które stanowią o unikalności programu tej placówki. Zob. plansza na stronie <http://sp24sto.edu.pl/o-szkole/koncepcja-programowa> z dn. 17.09.2019.

⁴ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Przestrzeń aksjologiczna szkoły.1, Konstrukty teoretyczny/ The axiological space of school. 1, Theoretical construct*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016 nr 2, s. 145-163; M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Przestrzeń aksjologiczna szkoły. 2, Metodologiczne parametry badań/ The axiological space of school. 2, The methodological parameters of research*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016 nr 2, s. 231-246.

⁵ Tamże.

społeczno-moralnej uczniów i uczennic. Skupiamy się na założonych programowo efektach szkolnej edukacji moralnej, które odnoszą się do kompetencji prospołecznych uczniów szkół STO. Kultura szkoły (podobnie jak ukryty program) obejmuje zmienne nieobserwowalne, nieuchwytnie ukryte w ludzkich interakcjach⁶, odtwarzające raczej subiektywny niż obiektywny porządek przestrzeni aksjologicznej. Można powiedzieć, że podmioty szkoły doświadczają ich nie bezpośrednio, lecz w codziennych interakcjach lub za pośrednictwem jawnych procedur działania takich, jak obchodzenie świąt, język i wzorce komunikowania się wewnątrz placówki i w relacjach ze środowiskiem. Kultura szkoły jest też ciągle „tworzona”, a przez to dynamiczna, stale (re)konstruowana choćby pod wpływem interakcji osób ją tworzących z nowymi ideami czy wartościami. Zmiany te mają jednak procesualny charakter, nie dokonują się w sposób gwałtowny⁷.

Kultura szkoły nie jest monolitem,

ale szczególną, wielowymiarową przestrzenią rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty⁸.

Swoistym przedmiotem jakościowych badań kultury jest zatem:

sfera podstawowych założeń, wartości, schematów interpretacji i ideologii, na których zbudowane jest codzienne życie szkoły (...). Orientacja na najbardziej abstrakcyjnym poziomie kultury szkoły zwykle skupia się na odkryciu i opisanu tego, co w danej szkole jest specyficzne⁹.

Monika Jakubowska w swoich badaniach analizowała *wrażliwość aksjologiczną szkoły*, którą potraktowała jako kategorię stopniowalną

⁶ B. Adrian, *Kultura szkoły: w poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

⁷ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły: studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 80.

⁹ M. Jakubowska, *Badanie kultury szkoły jako szansa poznania wrażliwości aksjologicznej placówki*, w: (red.) K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski, *Wartości, edukacja, przemiany: inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, Białystok 2017, s. 183.

i wieloaspektową, obejmującą całość przeżyć związanych z doświadczaniem wartości, ale także sytuację nieuznawania czy niedostrzegania wartości.

Wrażliwość aksjologiczna placówki wyraża się w jej zdolności do ujmowania wartości, zakorzenionych zarówno w jednostkowych jak ponadjednostkowych przekonaniach. Stanowi ona układ żywionych przez przedstawicieli społeczności szkolnej przekonań aksjologicznych, ujawniających się w obyczajach, zwyczajach, normach, zakazach itp. oraz ich wiedzy i świadomości aksjologicznej, zakorzenionej w teoriach filozoficznych i antropologicznych¹⁰.

W naszych analizach kategorią istotną dla *przestrzeni aksjologicznej w kulturze szkoły* czynimy zaufanie, które – jako element kapitału społecznego szkoły – było przedmiotem empirycznych badań. Czerpiąc z obserwacji etnograficznych prowadzonych w szkołach publicznych Chicago, po wprowadzeniu Lokalnych Rad Szkolnych, Anthony S. Bryk i Barbara Schneider sformułowali koncepcję *zaufania relacyjnego*, budowanego na bazie rozumienia roli poszczególnych osób w szkole, codziennych wymianach pomiędzy członkami szkolnej społeczności¹¹. Na gruncie polskiej pedagogiki szkoły w ramach badań zespołowych zanalizowano: szkolne zasoby zaufania na poziomie relacji rówieśniczych i relacji uczniów z nauczycielami¹², zaufanie jako atrybut kultury szkoły¹³. Zaufanie i pewność Inetta Nowosad ujmuje jako cechy pozytywnej kultury szkoły¹⁴. Kształtowanie etosu zaufania w szkołach powiatu średzkiego empirycznie zweryfikowała Małgorzata Czerwiec¹⁵.

¹⁰ Tamże s. 185.

¹¹ A. Bryk, B. S. Schneider, *Trust in Schools: A Core Resource of Improvement*, Russell Sage Foundation, New York 2002.

¹² 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. 127.

¹³ M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka, *Developing a culture of trust in ICT-aided education: international perspective*, Szczecin 2015.

¹⁴ I. Nowosad, *Kultura szkoły*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Wydawnictwa PWN, Warszawa 2019, s. 850.

¹⁵ M. Czerwiec, *Kształtowanie etosu zaufania w szkole. Studium socjopedagogiczne*, Wrocław niepublikowana praca doktorska, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW we Wrocławiu. promotor prof. zw. dr hab. Z. K. Kwieciński, laureatka konkursu PTP na wyróżniająca się rozprawę doktorską z zakresu pedagogiki

Cel i metoda badań

Celem naszych badań było poszukiwanie i odkrywanie znaczeń oraz sensów w „pedagogii” Jarosława Pytlaka, które decydują o istocie, czy też specyfice przestrzeni aksjologicznej (wychowawczo-edukacyjnej) szkoły STO¹⁶. Główny problem badawczy sformułowany został następująco: Czy Zespół Szkół na Bemowie jest alternatywą edukacyjną, a jeśli tak, to które działania podmiotów szkoły (rodzice, uczniowie, nauczyciele) o tym decydują? Został on uszczegółowiony w formie 2 pytań: W jaki sposób wartości założone w koncepcji ideowej szkoły są realizowane w codziennym jej funkcjonowaniu?, Czy w placówce stwarzane są warunki dla zaistnienia i rozwijania zaufania relacyjnego? Jakie są ku temu przesłanki?

Zastosowano schemat badań etnograficznych o typie eksploracyjnym. Hanna Simons nazywa je *etnograficznym studium przypadku*, różniącym się od klasycznej etnografii tym, że można tutaj odwołać się do szerszej palety metod, niż ma to miejsce w etnografii. Różnice dotyczą także skali badań:

badanie etnograficzne tradycyjnie zakłada długotrwałe zanurzenie się (*long-time immersion*) w terenie badań reprezentującym społeczności znajdujące się poza tą, którą uznano za własną”. *Ethnographic case study* jest badaniem obliczonym na mniejszą skalę. Nawiązuje ono bardziej do mikro-etnografii niż do długotrwałych i kosztownych projektów etnograficznych¹⁷.

Dla etnografii jako orientacji metodologicznej centralna jest kwestia kultury, albowiem badacz, prowadząc pracę terenową, angażuje się w badaną kulturę¹⁸. W analizach zastosowano podejście deskryptywne (opisowe), w którym orientacja na ocenę kultury szkoły została zastąpiona opisem i próbą interpretacji: osób, rzeczy, faktów, wydarzeń, zjawisk stanowiących

¹⁶ Pedagogię traktujemy jako opis pewnych praktyk, których podmioty (rodzice, nauczyciele, uczniowie, wychowankowie) zechciały podzielić się z innymi swoimi doświadczeniami związanymi z edukacją (np. wychowaniem, kształceniem, nauczaniem). Zob. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika instrumentalna*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, 2019, s. 477.

¹⁷ H. Simons, *Case Study Research in Practice*, Sage Publications, Inc. London and New York 2009. Cyt za. H. Mizerek, *Studium przypadku w badaniach nad edukacją: istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017 nr 1, s. 9-22; Leavy P., Simons, H. *Case Study Research: In-Depth Understanding in Context*. w: *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford University Press 2014.

¹⁸ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 162.

o specyfice całości kultury szkolnej. W ujęciu tym badacze dystansują się od klasyfikacji kultury jako „dobrej” lub „złej” w rozumieniu normatywnym¹⁹.

Jednym ze sposobów opisu kultury szkoły jest analiza wytworów, założeń i wartości obecnych w szkole. Zastosowane zostały zatem wyjaśnienia indeterministyczne oraz aksjologiczne wobec refleksji o praktyce edukacyjnej, (wy)wiedzionej z dyskursu pedagogicznego dyrektora opisywanej szkoły i jej kluczowych podmiotów. Metodami zbierania danych były: obserwacja etnograficzna, wywiad z dyrektorem i rodzicami oraz nauczycielami, rozmowy z uczniami, analiza źródeł wtórnych/danych zastanych w kilkunastu numerach pisma *Wokół Szkoły. Kwartalnik Pedagogiczno-Społeczny* wydawanego z inicjatywy dyrektora placówki, jego wypowiedzi w mediach²⁰. Metodami analizy danych były: analiza tekstu i dyskursu oświatowego (blog dyrektora, seria cyklicznych spotkań przez niego inicjowanych).

Idea szkół niepublicznych STO w systemie edukacji

Prywatny sektor edukacji²¹ jest przedmiotem analiz teoretycznych i empirycznych na całym świecie. Bogatym źródłem danych empirycznych są publikowane cyklicznie raporty Komitetu Edukacyjnego Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)²². Na stronach europejskiej sieci informacji o edukacji Eurydice, w opisach systemów edukacyjnych poszczególnych państw członkowskich, znajdziemy informacje na temat organizacji prywatnego szkolnictwa²³. W tradycji anglosaskiej problem elitarnego szkolnictwa średniego podejmował Rubén A. Gaztambide-Fernández w książce *The Best of the Best. Becoming Elite at an American Boarding School*

¹⁹ I. Nowosad, *Kultura szkoły*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, dz. cyt. s. 843.

²⁰ Netografia w bibliografii na końcu tekstu.

²¹ Szkoła prywatna, według definicji OECD, to placówka kontrolowana przez organizację pozarządową lub zarząd nie wybrany przez rząd. W tej definicji mieszczą się zarówno polskie szkoły prywatne, jak i społeczne, czyli szkoły niepubliczne.

²² Zob. *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, PISA, OECD Publishing, Paris 2012; L. Boeskens, *Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness*, OECD Education Working Papers, No. 147, OECD Publishing, Paris 2016, *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa*, PISA, OECD Publishing, Paris 2019.

²³ Zob. np. w Niemczech: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-31_en; Norwegii: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/organisation-private-education_en; Francji: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/organisation-private-education_en czy Grecji: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-42_en.

a inni badacze w artykułach przeglądowych²⁴. Osobliwe studia przypadków szkół amerykańskich prowadził socjolog Alan Pinsky²⁵. Amerykańskie *community schools* to szkoły silnie związane z lokalną społecznością²⁶. Obecnie sprzymierzeńcem i propagatorem *sustainable community schools* jest sojusz szkół społecznych *Coalition for Community Schools* (CCS) oraz związek podmiotów działających na rzecz odzyskania szkół *The Alliance to Reclaim Our Schools* (AROS).

W polskim szkolnictwie niepublicznym istnieją dwa typy placówek: szkoły prywatne i szkoły społeczne²⁷. W pierwszej fazie tworzenia szkoły niepubliczne zazwyczaj zakładane były przez Społeczne Towarzystwo Oświatowe i wiele z tych szkół miało i ma w swoich nazwach przymiotnik „społeczna”²⁸. Ruch zakładania szkół społecznych zrodził się z dojmującej potrzeby normalności, organicznego, pozytywnego przeciwstawienia się patologii funkcjonowania szkół publicznych w Polsce na początku lat osiemdziesiątych, z ich skrajną nieefektywnością, pozorowaniem w nich pracy, z masowym doświadczaniem przez dzieci braku szacunku, brakiem autorytetu, profesjonalnej pracy, z nudą, z zagrożeniem szans rozwojowych przez typową szkołę. Jego prekursorzy

nie proponowali żadnych rewolucyjnych rozwiązań: mała grupa uczniów, dobrze wykwalifikowany nauczyciel, osobisty kontakt dziecka z wychowawcą, rozwój zdolności twórczych, zachęcanie do

²⁴ Por. J. Jerrim, P. D. Parker, A. K. Chmielewski, J. Anders, *Private Schooling, Educational Transitions, and Early Labour Market Outcomes: Evidence from Three Anglophone Countries*, „European Sociological Review” 2016; A. Davidson-Harden, S. Majhanovich, *Privatisation Of Education In Canada: A Survey Of Trends*. „International Review of Education” 2004 vol. 50 no. 3/4.

