

Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla

DIAGNOZA I UWARUNKOWANIA



TOM 2

Maria Dudzikowa, Sylwia Jaskulska, Renata Wawrzyniak-Beszterda,
Ewa Bochno, Ireneusz Bochno, Karina Knasiecka-Falbierska, Mateusz Marciniak

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzenci:

prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redaktor naukowy serii:

prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa

Redakcja wydawnicza:

Beata Bednarz

Adiustacja:

Izabela Rutkowska

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki i i logo serii:

Magdalena Muszyńska

Izabela Surdykowska-Jurek

CZARTART

Publikacja dofinansowana ze środków

Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

(projekt badawczy nr N107 030 32/3821) oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ISBN 978-83-7587-985-8

ISBN 978-83-7587-474-7

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

| | |
|--------------------|---|
| Wprowadzenie | 9 |
|--------------------|---|

I

Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności (*Maria Dudzikowa*)

| | |
|--|----|
| 1. Erozja kapitału społecznego? „Nie ma co płakać...”? | 21 |
| 2. Postawienie problemu | 23 |
| 3. Między nadzieją a iluzją | 25 |
| 4. Zaangażowane obywatelstwo nie jest w cenie u młodzieży szkolnej | 30 |
| 5. Potrzeba wycho(wy)wania uczniów do aktywności obywatelskiej i jej niektóre blokady | 34 |
| 6. Szkoła dzisiaj, czyli kultura nieufności we „wspólnocie szatniowej” | 41 |
| 7. Zwiększanie zasobów kapitału społecznego w szkole przez codzienną <i>praxis</i> | 57 |

II

Uwagi metodologiczne i procedura badań (*Sylwia Jaskulska, Renata Wawrzyniak-Beszterda*)

| | |
|-------------------------------------|----|
| 1. Zarys metodologiczny badań | 67 |
| 2. Charakterystyka próby | 71 |

III

Zasoby kapitału osobowego, rodzinnego i środowiskowego badanych

| | |
|--|-----|
| 1. Kapitał osobowy (<i>Karina Knasiecka-Falbierska</i>) | 75 |
| 1.1. Dziedzina studiów | 75 |
| 1.2. Płeć | 76 |
| 1.3. Poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych | 78 |
| 1.3.1. Poziom poczucia osiągnięć szkolnych | 79 |
| 1.3.2. Ocena zachowania | 79 |
| 1.4. Poziom samooceny badanych | 80 |
| 1.5. Stopień nasilenia optymizmu wobec możliwości realizacji celów i dążeń życiowych | 82 |
| 1.6. Uczestniczenie w praktykach religijnych | 83 |
| 2. Kapitał rodzinny (<i>Sylvia Jaskulska, Renata Wawrzyniak-Beszterda</i>) | 85 |
| 2.1. Kapitał ekonomiczny rodziny | 85 |
| 2.1.1. Ocena badanego dotycząca standardu materialnego rodziny | 87 |
| 2.1.2. Pomoc materialna ze strony rodziców | 90 |
| 2.1.3. Ocena badanego dotycząca jego warunków do odrabiania lekcji | 90 |
| 2.1.4. Stopień korzystania z płatnych zajęć dodatkowych | 91 |
| 2.1.5. Dostęp do Internetu | 93 |
| 2.2. Kulturowy kapitał zinstytucjonalizowany rodziny | 94 |
| 2.2.1. Wykształcenie rodziców | 95 |
| 2.2.2. Korzystanie z edukacji przedszkolnej | 98 |
| 2.3. Ucieleśniony kapitał kulturowy rodziny | 100 |
| 2.3.1. Poczucie zbieżności własnych celów i dążeń życiowych z celami i dążeniami matki oraz ojca | 103 |
| 2.3.2. Wsparcie ze strony matki i ojca otrzymywane przez badanych w różnych sytuacjach życiowych | 103 |
| 2.3.3. Ocena respondenta dotycząca jego rozmów z matką i ojcem | 104 |
| 3. Kapitał środowiskowy (<i>Mateusz Marciniak</i>) | 108 |
| 3.1. Województwo | 109 |
| 3.2. Miejsce zamieszkania | 111 |
| 3.3. Lokalizacja szkoły | 113 |
| 3.4. Lokalizacja szkoły względem miejsca zamieszkania | 114 |
| 3.5. Korzystanie z dojazdu do szkoły | 117 |