²⁵ Przegląd jego prac na temat szkół znajdziemy w artykule Charlesa L. Glenna, *Schools and Communities: The Works of Alan Peshkin*. „The Journal of Education” 2005 vol. 186 no. 2.

²⁶ Zob. M. Heers, C.V Klaveren, W.Groot, H. Massen van den Brink, *Community Schools: What We Know and What We Need to Know*, „Review of Educational Research” 2016 no. 86(4); W. Hoppers, *Community Schools As An Educational Alternative In Africa: A Critique*, „International Review of Education” 2005

²⁷ Termin „szkoła społeczna” jest powszechnie stosowany do określenia szkoły prowadzonej przez organizację społeczną, najczęściej stowarzyszenie, która nie ma celu komercyjnego.

²⁸ M. Mendel, *Szkoła uspołeczniona: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego/ Socialized school: between de-socialization and re-socialization. Perspective of the pedagogy of the common place*, „Pedagogika Społeczna” 2019 nr 1/71, s. 9.

samodzielnego zdobywania wiedzy, dbałość o zdrowie i rozwój fizyczny, akceptacji i radości życia – te wymagania są znane i bezdyskusyjne²⁹.

Krystyna Starczewska polonistka, pedagog, działaczka opozycyjna, twórczyni i wieloletnia dyrektor w słynnej warszawskiej „Bednarskiej” podkreśla, że idea szkół społecznych pojawiła się w czasie negocjacji pierwszej Solidarności w 1981 r. Obecnie STO prowadzi blisko 100 placówek oświatowych, w których uczy się ok. 13 tys. Uczniów i słuchaczy, a zatrudnionych jest ok. 2,5 tys. osób. Najstarsze szkoły STO działają od roku 1989, stowarzyszenie ma już 30 lat doświadczeń w prowadzeniu placówek, które niezmiennie cieszą się dobrą sławą. Na początku szturmem zdobyły sympatię uczniów i uznanie rodziców, dziś – zachowując sympatię i uznanie – przyciągają także swoją renomą i tradycją. Potwierdzone są też osiągnięcia uczniów i absolwentów w różnych obszarach. Jedną z pierwszych liderek ruchu STO była w 1988 roku, krakowska działaczka opozycyjna Anna Jeziorna, kolejno Anna Okońska-Walkowicz założycielka i dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących im. J. Słowackiego w Krakowie, w stolicy wspomniana Krystyna Starczewska, w Gdańsku Maria Mendel i wielu innych społeczników. Założyciele byli przede wszystkim rodzicami, którym marzyła się szkoła bez indoktrynacji, a towarzyszyła motywacja, by dzieci otrzymały staranne wykształcenie, Wyróżniał ich inteligencki etos, traktowali ruch jako część działalności opozycyjnej, dlatego tworzyli innowacyjne programy nastawione na uczenie demokracji. Programy te powstawały w latach 2008-2009. Nie wszystkim szkołom udaje się połączyć edukacyjny sukces z utrzymaniem dobrego klimatu i atmosfery, z dbałością o to, by nie przyłgnęła do nich łątka finansowej elitarności. Różnice statusu ekonomicznego odczuwają szczególnie dzieci z rodzin przeciętnie usytuowanych. Jedna z matek absolwentów szkoły STO na Bemowie, mówi:

(...) generalnie moje córki wspominają pozytywnie naukę w szkole, z jednym wyjątkiem ich samopoczucie wywołane różnicami w stosunku do zamożności rodziców rówieśników nie było najlepsze. W domach niektórych uczniów zatrudnione były osoby do pomocy, kucharki, korepetytorzy. Pamiętam jak kolega córki uczeń zniszczył jakiś mebel w klasie, zdziwił się, że nauczyciel zwraca mu uwagę, iż jest to zachowanie niedopuszczalne, podczas gdy on był przekonany, że to żaden problem, przecież rodzic kupi nowy.

²⁹ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 20.

Dyrektorzy Zespołu szkół na Bemowie wprawdzie przyznają uczniom stypendia za różne osiągnięcia i obniżają czesne (np. dla rodzeństwa czy uczniom w trudnej sytuacji), ale to nie rozwiązuje problemu różnic, subiektywnie odczuwanych przez niektórych uczniów, wynikających ze statusu materialnego rodzin. „Bednarska” znalazła na ten rozdzwięk rozwiązanie, zapraszając w swoje progi uczniów o zróżnicowanych biografiach edukacyjnych:

Szkoły nasze nie są nastawione na ostrą rywalizację między uczniami i na osiąganie spektakularnych sukcesów. Nie walczymy za wszelką cenę o miejsca w rankingach. Obok uczniów bardzo zdolnych, przyjmujemy także tych, którzy wymagają dodatkowej pomocy i opieki – chorych, niepełnosprawnych, borykających się z kłopotami psychologicznymi. Stwarzamy także możliwość bezpłatnej nauki dzieciom uchodźców politycznych. Choć może to obniżać średnią ocen, dodawać pracy nauczycielom i pociągać za sobą dodatkowe koszty, uważamy, że ich obecność w szkole jest dla nas istotną wartością. Z pełną świadomością decydujemy się na to, by nasze szkoły były dobrym miejscem nie tylko dla tych, którzy wiele otrzymali od losu, ale także tych, którzy potrzebują pomocy edukacyjnej, wychowawczej, czy materialnej³⁰.

Niewątpliwie w szkołach STO dochodzi także do głosu rozdzwięk między kilkoma, w pewnym sensie sprzecznymi dążeniami: etosem społecznym i obywatelskim oraz pogonią za „rankingowym” sukcesem, czego świadomość mają dyrektorzy szkół. Wciąż aktualna pozostaje konstatacja Jana Wróbla sprzed 10 lat, ówczesnego dyrektora Bednarskiej, iż kolejne rządy lekceważą potrzebę upowszechnienia idei szkół społecznych.

Każdy minister oświaty i każdy premier powinien, wiedząc, że w szkołach społecznych jest mało młodzieży, zatroskać się o to, by tych dzieci było znacznie więcej. Otrzymujemy pieniądze z budżetu, ale nie dba się o to, by do niepowtarzalnych szkół społecznych trafiały dzieci z rodzin niezamożnych. (...) obowiązuje filozofia: jeśli kogoś stać, niech sobie wysła dziecko, gdzie chce. (...) Trzeba brutalnie powiedzieć: posłów, ministrów, działaczy samorządowych, burmistrzów, biznesmenów i dziennikarzy na ogół stać, by wysłać dziecko

³⁰ Idee wychowawcze Bednarskiej <http://demokracja.bdnr.pl/?cat=19>

do szkoły społecznej. W ramach klasowego egoizmu nie dopuszczają jednak do partycypacji biedniejszych.³¹

Koncepcja programowa Zespołu Szkół STO na warszawskim Bemowie

Zespół Szkół STO na Bemowie formalnie nie jest całkowicie autorskim pomysłem jej założyciela, jednakże dzięki niekwestionowanemu autorytetowi dyrektora Jarosława Pytlaka i towarzyszy w życiu prywatnym i zawodowym, Ewy Pytlak, placówka jest postrzegana w stołecznym środowisku jako autorska.

Założyciel szkoły, jej (współ)twórca i lider kieruje placówką od 1990 r. Z wykształcenia jest biologiem i pedagogiem, z praktyki nauczycielem i autorem podręczników³². Jego credo pedagogiczne stanowi m.in. myśl Bogdana Nawroczyńskiego z wydanej w 1929 roku książki *Swoboda i przymus w wychowaniu*:

„Czyż bowiem można żyć pełnią życia ludzkiego w odgradzeniu od społeczeństwa, bez czynnego udziału w nurtujących je prądach, bez wywierania głębszego i trwalszego wpływu na swoje otoczenie? Kształtowanie ludzi przez wywieranie trwałego wpływu na ich umysły i charaktery już jest działalnością wychowawczą. Będzie ona tem doskonalsza, im lepiej ktoś potrafi gromadzić ludzi pod sztandarem swego ideału — przy jednoczesnym poszanowaniu ich indywidualności; wydobywać z nich możliwie dużo wysiłku — bez uciekania się do zewnętrznego przymusu; z obojętnych lub wręcz niechętnych wyrobników czynić pracowników, służących umiłowanej sprawie z przekonaniem i zapałem.”

Program wychowawczy szkoły jest „produktem” społeczności szkolnej (przynajmniej w założeniu w jego powstaniu udział biorą wszyscy członkowie

³¹ P. Wilczyński, *Monopol się trzyma*, „Tygodnik Powszechny” 2009 nr 9.

³² Jarosław Pytlak pełni funkcję prezesa zarządu Fundacji „Harcerska Wola”. Odznaczony był m.in.: Medalem KEN, Srebrnym Krzyżem „Za zasługi dla ZHP”, w 2017 r. został wyróżniony Nagrodą Miasta Stołecznego Warszawy za działalność edukacyjną, i był laureatem Nagrody Specjalnej „SKRZYDŁA WYOBRAŹNI”, jaką przyznaje Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. W listopadzie 2019 roku został laureatem „nagrody specjalnej” za całokształt działalności publicystycznej na rzecz polskiej edukacji w 2 edycji konkursu o nagrodę przyznaną przez Kapitułę Edukacyjnej Fundacji im. prof. Romana Czerneckiego EFC.

społeczności). W tym sensie jest emanacją zamierzeń konkretnego środowiska i może stanowić materiał do analizy, ewaluacji i porównań³³.

W 2014 roku Zarząd Główny STO podjął uchwałę w sprawie rekomendacji zarysu programu pt. „Szkoły STO wychowują” do stosowania w szkołach prowadzonych przez stowarzyszenie. Dokument ten powstał we współpracy i aktywnym udziale Pytlaka m.in. na bazie programu opracowanego i realizowanego w Zespole Szkół na Bemowie, w tym triady wartości podstawowych.

Większość szkół bardzo poważnie traktuje dokument. Jest on, zgodnie z założeniami, podstawą budowania szkolnych programów wychowawczych. Koncepcja programowa opisywanej szkoły na warszawskim Bemowie obejmuje:³⁴

FUNDAMENT IDEOWY

Szkoła jest najważniejszym ośrodkiem życia dziecka, a także, obok rodziny, podstawowym źródłem wzorców zachowań społecznych, wywierającym decydujący wpływ na jego późniejsze życie. Z tego względu powinna dostarczać różnorodnych doświadczeń w relacjach międzyludzkich – indywidualnych i grupowych: w gronie rówieśniczym, w stosunku do młodszych i starszych kolegów oraz wobec dorosłych. Najważniejszym drogowskazem dla ludzi tworzących szkołę – od początku i wciąż na nowo – są wybrane wartości moralne.

PRIORYTETY PEDAGOGICZNE:

Intelektualny – KONSTRUOWANIE WIEDZY

Wiedza jest złożoną strukturą, skomponowaną z trzech równoważnych składowych: informacji, umiejętności i doświadczeń życiowych. Żadna z nich nie powinna być pominięta ani zaniedbana.

Dydaktyczny – SAMODZIELNOŚĆ I PRAWO DO BŁĘDÓW

Zdobywaniu wiedzy sprzyja samodzielność oraz możliwość wyciągnięcia wniosków z popełnianych błędów. Uczeń uczeń uczy się nie po to, żeby umieć, ale po to, żeby się uczyć, także na własnych błędach.

Wychowawczy – PRZYGOTOWANIE DO ŻYCIA WŚRÓD LUDZI I SPRAWNE FUNKCJONOWANIE W SPOŁECZEŃSTWIE

Nie jest zadaniem szkoły zaspokojenie wszystkich potrzeb dziecka i sprawienie, aby mu w życiu było dobrze. Jej zadaniem jest doprowadzenie do tego, by innym było z dzieckiem dobrze.

³³ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt.

³⁴ <http://sp24sto.edu.pl/o-szkole/koncepcja-programowa/>

ISTOTA SZKOŁY: Im bardziej złożona wewnętrznie jest szkoła, im bardziej zróżnicowane są podejmowane na jej terenie działania i wynikające z nich interakcje społeczne, tym lepszym jest środowiskiem dla rozwoju młodego człowieka.

Wartości moralne w przestrzeni aksjologicznej szkoły i sposoby ich urzeczywistniania

W dalszej części artykułu rozważamy **triadę wartości** w wychowaniu: **odpowiedzialność, uspołecznienie, dzielność**, która nie jest jedynie pustym hasłem programowym ale urzeczywistnia się w konkretnych działaniach członków szkolnej społeczności³⁵. Są to nadrzędne wartości moralne, których kształtowanie przyjęto też w innych szkołach STO³⁶.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Krakowski fenomenolog Roman Ingarden rozróżnił cztery różne formy odpowiedzialności: 1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś – czyli jest za coś odpowiedzialny; 2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś; 3. Ktoś jest pociągany do odpowiedzialności; 4. Ktoś działa odpowiedzialnie. Do stwierdzenia „odpowiedzialność za coś” trzeba dodać odpowiedzialność za kogoś³⁷. Każdy z wymienionych rodzajów uobecnia się w interakcjach zachodzących w przestrzeni edukacyjnej, jakkolwiek większa odpowiedzialność spoczywa na dorosłych. Ksiądz Józef Tischner stwierdził: „Nic tak nie świadczy o dojrzałości człowieka jak zdolność do przyjmowania odpowiedzialności”³⁸.

Do tego by poczucie odpowiedzialności rozwinęło się, człowiek musi mieć świadomość (przekonanie), że w konkretnej sytuacji, w jakiej się znalazł, nie tylko wiedział, co robić należy, lecz rzeczywiście mógł coś zrobić” (...) Czym innym jest „chcieć”, a czym innym jest „móc”. Dobra wola, zmysł moralny, preferencja i sumienie znajdują się po stronie „chcieć”. Poczucie odpowiedzialności wyrasta nie tylko na fundamentach chcenia, lecz także na fundamencie możliwości

³⁵ Etos i wartości priorytetowe STO – odpowiedzialność, wolność, uspołecznienie, uczenie się i rozwój – to hasła z zaproszenia na XXV Konferencję Programową Społecznego Towarzystwa Oświatowego która miała miejsce w dniach 25-27.10.2019 w Gdańsku.

³⁶ *Szkoły STO wychowują*, (red.) A. Okońska-Walkowicz, Wydawca: Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 2014.

³⁷ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 74.

³⁸ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: (red.) J. Tischner, J. A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 2001, s. 68

działania. Odpowiedzialność człowieka nie sięga poza granice możliwości skutecznego działania, aczkolwiek wyrasta na podłożu skierowanym na dobro lub zło pragnienia³⁹.

Najszersza definicja odpowiedzialności brzmi: obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny. Przymiotnikiem „odpowiedzialny” określamy zarazem kogoś dojrzałego, roztropnego, wiarygodnego, sumiennego jak i czemuś winnego, ponoszącego odpowiedzialność za jakąś niecność. Można wziąć na siebie odpowiedzialność za trudne przedsięwzięcie, można też być do odpowiedzialności pociągniętym.⁴⁰ Dzieci najczęściej przyjmują odpowiedzialność za coś. Nauczyciele i rodzice pozostają wobec dzieci w relacjach odpowiedzialności prawnej lub moralnej związanych z obowiązkiem troski. Konstatacja J. Pytlaka po szkoleniach, które prowadził dla rad pedagogicznych i dla rodziców brzmi:

Większość rodziców uważa, że odpowiedzialność za naukę ich dziecka ponoszą nauczyciele. Większość nauczycieli prezentuje pogląd odwrotny. W następstwie tego stanu rzeczy większość dzieci nie uczy się odpowiedzialności ani w domu, ani w szkole⁴¹.

Kształtowanie odpowiedzialności uczniów stanowi główny cel wychowawczy w placówkach Pytlaka. Fundament tego dzieła stanowią: informacja, wolna wola, aktywność i rozmowa, zaś przyjęte rozwiązania tworzą w kolejnych latach nauki logiczny ciąg, uwzględniający stopniowe dojrzewanie uczniów⁴². Od klasy „zerowej” do trzeciej szkoły podstawowej uczniowie są regularnie *informowani* o różnych aspektach funkcjonowania szkoły poprzez karty tygodniowe, przygotowywane przez wychowawcę i gromadzone w uczniowskich skoroszytach. Karty te zawierają m.in. wiodący temat tygodnia, zadania stawiane przed klasą oraz indywidualne wymagania edukacyjne zapisane w sposób operacyjny językiem zrozumiałym dla ucznia. W części dzienniczkowej karty jest miejsce na autoewaluację, której uczeń dokonuje pod koniec tygodnia, podsumowując, jak mu minął tydzień. Drugim ważnym elementem karty jest miejsce na tradycyjną korespondencję

³⁹ Tamże, s. 100.

⁴⁰ E. Wilk, *Odpowiedzialność. Winni inni*. „Poradnik psychologiczny Ja My Oni. Alfabet człowieka przyzwoitego. Polityka” z dnia 26.08.2019, s. 50(100155).

⁴¹ J. Pytlak, *Źródło zalet wszelakich, czyli rzecz o odpowiedzialności*, „Wokół Szkoły. Kwartalnik pedag.-społ.” 2015 nr 1(4), s. 28.

⁴² J. Pytlak, *Jak kształtować odpowiedzialność uczniów*, „Wokół Szkoły” 2018 nr 4 (15), s. 125-128.

nauczycieli z rodzicami, ponieważ w szkole rodzic ograniczony dostęp do dziennika elektronicznego⁴³. Począwszy od klasy czwartej zamiast kart tygodniowych uczniowie cztery razy w roku otrzymują zestaw kart wymagań do zaliczeń (gromadzonych w całorocznym segregatorze-dzienniczku), zawierających wymagania edukacyjne z poszczególnych przedmiotów podzielone na obowiązkowe oraz dodatkowe – dla chętnych. Uczniowie nie zaliczają odpowiedzi ustnych na lekcjach, ale podczas konsultacji, na którą wcześniej się zapisują. Terminy zaliczenia konkretnego wymagania podaje nauczyciel⁴⁴. Do dyspozycji ucznia są dodatkowo tzw. „dzikie karty”, uprawniające do zwolnienia się z zajęć dodatkowych bez podania przyczyny oraz „karty przebaczenia” umożliwiające uczniowi uniknięcia konsekwencji jakiegoś występku. (np. jedna z kart nosi tytuł „wybacz mi spóźnienie”). Fundamentem systemu wychowawczego Zespołu Szkół na Bemowie jest *wolna wola i prawo wyboru*. Zakres swobody decyzji ucznia jest precyzyjnie określony i konsekwentnie przestrzegany przez nauczycieli. Uczniowie wybierają zajęcia dodatkowe dwa razy w roku i zobowiązują się do uczestnictwa w nich przez cały semestr. Jeśli dziecko chce zrezygnować z zajęć dodatkowych w trakcie roku szkolnego, jest zobowiązane załatwić sprawę samodzielnie – napisać pismo do wicedyrektora z uzasadnieniem swojego wniosku.

Począwszy od trzeciego roku nauki uczniowie korzystają z dużej swobody w sposobie spędzania godzinnej przerwy obiadowej (bawią się na dworze, idą do biblioteki, zaglądają do świetlicy). *Aktywność*. Program szkoły zapewnia przestrzeń dla aktywności, oparty jest bowiem na założeniu, że im bardziej jest ona złożona wewnętrznie, tym bardziej zróżnicowane są działania i wynikające z nich interakcje społeczne. Gotowość uczniów do działania znajduje wyraz w zwyczaju oprowadzania licznie odwiedzających

⁴³ Jest to celowy zabieg, ponieważ dzienniki elektroniczne zupełnie wykluczają ucznia, a przecież to jego dotyczą oceniania. Kiedy nauczyciel wszystko co wydarza się w trakcie zajęć dydaktycznych i wiąże się z zachowaniami dziecka wpisuje do *Librusa*, to pozbawia je okazji do nauki odpowiedzialności za własne uczenie się, postawy. Dziecko w zasadzie już o niczym nie musi pamiętać, bo rodzic już wie, jaka jest następna lektura do wypożyczenia, praca domowa, kiedy jest sprawdzian, wyjście klasowe itp.

⁴⁴ Obowiązkiem ucznia jest, po wcześniejszym wpisaniu się na wywieszoną w holu listę, zaliczenie wymagania. Nauczyciele są dostępni dla uczniów w wyznaczonych godzinach konkretnego dnia, np. pani Iksińska od historii dyżuruje w poniedziałki, środy, czwartki od godziny 14.05 do 15.00. W tych dniach można się zapisywać na zaliczenie lub poprawę, a także konsultację, gdy czegoś się nie rozumie. Uczeń powinien na takiej liście obok swojego imienia i nazwiska, wpisać również symbol (pg, k,...), aby nauczyciel wiedział, ile czasu powinien wygospodarować. W ten sposób dzieci uczą się planowania i gospodarowania czasem, a także odpowiedzialności za podjęte decyzje.

szkołę gości (studentów, nauczycieli polskich i zagranicznych, w ramach wizyt studyjnych i szkoleniowych, współpracowników). Od najmłodszych lat uczniowie mają możliwość zdobywania odznak szkolnych, wzorowanych na harcerskich sprawnościach. Są wśród nich: odznaka szachowa, sklepikowa, piłkarska, pingpongowa, biblioteczna, a każda z nich ma 3 stopnie: zielony, niebieski i czerwony, związane z wypełnianiem coraz bardziej złożonych wymagań. Na szczególnie wytrwałych czekają certyfikaty perfekcji. Dzieci zdobywają także odznaki PTTK, nauczyciele propagują przede wszystkim „Turystę przyrodnika”, dostępna jest też górską⁴⁵. W szkolnym holu znajduje się *Galeria Sławy*, do której trafiają portrety uczniów i nauczycieli, którzy zdobyli jakąkolwiek odznakę w stopniu co najmniej małym srebrnym⁴⁶.

Szkoła STO na Bemowie dostarcza uczniom doświadczeń demokratycznych i rozwija nawyki demokratyczne poprzez samorządność, albowiem ważnym polem aktywności starszych uczniów jest samorząd szkolny (zwany Radą Szeryfów) gospodarujący pokaźnym budżetem, na który składa się dotacja z budżetu szkoły, dochód z działalności sklepiku, wpływ z akcji oszczędzania energii elektrycznej. Rada Szeryfów ma szerokie uprawnienia w dziedzinie organizowania życia społecznego uczniów i całkiem dojrzałe i sprawnie z nich korzysta. Świadomości ekonomicznej członków samorządu dowodzi finansowanie organów prasowych, jakim jest „Gazeta z rogami” i „Gazetka z różkami”⁴⁷.

Rozwijanie kluczowych elementów odpowiedzialności uczniów w praktyce wychowawczej szkoły realizowane jest na 3 poziomach: obserwacji, doświadczenia i konkretnych aktywności. Odpowiedzialność w kontekście moralnego obowiązku wyraża się w dobroczynności – obserwowanie organizowanych w szkole akcji dobroczynnych, udział w akcjach dobroczynnych organizowanych na terenie szkoły, służba wolontariacka, inicjowanie, planowanie i organizowanie akcji dobroczynnych. Uczniowie szkoły biorą

⁴⁵ Jako swego rodzaju epitafium dla zlikwidowanych gimnazjów w STO na Bemowie wydano unikalną książkę pt. „Skarby polskiej przyrody”. Zawiera ona kolorowe zdjęcia oraz opisy 241 obiektów z terenu całego kraju, przygotowane w latach 2014-2019 przez 101 współautorów: gimnazjalistów, uczniów Szkoły Podstawowej nr 24 STO, nauczycieli, rodziców i przyjaciół.

⁴⁶ J. Pytlak, *Jak kształtować odpowiedzialność uczniów*, dz. cyt. s. 127.

⁴⁷ Na tablicy ogłoszeniowej w holu szkoły widnieje zestawienie przychodów i wydatków Samorządu Szkolnego. Saldo na dzień 4.11.2019 wyniosło 23 450 zł. Złożyły się na nie: zysk z działalności sklepiku samorządowego, który wyniósł 6000 zł; przychody z akcji „Żarówka” 2400zł, wpływy ze sprzedaży gazetek 3 600 zł (koszt ich wydania to 3 200 zł), cegiełki na samorząd 450 zł oraz saldo z roku poprzedniego w kwocie 11 000 zł.

udział w działaniach podejmowanych wspólnie z zaprzyjaźnionym Domem Pomocy Społecznej „Kombatant” takich jak warsztaty, przedstawienia parateatralne. Widoczne jest wśród uczniów zainteresowanie losom starszego człowieka, która wyraża się chęcią wspólnego bycia i dialogu. Dzieci wspólnie z seniorami grają w gry planszowe, rysują, rozmawiają. W szkole przyjął się również zwyczaj organizowania „Adopcji na odległość”. Każda klasa jeden raz w roku organizuje sprzedaż przygotowanych wyrobów spożywczych. W trakcie dwóch dni udaje się uczniom zebrać nawet kilkaset złotych, które są przeznaczone na obiady dla dzieci w Afryce, a także na wspólnie wybrany z klasą inny cel, np. *Siepomaga*.

Inne obszary kształtowania odpowiedzialności to:

Dbłość o bezpieczeństwo przejawia się w: znajomości i rozumieniu obowiązujących w szkole reguł dotyczących bezpieczeństwa, świadomym unikaniu zachowań niebezpiecznych, poznawaniu zasad udzielania pierwszej pomocy, niezwłocznym zgłaszaniu niebezpieczeństw, sytuacji kryzysowych, udzielaniu pomocy.

Terminowość wyraża się w dotrzymywaniu terminów przez nauczycieli (np. oddawaniu na czas sprawdzonych prac klasowych), dotrzymaniu terminów, Uczniowie zaś, którzy w wyznaczonym czasie nie zaliczą wymagania, pozbawieni są możliwości otrzymania najwyższej noty.

Udział w życiu społecznym szkoły. W szkole widoczne są przejawy życia społecznego (wspólne przedsięwzięcia i imprezy oraz relacje o nich na stronie szkoły oraz mediach społecznościowych), społeczność szkolna bierze udział w różnych wydarzeniach szkolnych oraz pozaszkolnych organizowanych przez nauczycieli i samych uczniów. Szkoła aktywnie działa w środowisku lokalnym. Od lat sztandarowym tego przejawem jest organizacja obchodów Dnia Ziemi na Bemowie. Co roku w kwietniu Parkofrajda, czyli „Park Górczewska” zapełnia się szkolnymi klasami i grupami przedszkolnymi, które – gotowe do zdobywania wiedzy i realizacji ekologicznych wyzwań – stawiają się na specjalną grę terenową, organizowaną przez uczniów i nauczycieli, grze zwykle towarzyszy festyn. Ponad 600 uczniów bemowskich szkół i przedszkoli co roku poznaje w zabawie tajniki przyrody i uczy się chronić Ziemię. Pierwsze takie ekologiczne spotkanie, organizowane przez Szkołę, odbyło się z inicjatywy pani Ewy Pytlak we wrześniu 2004 roku, w związku z ogólnopolską akcją „Sprzątania Świata”. Kolejne

Dni Ziemi miały już swoją tematykę, nierozzerwalnie związaną z przyrodą i ochroną środowiska⁴⁸.

Dzieci uczone są współodpowiedzialności za własne zdrowie. **Dbłość o ich zdrowie i rozwój fizyczny mają zapewnić** atrakcyjne, urozmaicone zajęcia wychowania fizycznego (zadanie to ułatwia bliskość terenów zielonych – obok szkoły jest „Parkofrajda”, stąd różnorodność oferowanych aktywności ruchowych lub sportowych – od pływania (wplaw na krytej pływalni, zawody pływackie, spływy kajakiem wzdłuż Pilicy) po łyżwiarstwo. Różnorodne zajęcia dodatkowe zachęcają uczniów do uczestniczenia w sportach zespołowych: frisby, koszykówka, piłka ręczna, piłka nożna, tenis stołowy. Ważnym przedsięwzięciem szkoły są organizowane zajęcia sportowe również dla rodziców. Wieczorna siatkówka, ping-pong, czy badminton należą już do tradycji, gdzie kadra nauczycielska i rodzice spotykają się na rozgrywkach wewnętrznych szkoły.

Uczennica klasy 6 stwierdza, że w szkole uczy się odpowiedzialności za środowisko i naszą planetę poprzez oszczędzanie energii elektrycznej.

W tym roku jest to np. „Akcja Żarówka”, która polega na tym, aby zawsze po wyjściu uczniów z sali wyłączyć światło. Przed klasą wywieszona jest kartka z określoną ilością żarówek, które skreśla nauczyciel, jeśli zobaczy włączone światło w sali, w której nikt nie przebywa. Można w ten sposób „zarobić” pewną kwotę, którą otrzymuje samorząd za zaoszczędzone pieniądze, które musiałyby być przelane przez szkołę za energię elektryczną.

Ważnym elementem propagowania zdrowego odżywiania są tematy prac samodzielnych z biologii.

Możemy wybrać sobie taką pracę, której tematem będzie, np. przygotowanie menu urodzinowego. Każda potrawa, którą się zaproponuje, musi być dokładnie rozpisana, w jakie wartości odżywcze jest bogata i na co wpływają konkretne witaminy. (uczennica kl. 6)

⁴⁸ Dotychczas odbyły się następujące imprezy: 2005 r. – „Szukanie skarbu w Parkofrajdzie”, 2006 r. – „Co słyhać, pani Ziemi?”, 2007 r. – „Nie potrzebuję, nie kupuję!”, 2008 r. – „Drzewa w Parkofrajdzie”, 2009 r. – „Pomóżmy Ziemi – gdzie z tym śmieciem?”, 2010 r. – „Drzewa z klimatem”, 2012 r. – „Ptaki w mieście”, 2013r. – „Życie pod stopą”, 2014 r. – „Strażnicy energii”, 2015 r. – „Ratujmy pszczoły!”, 2016 r. – „Ssaki w Parkofrajdzie”, 2017 r. – „Czy smog to smok?”, 2018 r. – „Na tropie gatunków zagrożonych”.

DZIELNOŚĆ

Dzielność jest kategorią metaaksjologiczną, makroetykietą, którą należałoby traktować normatywnie i opisowo⁴⁹. Idea dzielności była najbardziej cenioną wartością ludzką przez Aleksandra Kamińskiego. Poświęcił jej jedną ze swoich książek *Narodziny dzielności*, będącej zbiorem dwudziestu opowiadań o ludzkiej dzielności.

My ludzie współcześni odczuwamy pojęcie dzielności nieco inaczej. Ale jak przemożne echa zamierzchłych wpływów czujemy, że nasza dzisiejsza współczesna dzielność musi być przeniknięta – jeśli ma być dzielnością prawdziwą – panowaniem nad sobą i męstwem, rozważą i sprawiedliwością. (...) wspinała cecha dzielności, jednocząca w sobie zarówno sprężystość czynów, jak i moc moralną. Dzielność jest jakby energią w służbie wartości moralnych⁵⁰.

Dzielność przenika i warunkuje wszystkie inne wartości, takie jak miłość, patriotyzm, przyjaźń czy braterstwo.

Dzielność jest fundamentem charakteru, a tylko ludzie z charakterem mogą zbudować lepszy świat. Człowiek dzielny, dzielny w pracy zawodowej, dzielny w życiu codziennym, dzielny w gospodarowaniu, w poczynaniach społecznych – winien się stać ideałem wszystkich Polaków, jeśli mamy ambicję coś osiągnąć w świecie”⁵¹.

Uformowanie przez nas dzielności jest tak samo trudne w czasach pokoju jak bohaterstwo w czasach walki. Przy wychowaniu w dzielności trzeba zwrócić uwagę na 3 zakresy zagadnień: poskromienie pychy, redukcja tchórzostwa (odwaga) i nieuleganie opinii środowiska. W wychowaniu w dzielności należy bazować na zainteresowaniach dzieci⁵².

Jakie działania sprzyjają nabywaniu cnót dzielności w szkole (współ) tworzonej przez Pytlaka? W życiu codziennym szkoły cnota ta jest sprowadzana do kształtowania odwagi i wytrwałości. W kształtowaniu charakteru uczniów w opisywanej placówce, wyraźnie widoczne są inspiracje czerpane

⁴⁹ B. Śliwerski, *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

⁵⁰ A. Kamiński, *Narodziny dzielności. Opowiadania dla młodzieży*, Katowice s. 144-145, cyt. za B. Śliwerski, *Harcerstwo...*, dz. cyt. s. 19

⁵¹ Tamże.

⁵² W ruchu wychowym idea dzielności była także uczyniona wartością przewodnią i motorem zasadniczego działania. Cnota dzielności jest punktem wyjścia do wszystkich praw wychowych.

z wychowania harcerskiego, którego istotą jest wychowanie przez działanie i w działaniu. Ponadto stwarza się dzieciom sytuacje kontrolowanego stresu takie jak:

- pokazy umiejętności i sprawności, w tym udział w dużych publicznych występach;
- prezentacje prac samodzielnych przed nauczycielami, uczniami z innych klas oraz rodzicami
- organizowanie gier edukacyjnych (gry planszowe, quizy i inne);
- powierzanie uczniom konkretnych zadań do wykonania;
- organizowanie wymian zagranicznych, połączone z ćwiczeniem umiejętności radzenia sobie z nie dość znanym językiem, obcą rodziną i nową sytuacją.
- ograniczenie kontaktów z rodzicami podczas zielonych szkół.

Miejscem szczególnym dla kilku pokoleń harcerzy, uczniów i nauczycieli SP 24 STO oraz liceum jest baza terenowa w Rudawce⁵³. Odbywają się tu: wyjazdy integracyjne klas czwartych z nowym wychowawcą i zespołem nauczycieli (od 2001r.), integracyjne spływy kajakowe kandydatów do ówczesnego gimnazjum, letnie obozy naukowe, spotkania szkoleniowe dla nauczycieli, jesienne szkoły naukowe. Ważnym celem – poza naukowym i przyjemnościowym – wyjazdów do Rudawki jest zdobywanie certyfikatów i Odznak Rudawkowych. Certyfikaty dostaje się przede wszystkim za wycieczki przyrodnicze, podchody z gwizdkiem, czasem urządzenie krótkiego przedstawienia i grę w ringo, ale także za sprzątanie bazy. Preferowaną formą aktywności są włości po Suwalszczyźnie (trasy do Lipin, Kurzyńca, Kudrynek, Gruszek i Osiennik).

Cnotę dzielności kształtuje się także poprzez:

- Wskazywanie i propagowanie wzorców postaw;
- warsztaty z autoprezentacji i werbalizacji poglądów (trening umiejętności wyrażania własnego zdania);
- spotkania z ciekawymi ludźmi: np. pisarkami Wandą Chotomską (25.05.2005), Anną Onichimowską, Natalią Usenko, Grzegorzem Kasdepką, Wojciechem Widłakiem, Joanną Olech, Małgorzatą Strzałkowską;
- prezentacje zawodów przez rodziców uczniów;

⁵³ Wieś położona nad Kanałem Augustowskim, w gminie Płaska, na Podlasiu, tuż przy granicy z Białorusią. Na końcu wsi stoi przedwojenna szkoła, w której, dzięki porozumieniu wójta gminy i Fundacji „Harcerska Wola”, powstała baza, z której obok harcerzy korzystają uczniowie, nauczyciele i rodzice szkoły na Bemowie.

- Zachęcanie do zadawania pytań poprzez:
- uświadomienie uczniom, że pytanie jest dobrą drogą zdobywania informacji, że powinni aktywnie korzystać z możliwości edukacyjnych oferowanych przez nauczycieli (Od 2012 w szkole działa *Czytelnia*, czyli miejsce przeznaczone do głośnego czytania i dyskusowania o książkach);
- nieunikanie przez nauczycieli odpowiedzi na pytania wykraczające poza program szkolny.
- Stwarzanie możliwości współpracy uczniów młodszych ze starszymi; powierzanie uczniom starszym opieki nad młodszymi⁵⁴.
- Organizowanie zajęć warsztatowych dla dzieci nieśmiałych, wycofanych, niebiorących udziału w życiu klasy.
- Pozwalanie uczniom na realizację ich własnych pomysłów i przedsięwzięć, na urządzenie i dekorowanie klasy.
- Docenianie uczniów potrafiących przyznać się do błędu.
- Stwarzanie uczniom sytuacji problemowych:
- zachęca uczniów do samodzielnego decydowania o sposobie rozwiązania problemu (np. ubiorę się odpowiednio do pogody);
- stawianie uczniów w sytuacjach wyboru;
- stawianie, w których uczeń powinien poprosić o pomoc rówieśników bądź nauczycieli.
- Angażowanie uczniów do przeprowadzania wywiadów, ankiet, projektów⁵⁵. (Jednym z takich przedsięwzięć jest projekt – Skarby kultury i historii; podczas krótkich nagrań trwających czasem kilkadziesiąt sekund, uczniowie przedstawiają miejsca w Polsce warte odwiedzenia).
- Organizowanie gier terenowych, akcji charytatywnych z aktywnym udziałem uczniów⁵⁶.

USPOŁECZNIANIE UCZNIÓW i utrwalanie poczucia więzi wewnątrz społeczności szkolnej w praktyce wychowawczej szkoły polega m.in. na:

⁵⁴ W sklepiku szkolnym starsi uczniowie wprowadzają młodszych w tajniki pracy. Młodszy uczeń – praktykant obserwuje starszych kolegów i dopiero po odbyciu stażu, może być sprzedawcą.

⁵⁵ <http://sg99sto.edu.pl/skarby-kultury-i-nauki/>.

⁵⁶ W zbiorce okularów korekcyjnych dla dzieci i dorosłych w Kenii, w ramach akcji „Podaruj mi trochę światła” zgromadzono 79 par okularów.

- zapewnieniu uczniom możliwości wpływania na życie społeczne szkoły:
- współdecydowanie w układzie wychowawca–klasa (np. wycieczki, zielona szkoła, akcje klasowe, kontrakty, kodeksy klasowe); uczniowie mają wiele obowiązków, które są związane z funkcjonowaniem klasy. W semestrze można objąć funkcję dekoratora – odpowiedzialny za dekorowanie klasy, okiennik – osoba otwierająca okno na przerwach w celu wietrzenia klasy, zegarmistrz – co tydzień kontrolująca zgodność zegara klasowego ze szkolnym, tablicowy – ściera tablicę po każdej lekcji, drukarz – drukuje listy, tabelki potrzebne nauczycielom i uczniom, ecoman/ecowoman – odpowiedzialna za wyносzenie makulatury w wyznaczone miejsce, szatniarz – sprawdza porządek w szatni, szafarz – sprawdza porządek na półkach;
- wspólne podejmowanie decyzji w układzie dyrekcja–nauczyciel (np. kalendarz imprez, organizacja życia szkoły); ten punkt zawiera sugestię, że uspołecznianie musi mieć mocną podstawę w relacjach w gronie pedagogicznym;
- zapewnienie czasu i przestrzeni w szkole dla nieformalnych kontaktów uczniów z uczniami (w szkole celowo przerwy międzylekcyjne trwają 15 minut, a obiadowa aż godzinę, aby uczniowie mieli szansę na przebywanie ze sobą i nawiązywanie kontaktów) i uczniów z nauczycielami, w tym organizowanie różnych wycieczek (współpraca z SP w Purdzie w woj. warmińsko-mazurskim i wyjść klasowych).
- Prowadzeniu zajęć szkolnych w sposób sprzyjający uspołecznieniu:
- częste stosowanie grupowych form pracy (oferta tematów prac samodzielnych zachęca do podejmowania współpracy grupowej);
- praca w grupach na różnych poziomach wiekowych (zajęcia dla grup mieszanych wiekowo, np. Wszechnica);
- zespołowe wykonywanie projektów, staranne rozliczanie uczestników.
- Organizowaniu działań wzbogacających codzienne życie szkoły:
- starsi dla młodszych; spotkania w *Czytalni* pod hasłem: *Senior czyta bajkę*
- nauczyciele dla dzieci (stypendia naukowe i socjalne) vs dzieci dla nauczycieli;
- młodszy dla starszych: cykliczne spotkania z seniorami – pensjonariuszami DPS Kombatant

- rozwijanie wielkich projektów szkolnych (np. *Szkolna Galeria Sztuki, Skarby Natury, Skarby Kultury i Nauki*) jako wspólnych przedsięwzięć, a zarazem wizytówek społeczności szkolnej,
- Doborze kadry nauczycielskiej pod kątem pasji społecznikowskiej.
- Wynagradzaniu kadry nauczycielskiej w sposób premiujący aktywno współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami społecznymi.
- Udziale szkoły w akcjach społecznych (np. *Pocztówka dla Powstańca, Paka dla zwierzaka*)
- Powierzaniu uczniom funkcji związanych z działaniem szkoły.
- Szkoleniu uczniów w zakresie umiejętności rozwiązywania konfliktów.
- Stworzeniu pola do udziału rodziców uczniów w życiu szkoły.
- Organizowaniu współpracy międzyszkolnej (bez rywalizacji).

Ocena zachowania ucznia klas 4-6 SP nr 24 STO w Warszawie odzwierciedla stopień respektowania przez niego zasad współżycia społecznego oraz norm etycznych obowiązujących w szkole. 2. Oceny zachowania dokonuje się biorąc pod uwagę cztery równoważne aspekty zachowania ucznia: a) grzeczność, b) pilność, c) karność, d) aktywność.

Na początku roku szkolnego wychowawca informuje uczniów i ich Rodziców o szczegółowych wymaganiach, jakie kryją się pod pojęciami grzeczności, pilności, karności i aktywności, a także o trybie wystawiania oceny zachowania⁵⁷.

Wysoko ceniona jest postawa społeczna. Wyróżnia się dzieci, które robią coś dla innych, dzieci współtworzą budżet partycypacyjny. W ostatnich latach organizowany jest *Sejmik Szkolny* – przedsięwzięcie o charakterze otwartych debat, w których biorą udział rodzice, nauczyciele i uczniowie podzieleni na grupy problemowe. W marcu 2018 roku w grupach dyskusyjnych debatowano nad szczegółowymi rozwiązaniami palącego problemu szkolnej wspólnoty, którym było korzystania z urządzeń mobilnych. Trójstronne dyskusje zakończyły się opracowaniem i uchwaleniem *Kodeksu smartfonowego*⁵⁸, nad przestrzeganiem którego dorośli oraz małoletni członkowie wspólnoty kolektywnie pracują. Uczestnicy Sejmików Szkolnych dyskutowali ponadto o pracach domowych, pomysłach na uczenie rzeczy potrzebnych, uczeniu

⁵⁷ Zob. <https://stonabemowie.edu.pl/sto-na-bemowie/#wazne-dokumenty-sto>

⁵⁸ Dostępny na stronie szkoły: <http://stonabemowie.edu.pl/wp-content/uploads/2016/03/Kodeks-Smartfonowy-Regulamin-2018.pdf>

bez ocen oraz o pożądanym zakresie szkolnego programu profilaktycznego, jak i sposobach rozwiązania bieżących problemów.

Warunki dla zaistnienia zaufania relacyjnego w Zespole Szkół STO na Bemowie

Kultura zaufania, jak wspomniano wcześniej, jest atrybutem kultury szkoły. Bazuje na zaufaniu interpersonalnym i jest ściśle powiązana z zaufaniem ogólnym⁵⁹. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do treściowych i normatywnych elementów kultury, w tym także do treści kształcenia i norm regulujących życie szkoły (statutu, regulaminów). Tworzenie kultury zaufania w szkole jest procesem, w którym mniej lub bardziej świadomie uczestniczą wszyscy członkowie szkolnej społeczności.

Kulturę krytycznego zaufania cechuje rozumienie i emocjonalne zaangażowanie podmiotów oraz zdawanie sobie przez nich sprawy z własnej mocy sprawczej, możliwości dokonywania wyborów i gotowości do ponoszenia odpowiedzialności. Ten typ kultury szkoły funkcjonuje w efekcie negocjowania znaczeń, uzgadniania celów i dróg ich osiągnięcia⁶⁰.

Zadeklarowane w koncepcji programowej fundamenty ideowe szkoły – określone wartości – stanowią drogowskaz dla podejmowanych działań. Budowanie atmosfery zaufania wymaga wzajemnego poszanowania kompetencji przez nauczycieli i rodziców. W sytuacjach konfliktowych dyrekcja pełni rolę mediatora i sprawiedliwego arbitra. Zaufanie budowane jest na przewidywalności (konsekwencji) w postępowaniu i dotrzymywaniu zobowiązań przez pracowników szkoły względem uczniów i odwrotnie. Wobec panującej kakofonii informacyjnej ogromne znaczenie ma rzetelność i autentyczność przekazu na temat szkoły. Dyrekcja wystrzega się pokusy używania chwytów marketingowych i propagandowych haseł dla zapewnienia sobie uczniów⁶¹.

a) Natura szkolnej komunikacji

Jedną z naczelných zasad rządzących codziennym życiem członków szkolnej społeczności jest *rozmowa* inicjowana w każdym momencie,

⁵⁹ M. Czerepaniak–Walczak, *Emancypacja ...*, dz. cyt. s. 123.

⁶⁰ M. Czerepaniak–Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015 r. 14 nr 3, s. 82.

⁶¹ J. Pytlak, *Szkoła jako obszar ochrony dobrych relacji między ludźmi*, „Wokół Szkoły” 2016 nr 2.

w którym zrodzi się taka potrzeba. Nauczyciele Zespołu Szkół są zobligowani do stwarzania okazji do dyskutowania, poświęcania czasu na tę praktykę. Zachęca się ich do otwartości w komunikacji z uczniami.

Działanie nauczyciela podlega imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu. W działaniu komunikacyjnym środki i cele służą do porozumienia między nauczycielem i uczniem, jako aktu założycielskiego, jako swoistej podstawy w działaniu pedagogicznym. Komunikacja w pracy nauczyciela ma znaczenie poznawcze i antropotwórcze⁶².

Akt komunikacji spełnia się poprzez internalizację znaczeń i wartości, które – docierając do ucznia – stanowią podstawę jego aksjologicznych doświadczeń. Porozumienie nauczyciela z uczniem to działanie podmiotowe, niedookreślone z przyczyny swej natury, jednakże podejmowane zawsze z konkretną intencją.

Szczegółowa analiza kultury komunikacji w opisywanej przestrzeni szkolnej przekracza ramy niniejszego tekstu, albowiem w wielorako złożonej relacji nauczyciel-uczeń obydwa podmioty, posługują się językiem, który nie jest neutralnym narzędziem, jego użycie domaga się pogłębionego namysłu i szczególnej troski. Organizowane są warsztaty z komunikacji (drama, symulacje). W szkole wdrożone zostały standardy komunikacji z rodzicami w celu uporządkowania publicznej dysputy w placówce, w której istnieje ogromne zróżnicowanie rodzicielskich oczekiwań. Zapis autentycznych dialogów szkolnych (rodzic-dyrektor) zainteresowany czytelnik znajdzie w cytowanym już Kwartalniku Pedagogiczno-Społecznym, jak chociażby studium przypadku p.t. „Komu uwierzyć?” o problemie wiarygodności dziecięcego przekazu na temat tego, co się dzieje w szkole⁶³. Duże znaczenie dla harmonijnego funkcjonowania społeczności szkolnej ma stworzenie warunków dla *bezpośrednich kontaktów międzyludzkich*. Uczniom pozostawiono dużo czasu dla nieformalnych rozmów i działań, zarówno w swoim gronie, jak i wspólnie z nauczycielami na dłuższych przerwach międzylekcyjnych, czas wolny w świetlicy, specjalnie wyznaczone dni, wprowadzenie tutoringu i swobodnych pogawędek. Rozmowę natomiast, traktowaną jako metodę oddziaływania wychowawczego postrzega się za specyficzny rodzaj interakcji

⁶² H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację: nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 25.

⁶³ <http://www.wokolszkoly.edu.pl/blog/komu-uwierzyc.html?fbclid=IwAR1bZ9qQ-8-JXoz4zgjyRLOeAuq5BK0hqI2peEwL7BbW7Rx1lk-WLsbqxezE>, dostęp z dnia: 13.04.2020.

nauczyciela z dzieckiem lub grupą uczniów, będącą źródłem doświadczeń interlokutorów⁶⁴. W interakcji tej mamy o czynienia z zaplanowaną (element szeroko rozumianej sytuacji oddziaływania nauczyciela na ucznia) sytuacją społeczną (bezpośredni kontakt *face to face*). Wartość rozmowy w kontaktach nauczycieli i uczniów jest nieoceniona. Przede wszystkim dzięki niej rozmówcy wzajemnie się poznają, zbliżają się do siebie dzięki czemu dystans między nimi się zmniejsza. Intencją rozmowy jest najczęściej uregulowanie lub podtrzymywanie pożądaných relacji z innymi, pośrednie osiągnięcie pewnych praktycznych celów, zmiana sytuacji rozmawiających lub rozwój umysłowy i psychiczny uczestników rozmowy. Taka partnerska wymiana myśli służy uczestnikom do uzasadniania własnych argumentacji, wyrażania myśli, uczuć, zaspokajania potrzeb, zdobywania informacji i wiedzy⁶⁵. W tego rodzaju szkolnej konwersacji można połączyć wiedzę, doświadczenie, sprawność komunikacyjną nauczyciela z aktywnością, wiedzą i sprawnością komunikacyjną samego ucznia. Wydaje się, że działaniom komunikacyjnym nauczycieli w szkole kierowanej przez Pytlaka przyświecają idee wywiedzione z filozofii dialogu we wszelkich działaniach wychowawczych. Także lekcje starają się traktować jako spotkanie, w czasie którego dochodzi do otwierania się jednego człowieka na drugiego (nauczyciela na ucznia i odwrotnie), z uświadomieniem sobie własnej roli i potrzeby wzajemnej akceptacji inności na drodze dochodzenia ucznia do wartości. Przejawem zaufania do uczniów jest świadoma rezygnacja z posiadania i udostępniania ocen uczniowskich ich rodzicom poprzez E-dziennik. Zdaniem Pytlaka możliwość całodobowej rodzicielskiej kontroli ocen i zachowania szkolnego on-line to największa współczesna zbrodnia pedagogiczna⁶⁶.

W ten sposób mordowane jest dziecięce poczucie podmiotowości (prawo do tajemnicy, prawo do błędu, porażki) i pozbawianie dziecka możliwości ponoszenia odpowiedzialności za siebie⁶⁷.

Kluczowym czynnikiem w procesie rozwijania kultury zaufania w przestrzeni szkoły są kompetencje (profesjonalizm) pedagogów – poleganie na wiedzy i umiejętnościach nauczycieli, ich zdolnościach do ustanawiania

⁶⁴ E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 39-49.

⁶⁵ Tamże, s. 31.

⁶⁶ J. Pytlak, P. Wilczyński, *Oblana lekcja wychowawcza*, „Tygodnik Powszechny” 2018 nr 36.

⁶⁷ Więcej na ten temat: *E- nonsensy pedagogiczne, czyli Wielki Brat patrzy*, „Wokół Szkoły” 2018 nr 4, dz. cyt.

i utrzymywania wysokich standardów⁶⁸. W procesie rekrutacji od kadry nauczycielskiej oczekuje się wysokich standardów, ale „dyplomy”, formalne wykształcenie nie jest stawiane na pierwszym miejscu, , ale faktyczne umiejętności, które sprawiają, że potencjalny kandydat odnajdzie się w roli nauczyciela przedmiotu lub pedagoga – specjalisty szkoły STO. Ważnym elementem organizacyjnym w placówce jest powierzanie opieki wychowawczej nad oddziałem klasowym (lub dwoma klasami) specjalnie oddelegowanej do tej roli nauczycielce lub nauczycielowi, którzy nie prowadzą dla swoich uczniów zajęć przedmiotowych, a jedynie godziny wychowawcze oraz indywidualne konsultacje. To dość kosztowne rozwiązanie dyrektor uzasadnia inwestowaniem w przyszłość, „albowiem państwo, które takich wychowawców nie finansuje, utrzymuje domy poprawcze, więzienia, sądy i policję”⁶⁹. Formalne wykształcenie nie jest decydujące przy obsadzie etatów wychowawczych, ale kompetencje wychowawcze osoby, jej doświadczenie w kierowaniu zespołem uczniów, poczucie sprawczości. Pytlak w jednej z rozmów podkreślał, że stara się przekonać powołanych przez siebie wychowawców do przyjmowania postawy bliskiej ideałom Korczaka i Marii Montessorii, tzn. partnerstwa w relacji wychowawczej. Jedna z etatowych wychowawczyń tak opisała swoją pracę.

Podstawa mojej misji wychowawczej jest dostrzeganie dobra i mądrości, które drzemią w każdym człowieku. (...) Najważniejszym celem mojego działania pedagogicznego jest wytworzenie w wychowankach gotowości konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, zarówno rówieśniczych jak i w relacji uczniów z nauczycielami, tak by każda ze stron rozumiała jego powód i doszła do satysfakcjonującego rozwiązania⁷⁰.

Znamiennym rytuałem szkolnym jest wzajemny uścisk dłoni wychowawcy z każdym jego podopiecznym, przed wyjściem ucznia ze szkoły do domu.

⁶⁸ M. Tschannen-Moran, W. K. Hoy, *A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of Trust*, „Review of Educational Research” 2000 no. 70(4), p. 547-593; V. Handford, K. Leithwood, *Why teachers trust school leaders*, „Journal of Educational Administration” 2013 no. 51(2), p. 194-212.

⁶⁹ J. Pytlak, Blog „Wokół Szkoły” 2016, dz. cyt.

⁷⁰ M. Derejko, *Wychowawca szkolny – czyli kto?*, „Wokół Szkoły” 2016 nr 2.

b) Dyrektor szkoły jako transformatywny lider

Wśród warunków koniecznych dla zaistnienia zaufania relacyjnego Anthony S. Bryk i Barbara Schneider wskazują na centralne miejsce przywództwa partycypacyjnego, dyrektorzy zarówno okazują szacunek, jak i sami wzbudzają osobisty respekt, uznają słabości innych, aktywnie słuchają ich obaw i unikają arbitralnych działań. Trudno obiektywnie ocenić, czy w Zespole Szkół na Bemowie taki rodzaj przywództwa funkcjonuje, wymagałoby to poznania przekonań nauczycieli. Niemniej jednak w strategii rozwoju szkoły na lata 2017-2020 zadekretowano ewolucyjną zmianę sposobu bieżącego zarządzania Szkołą w kierunku decentralizacji. Aktualnie „dyrektorska hydra jest czterogłowa”, tworzy warunki do współpracy, zespołowego uczenia się, zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania.

Jarosław Pytlak to z całą pewnością postać charyzmatyczna, poprzez wyróżniający go aktywizm, specyficzne poczucie humoru, zdrowy rozsądek potrafi wzbudzić zaufanie. Jest pedagogiem z pasją dydaktyczną i społecznikowską, baczny obserwator życia społecznego, wszystkiego co dotyczy wychowania w przestrzeni publicznej, w czasie wolnym felietonistą, blogerem, komentatorem bieżących wydarzeń życia oświatowego, uczestnikiem debat organizowanych przez różne gremia, związane z oświatą szkolną i edukacją akademicką, w ostatnim roku także sceny politycznej. Pytlakowi nie można odmówić odwagi w głoszeniu poglądów, jest niezwykle krytyczny wobec pomysłów MEN. O sobie mówi, że jest: człowiekiem liberalnych poglądów, oddolnym reformatorem. Inicjuje lub współorganizuje otwarte spotkania naukowe z udziałem środowisk akademickich⁷¹.

Pytlak wielokrotnie przytacza złotą myśl dla potomnych: *„Niezależnie od tego, kto aktualnie znajduje się w Polsce u władzy, nie ma w rodzimej polityce tematu mniej ważnego niż edukacja młodego pokolenia”*. Jego komentarz do debaty zorganizowanej z inicjatywy PO w Sejmie pod hasłem „Stracone szanse – pierwszy rok >>deformy edukacji<< brzmiał *„Boże, jak ja chciałbym doczekać czasów, w których najważniejsi politycy dotrwią do końca jakiejś debaty na temat edukacji...! Kiedy swoim zachowaniem pokażą, że to jest naprawdę ważny temat. Kiedy wpiszą stosowne hasła na sztandary wyborcze”*.

⁷¹ Zob. np. konferencja która odbyła się 2 lutego 2017 r. była spotkaniem jubileuszowo-naukowym integrującym środowisko szkół STO z terenu województwa mazowieckiego wokół najważniejszych zagadnień związanych z tworzeniem szkoły przyjaznej uczniom, rodzicom, nauczycielom.

Dystans do współczesnych nowinek i technologii informacyjnej, metaforyczny styl pisania, prześmiewczy uwidoczniiony m.in. w opracowywanym na bieżąco aktualizowanym *Słowniku dla rodziców i nauczycieli zagubionych w nowoczesnym świecie*:

LAJK – podstawowy przejaw aktywności społecznej w nowoczesnym świecie. Zredukowany do jednego kliknięcia końcowy etap ewolucji sposobu wyrażania ludzkich myśli i uczuć, po lirykach Wergiliusza, sonetach Petrarcki, listach Sobieskiego do Marysieńki i innych tego typu ramotach. Zalajkowanie przez dziecko fanpejdżów mamy i taty może stać się w niedalekiej przyszłości warunkiem niezbędnym utrzymania kontaktu w rodzinie, w której każdy spędza czas przed jakimś ekranem.

RODZIC 2.0 Nowoczesny cyfrowy rodzic, zakładający dziecku kontrolę rodzicielską w komputerze, śledzący lokalizację jego za pośrednictwem telefonu komórkowego oraz opłacający usługę powiadamiania SMS-em o każdej nowej ocenie w dzienniku elektronicznym. Takie działania rodzą pytanie, czy on sam w czasach analogowych był wychowywany z obrożą na szyi?⁷².

Innym przykładem ironicznego stylu Pytlaka jest jego *List DO DYREKTORÓW Z OKAZJI ROZPOCZĘCIA ROKU SZKOLNEGO 2018/2019* cytat: „Koleżanki i Koledzy! W obliczu nadchodzącego roku szkolnego życzę Wam nerwów jak postronki i woli świętego Franciszka z Asyżu. No i wiary, że będąc dyrektorem nie przestaje się być pedagogiem. Niech cokolwiek sobie wymarzą będzie w Wami!”

c) Partnerstwo edukacyjne w Zespole Szkół na Bemowie

Autentyczne zaangażowanie rodziców jest istotnym elementem kultury zaufania: należy rozpoznać możliwości rodziców i wspierać nauczycieli w tworzeniu partnerstwa z rodzinami w celu promowania uczenia się i rozwoju uczniów⁷³. Trudno jednoznacznie określić model partnerstwa edukacyjnego realizowany w Zespole Szkół na Bemowie. Z jednej strony, zespół dyrektorski wraz z kadrą pedagogiczną zdają się realizować model

⁷² J. Pytlak, *E-nonsensy pedagogiczne, czyli Wielki Brat patrzy*, „Wokół Szkoły. Kwartalnik ped.społ.” 2014 nr 3, s. 21.

⁷³ A. S. Bryk, B. Schneider, *Trust In Schools ...*, dz. cyt.

„przezroczystej szkoły”⁷⁴, ponieważ oferują edukację stanowiącą wyraz rozumienia współczesnych uwarunkowań i potrzeb społecznych, są otwarci na potrzeby środowiska lokalnego. Na stronie internetowej szkoły zainteresowany nią badacz znajdzie większość obowiązujących dokumentów, galerię zdjęć i aktualności, które można upublicznić w dobie RODO. Z drugiej strony jednakże wpływ rodziców nie jest dominujący, a w niektórych sferach codziennego funkcjonowania placówki, do pewnego stopnia ograniczony, ponieważ Pytlak wraz z zespołem zdają się utrzymywać bezpieczny dystans w relacjach z rodzicami. Zdaniem dyrektora rodzice i nauczyciele nie zawsze są sojusznikami, a rozbieżność ich interesów jest całkowicie naturalna, nawet jeśli obie strony zgodnie kierują się dobrem dziecka. Problem w tym, że każda ma pełne prawo pojmować je inaczej⁷⁵. Choć to głównie dzięki rodzicom szkoła wciąż istnieje i nieustannie, mimo wysokiego (na warszawskie warunki raczej umiarkowanego) chesnego nie brak chętnych do nauki w jej skromnych murach. Wydaje się, że w kontaktach z rodzicami postawa dyrektora jest raczej zbieżna z przekonaniem Nalaskowskiego. Dla toruńskiego pedagoga, pojęcie wspólnoty edukacyjnej jest oksymoronem, stylistyczną figurą, dlatego jako praktyk – twórca autorskiej szkoły raczej nie poszukiwał wspólnoty edukacji, gdyż wiedział, że to czas stracony i wiara w niemożliwe. Edukacja instytucjonalna to nałożenie się 3 egoizmów: rodziców, uczniów, nauczycieli, to pole sprzecznych interesów. Na bazie własnych doświadczeń stworzył typologię rodziców swoich uczniów (dostawcy, spokojni, aktywni, z obawą, chwilowo zatroskani, rozwiedzeni, w niedostatku, rodzice relegowanych)⁷⁶ J. Pytlak z kolei pisze, że obie te grupy są w stanie głębokiego konfliktu, i że jest to największy obecnie problem polskiej szkoły. Oczekiwania rodziców wobec szkoły i złożoność stosunków między nimi i kadrą, to dla dyrektora temat na obszerną monografię, dlatego streszcza je w jednym zdaniu: „Ma być dobrze!”. Na tyle, na ile można, nie angażuje się rodziców w sprawy wychowawcze klasy⁷⁷. Nauczyciele starają się rozwiązywać trudne sprawy

⁷⁴ M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 203.

⁷⁵ Więcej na ten temat: http://www.wokolszkoly.edu.pl/blog/poglady-zbyt-rzadko-w-szkole-kwestionowane-czesc-2.html?fbclid=IwAR18HrcNYA8Knl7So2h3QmgsABP87j-TwJ_H4h-UI7XM1U-6XQQ0DH_lIKYo

⁷⁶ A. Nalaskowski, *Szkoła ...*, dz. cyt. s. 94.

⁷⁷ Dlaczego podejmuje się pewne decyzje nawet wbrew wyraźnemu życzeniu rodziców, (pozornie) bez uzasadnienia.? J. Pytlak tak to uzasadnia: „Dobrego przykładu dostarcza

na gruncie klasy czy szkoły, rodzice nie są informowani o wszystkich zaistniałych konfliktach poprzez komunikatory elektroniczne (e-mail, sms). Sprawy trudne załatwiane są w trakcie bezpośredniej konfrontacji: uczeń -rodzic-nauczyciel, rodzic-wychowawca, rodzic-dyrektor.

Podsumowanie

Zdając sobie sprawę z faktu, iż nie można analizować szkoły w perspektywie mikro bez odwołania do makrouwarunkowań działania szkoły, jedynie sygnałnie nawiązujemy do aktualnej sytuacji w polskim szkolnictwie, rezygnując z opisywania szerokiego kontekstu i obecnych warunków społeczno-politycznych. Poważną konsekwencją polityki edukacyjnej prowadzonej za rządów Zjednoczonej Prawicy jest „spadek oceny poziomu kształcenia w edukacji publicznej, który z dużym prawdopodobieństwem doprowadzi do odpływu zarówno uczniów, jak i nauczycieli do szkół prywatnych” – czytamy w jednym z raportów⁷⁸. Wyraźnie zauważalny jest w dużych miastach odwrót od edukacji publicznej zapoczątkowany w latach transformacji ustrojowej nasilił się po wdrożeniu (de)formy edukacji w 2017 roku, szczególnie po wejściu do szkół tzw. podwójnego rocznika⁷⁹.

dobór składu „zerówek”. Otóż zdarza się, że mama, powiedzmy symbolicznie Józia, bardzo prosi o umieszczenie córki w jednej klasie z Małgosią, bo dziewczynki ponoć bardzo się lubią, przychodzą z jednego przedszkola i na dokładkę mieszkają obok siebie. Niezależnie pojawia się mama Małgosi i zwraca się z prośbą, żeby córka nie była w tej samej klasie, co Józia, bo ta jest złą koleżanką, a w ogóle z mamą Józii trudno wytrzymać. Pragnę Czytelnika zapewnić, że podobne sytuacje zdarzały się przez wiele lat, dopóki nie poszliśmy po rozum do głowy i nie przestaliśmy słuchać sugestii rodziców. Ten scenariusz ma szereg wariantów. Może też dotyczyć siedzenia razem w ławce (lub nie), zakwaterowania w jednym pokoju na wycieczce (lub nie), przydziału do jednej grupy w pracy zespołowej w klasie (lub nie). Zresztą inwencja rodziców pragnących zapewnić dzieciom raj na ziemi jest w tej dziedzinie naprawdę niezrównana”.

⁷⁸ *Dostateczna zmiana. Ranking polityk publicznych 2015-2019* (red.) P. Musiałek, T. Ociepka, M. Kędzierski, Klub Jagielloński, Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego, Warszawa 2019.

⁷⁹ Wiceprezydent Warszawy odpowiedzialna za edukację Renata Kaznowska, na debacie pt. *Co podwójny rocznik zmienia w szkołach?* zorganizowanej w ramach warszawskiego Festiwalu Nauki (23.09.2019 r. Pałac Kazimierzowski, sala Brudzińskiego) potwierdza ten trend w stolicy.

Liczba wszystkich niepublicznych placówek edukacyjnych wzrosła od 2014 roku do 2018 roku o 17,15% (z 8 502 do 9 960). W tym samym okresie liczba uczęszczających do nich uczniów wzrosła o 29,73% (z 393 211 do 510 111). W tym samym czasie różnica pomiędzy liczbą wszystkich placówek publicznych w 2014 i 2018 roku wyniosła 0,39%, a między liczbą uczęszczających do nich dzieci i młodych ludzi -0,51% (czyli zmniejszyła się o 0,51%). Warto

Mimo, że edukacja publiczna straciła swoją szansę pojawiają się iskry nadziei, szczególnego znaczenia nabierają: (1) „uspołecznienie, wspólnotowość, zaufanie, życzliwość, przyjaźń i miłość, wyzbywanie się negatywnych emocji, takich jak zawiść, nienawiść; (2) dojrzałość moralna, uwewnętrznienie uniwersalnych zasad etycznych i konsekwencja w ich przestrzeganiu, przeciwdziałanie »brudnym wspólnotom« w każdej skali; (3) silna osobowość, bogata w życie wewnętrzne tożsamość, zdolność do głębokich przeżyć, duchowość, wierność sobie; (4) aktywność, powaga i odwaga podejmowania zadań życiowych, odpowiedzialność za siebie i za dobro wspólne społeczności i społeczeństwa narodowego i globalnego⁸⁰.

Czy efekty szkolnej edukacji moralnej i kultury szkoły można udowodnić? Wymaga to odrębnych analiz, prześledzenia losów absolwentów tej konkretnej szkoły, ale to zadanie na odrębne badania i publikację. W skali ogólnopolskiej szkoły społeczne STO szczycą się wieloma mądrymi i odpowiedzialnymi wychowankami i przywódcami. Maria Mendel animatorka gdańskiego środowiska STO i doradczyni tych szkół wspomina:

STO to dla mnie znacząca część życia, niezapomniany fragment autobiografii... Bez STO nie byłabym sobą, przekonana, że wspólny cel jednoczy ludzi i wyzwala niebywałą energię; sobą, która apeluje – dzisiaj szczególnie gorąco – by niestrudzenie uczyć się krytyczności z wspólnego, także STO-wskiego doświadczenia, i w tej perspektywie nieprzerwanie analizować pożytki ze współdziałania, płynące dla uczniów, społeczeństwa i demokracji⁸¹.

Przenikanie do szkolnictwa publicznego innowacyjnych wzorów w kształceniu i wychowaniu może dokonywać się za sprawą pojedynczych nowatorów – transformacyjnych liderów⁸². Naszym zdaniem nim w stolicy Jarosław Pytlak jako inicjator spotkań o charakterze seminariów, szkoleń i rad. Otwarte spotkania dla nauczycieli i dyrektorów, nie tylko ze szkół STO odbywają się cyklicznie w Warszawie lub poza stolicą. Na jednym

także podkreślić wzrost odsetka, jaki placówki niepubliczne stanowiły wśród wszystkich placówek edukacyjnych. W 2014 roku odsetek ten wynosił 17,8%, a w 2018 roku 20,17%, co stanowi wzrost o 13,32%. (*Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce*. <https://ourkids.net/pl/raport-o-szkolnictwie.php>).

⁸⁰ Z. Kwieciński, *Przeigrana szansa edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, iskry nadziei*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 41, s. 21.

⁸¹ M. Mendel, *Szkoła uspołeczniona...*, dz. cyt.

⁸² B. Śliwerski, *Makropolityczne uwarunkowania kultury szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 41, s. 31-45.

z nich wiosną 2018 r. w Niepublicznej Szkole Podstawowej im. Juliusza Verne'a w gronie zaproszonych osób (rodziców, nauczycieli) dyskutowano o sensie szkoły. Jesienią 2018 roku spotkano się w celu wypracowania koncepcji szkoły przyszłości (brało w nim udział 12 osób w tym Krystyna Starczewska). Podsumowaniem dyskusji wokół pytania *Jaka szkoła?* koordynowanej przez Pytlaka było przyjęcie kierunków rozwoju polskiej szkoły, która ma być: autonomiczna, samodzielna budżetowo (niezależna finansowo, samofinansująca się), ma służyć wszechstronnemu rozwojowi dziecka (traktować ucznia całościowo/holistycznie), być nastawiona na realizację potrzeb rozwojowych dziecka na każdym etapie jego życia (Szkoła ma służyć dziecku!), uczyć współodpowiedzialności za stworzoną z innymi wspólnotę, otwarta na otaczający świat (w skali mikro i makro), korzystająca z osiągnięć współczesnej nauki (nowoczesna), szkołą, w której pracują nauczyciele życzliwi i szanujący uczniów, nauczyciele dobrze przygotowani do działań wychowawczych i edukacyjnych, szkołą przygotowująca do życia (kształcąca kluczowe kompetencje uczniów – kompetencje przyszłości)⁸³. Taki zarys koncepcji bliski jest pomyśleniu szkoły Joanny Rutkowiak, która kieruje uwagę ku pozycji środka, jako pozycji *mezo*; (mesos – z greki, znaczy pośredni)

Edukacyjne działania praktyczne nawiązujące do zasady *mezo*, polegałyby na wysiłku "koordynowania" rozbieżnych treści, zróżnicowanych doświadczeń, czerpania z wielu źródeł wiedzy i energii, wyprowadzania interpretacji z odmiennych kontekstów, sięgania do rezerw i potencjałów mieszczących się w różnych obszarach układu edukacyjnego a także uruchamiania wielopodmiotowych struktur poziomych przez ludzi współpracujących koncepcyjnie i realizacyjnie nad rozwiązaniami szkolnymi. Idzie o wypośrodkowanie drogi traktowanej jako budowanie jakości merytorycznie lokowanych między skrajnościami, ale czerpiących z ich zasobów, satysfakcjonujących zwolenników odmiennych opcji bycia w świecie, a dokładniej – budujących wspólne rozwiązania przez przezwyciężanie trudności podobnie odczuwanych, chociaż treściowo odmiennych⁸⁴.

⁸³ Spotkanie miało miejsce 4.10.2018r. w siedzibie STO przy Nowym Świecie w Warszawie

⁸⁴ J. Rutkowiak, *Pomyśleć szkołę inaczej w warunkach zwrotu złożoności świata*, „Studia i Badania Naukowe” 2016 nr 1, s. 43.

Dla możliwie wiernego przedstawienia naszej mikrofotografii Zespołu Szkół Sto na Bemowie, przytaczamy autorefleksyjne wypowiedzi Jarosława Pytlaka:

Przez ćwierć wieku przekonałem się, że naśladowanie moich pomysłów jest trudne, z prostej przyczyny, że są one moje właśnie, powiązane z pewnym zestawem poglądów na życie, doświadczeń oraz takich a nie innych cech osobowości. Z tego względu STO na Bemowie wzorcem nigdy się nie stało i zapewne nie stanie, może, co najwyżej, trochę inspirować. W zamian w swoich artykułach staram się oferować czytelnikom wyjaśnienie, dlaczego jest tak, jak jest. Podkreślam problemy, z którymi sam się zmagam, które skutecznie utrudniają mi życie w ciepłarnianych skądinąd warunkach wielkomejskiej szkoły społecznej, a więc – jak sobie wyobrażam – tym bardziej mogą być dolegliwe w innych środowiskach. Nie wieszczę i nie wierzę w wielką, rewolucyjną zmianę w oświacie. Wierzę natomiast w ludzką kreatywność i dobrą wolę, która może popychać edukację do przodu. Uczymy świetnie, a osiągamy takie wyniki, jakich mamy uczniów⁸⁵.

Z pewnością dla dopełnienia obrazu kultury opisywanej szkoły należałoby zrekonstruować jej ukryty program, ale to zadanie na kolejny etap badań. Częstkę ideową programu ujawnia sam dyrektor:

(...). chciałbym, żeby było jasne, że absolutnie niczego w swojej biografii nie wstydzę się i nie żałuję. A już na pewno lewicowych poglądów, które zachowuję niezmiennie przez całe swoje dorosłe życie, i których ślady, jak mam nadzieję, można również dostrzec w programie działania prowadzonej przeze mnie szkoły. Wspólne działanie, solidarność społeczna, szacunek dla wszystkich ludzi i różne takie głupoty, obecnie raczej niemożliwe. Uważam też, że przyszłość jest ważniejsza niż przeszłość⁸⁶.

Bibliografia:

Adrian B., *Kultura szkoły: w poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa, PISA, OECD Publishing, Paris 2019, <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>.

⁸⁵ Blog *Wokół Szkoły*, z dn. 2019-11-01 22:47.

⁸⁶ Tamże.

- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Boeskens L. *Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness*, OECD Education Working Papers, No. 147, OECD Publishing, Paris 2016, <https://doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en>.
- Bryk A. S., Schneider B., *Trust in Schools: A Core Resource of Improvement*, Russell Sage Foundation, New York 2002.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Przestrzeń aksjologiczna szkoły.1, Konstrukty teoretyczny/ The axiological space of school. 1, Theoretical construct*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016 nr 2, s. 145-163.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Przestrzeń aksjologiczna szkoły. 2, Metodologiczne parametry badań/ The axiological space of school. 2, The methodological parameters of research*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016 nr 2, s. 231-246.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015 r. 14 nr 3 s. 77-87.
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Czerepaniak-Walczak M., Perzycka E., *Developing a culture of trust in ICT-aided education: international perspective*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015.
- Czerwiec M. *Kształtowanie etosu zaufania w szkole. Studium socjopedagogiczne*, Wrocław 2018. Niepublikowana praca doktorska, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu (promotor Z. K. Kwieciński).
- Davidson-Harden A, Majhanovich S., *Privatisation of Education in Canada: A Survey of Trends*, „International Review of Education” 2004 vol. 50 no. 3/4, s. 263–287.
- Derejko M., *Wychowawca szkolny – czyli kto?*, „Wokół Szkoły” 2016 nr 2.
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły: studium teoretyczno-empiryczne.*: Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2015.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla: diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Glenn Ch. L., *Schools and Communities: The Works of Alan Peshkin*, „The Journal of Education” 2005 vol. 186 no. 2, s. 87–94.
- Handford V., Leithwood K., *Why teachers trust school leaders*, „Journal of Educational Administration” 2013 nr 51(2), s. 194-212.

- Heers, M., Van Klaveren, C., Groot, W., Maassen van den Brink, H., *Community Schools: What We Know and What We Need to Know*, „Review of Educational Research” 2016 no. 86(4), s. 1016–1051. <https://doi.org/10.3102/0034654315627365>
- Hoppers W., *Community Schools As An Educational Alternative In Africa: A Critique*, „International Review of Education” 2005 nr 51, s. 115–137. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-0445-8>
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Jakubowska M., *Badanie kultury szkoły jako szansa poznania wrażliwości aksjologicznej placówki*, w: (red.) K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski *Wartości, edukacja, przemiany: inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, druk-24h.com.pl Drukarnia Cyfrowa, Białystok 2018, s. 177-187.
- Jerrim J., Parker P. D., Chmielewski A., K, Anders J., *Private Schooling, Educational Transitions, and Early Labour Market Outcomes: Evidence from Three Anglophone Countries*, „European Sociological Review” 2016 vol. 32 no. 2, s. 280–294, <https://doi.org/10.1093/esr/jcv098>
- Klus-Stańska D., *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej “Żak”*, „Studia i Badania Naukowe” – Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku, 2016 r. 10 nr 1, s. 53-69.
- Klus-Stańska D., *Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, w: (red.) H. Cervinkova, B. D. Gołębnik, *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 306–336.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kwiatkowska H., (red.) *Uczłowieczyć komunikację: nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Przegrana szansa edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, iskry nadziei*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 41, s. 21-31.
- Leavy P., Simons, H. *Case Study Research: In-Depth Understanding in Context*. In: *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford, Oxford University Press 2014, s. 455-471.
- Mendel M., *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy*,

- rozwiązania, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Mendel M., *Szkoła uspołeczniona: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego/ Socialized school: between de-socialization and re-socialization. Perspective of the pedagogy of the common place*, „Pedagogika Społeczna” 2019 nr 1/71, s. 9-27.
- Mizerek H., *Studium przypadku w badaniach nad edukacją : istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017 nr 1, s. 9-22.
- Musiałek P., Ociepka T., Kędzierski M. (red.), *Dostateczna zmiana. Ranking polityk publicznych 2015-2019*, Klub Jagielloński, Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego, Warszawa 2019.
- Nalaskowski A., *Szkoła Laboratorium: od działań autorskich do pedagogiki źródeł*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ORE, Kraków/Warszawa 2017.
- Nowosad I., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja” 2018 nr 1, s. 41-53.
- Nowosad I., *Kultura szkoły*, w: *Pedagogika* (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwa PWN Warszawa 2019, s. 837- 857.
- Okońska-Walkowicz A., (red.) *Szkoły STO wychowują*, Wydawca: Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 2014.
- Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, PISA, OECD Publishing, Paris 2012, <https://doi.org/10.1787/9789264175006-en>;
- Pytlak J., *Jak kształtować odpowiedzialność uczniów*, „Wokół Szkoły” 2018 nr 4 (15), s.125-128.
- Rutkowiak J., *Pomyśleć szkołę inaczej w warunkach zwrotu złożoności świata*, „Studia i Badania Naukowe”/ „Scientific Studies and Research” 2016 rok X nr 1, s. 35-53.
- Simons H., *Case Study Research in Practice*, Sage Publications, Inc. London and New York 2009.
- Śliwerski B., *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2016.
- Śliwerski B., *Makropolityczne uwarunkowania kultury szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 14 , s.31-45.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*. w: (red.) J. Tischner, J. A. Kłoczkowski, *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 2001.
- Tschannen-Moran, M., Hoy W. K., *A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of Trust*. „Review of Educational Research” 2000 nr 70(4), s. 547-593.
- Wilczyński P. *Monopol się trzyma* , „Tygodnik Powszechny” 2009 nr 9.

Wilk E. *Odpowiedzialność. Winni inni.* „Polityka. Poradnik psychologiczny Ja My Oni. Alfabet człowieka przyzwoitego” (100155) z dnia 26.08.2019; s. 50.

Wokół Szkoły. Kwartalnik pedagogiczno-społeczny Jarosława Pytlaka (numery z lat 2015-2018).

Netografia:

<http://demokracja.bdnr.pl/?cat=19> Idee wychowawcze Bednarska

<https://www.tygodnikpowszechny.pl/oblana-lekcja-wychowawcza-154827>;
Tygodnik Powszechny.

<https://www.tygodnikpowszechny.pl/rodzic-nieobecny-154826>; Onet Radio,
<https://www.youtube.com/watch?v=9UaXKxokFCc> ; Rzeczpospolita,
<https://www.youtube.com/watch?v=hgHnqBW7iD8> ; Gazeta Wyborcza,
<https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,25135027,slyszymy-ze-nauczycielom-przewrocilo-sie-we-lbie-a-w-szkole.html>
Gazeta Wyborcza.

<https://ourkids.net/pl/raport-o-szkolnictwie.php> *Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce.* Edycja 2. październik 2019

<https://stonabemowie.edu.pl/sto-na-bemowie/#wazne-dokumenty-sto>

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-31_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/organisation-private-education_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/organisation-private-education_en https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-42_en

School as a space of activities and possibilities.
Ethnographic case study of the school
of The Civic Educational Association in Warsaw

The issues of the text have been addressed in the area of school pedagogy; its purpose is to describe the capital's institution through the prism of selected values. The subject of the analyses, carried out in the interpretative paradigm, focuses on the category of *the axiological space of school*, reconstructed from the program concept and pedagogy present in the journalistic educational discourse of the head teacher of this community school. An

important dimension of the culture of the described school is relational trust, which is why the article sets out the conditions conducive to its existence.

Keywords: school culture, axiological space of school, relational trust.

Szkoła jako kosmos działań i możliwości.
Etnograficzne studium przypadku szkoły
Spółecznego Towarzystwa Oświatowego w Warszawie

Problematyka tekstu umiejscowiona została w obszarze pedagogiki szkoły; jego celem jest opis stołecznej placówki przez pryzmat wybranych wartości. Przedmiot analiz, prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym, ogniskuje się wokół kategorii *przestrzeni aksjologicznej szkoły*, zrekonstruowanej z koncepcji programowej i pedagogii uobecnionej w publicystycznym dyskursie edukacyjnym dyrektora tej szkoły społecznej. Istotnym wymiarem kultury opisywanej szkoły jest zaufanie relacyjne, dlatego w artykule przedstawiono warunki sprzyjające jego zaistnieniu.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, przestrzeń aksjologiczna szkoły, zaufanie relacyjne.