IV

Kapitał społeczny szkoły – diagnoza

| | |
|---|-----|
| 1. Szkolne zasoby zaufania (<i>Ewa Bochno</i>) | 123 |
| 2. Szkolne zasoby zaangażowania (<i>Sylvia Jaskulska</i>) | 147 |

V

Kapitał społeczny szkoły – uwarunkowania

| | |
|--|-----|
| 1. Szkolny kapitał społeczny a kapitał osobowy badanych (<i>Karina Knasiecka-Falbierska</i>) | 167 |
| 1.1. Dziedzina studiów | 167 |
| 1.2. Płeć | 168 |
| 1.3. Poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych | 168 |
| 1.4. Poziom samooceny badanych | 169 |
| 1.5. Stopień nasilenia optymizmu wobec możliwości realizacji celów i dążeń życiowych | 170 |
| 1.6. Uczestniczenie w praktykach religijnych | 171 |
| 2. Szkolny kapitał społeczny a kapitał rodzinny badanych (<i>Sylvia Jaskulska, Renata Wawrzyniak-Beszterda</i>) | 175 |
| 2.1. Kapitał ekonomiczny rodziny badanego | 175 |
| 2.2. Kulturowy kapitał zinstytucjonalizowany rodziny | 177 |
| 2.3. Kulturowy kapitał ucieleśniony rodziny badanego | 178 |
| 3. Szkolny kapitał społeczny a kapitał środowiskowy badanych (<i>Mateusz Marciniak</i>) | 182 |
| 3.1. Województwo | 183 |
| 3.2. Miejsce zamieszkania | 183 |
| 3.3. Lokalizacja szkoły | 185 |
| 3.4. Lokalizacja szkoły względem miejsca zamieszkania | 186 |
| 3.5. Korzystanie z dojazdu do szkoły | 186 |

VI

Szkolny kapitał społeczny a jakość kultury szkoły (Ewa Bochno, Ireneusz Bochno)

| | |
|--|-----|
| 1. Jakość kultury szkoły | 193 |
| 1.1. Szkolne zasoby sprzyjające kreowaniu „szlachty szkolnej” | 196 |
| 1.2. Szkolne zasoby sprzyjające nabywaniu i pomnażaniu kapitału ludzkiego uczniów | 206 |
| 1.3. Szkolne zasoby materialne | 213 |
| 2. Szkolne zasoby zaufania i zaangażowania a jakość kultury szkoły | 223 |

VII

Kapitał społeczny w szkołach – próba podsumowania (Sylvia Jaskulska, Renata Wawrzyniak-Beszterda)

| | |
|--|-----|
| 1. Szkolne zasoby kapitału społecznego a kapitał osobowy, rodzinny i środowiskowy badanych oraz jakość kultury szkoły | 233 |
| 1.1. Struktura szkolnych zasobów kapitału społecznego | 233 |
| 1.2. Weryfikacja hipotez badawczych – podsumowanie | 236 |

VIII

Szkoła jako „przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny”? Suplement do „Erozji kapitału...” (Maria Dudzikowa)

| | |
|---------------------------------------|-----|
| 1. Na przecięciu dwóch pól | 244 |
| 2. Szersze pole społeczne | 253 |
| 3. W zaczarowanym kręgu pozoru? | 255 |

| | |
|------------------|-----|
| Spis tabel | 273 |
|------------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| Spis wykresów | 276 |
|---------------------|-----|

| | |
|-------------|-----|
| Aneks | 277 |
|-------------|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| Bibliografia | 293 |
|--------------------|-----|

Wprowadzenie

Na samym początku z konieczności musimy powtórzyć fragmenty *Wprowadzenia* z pierwszego tomu naszej serii. Być może niektórzy Czytelnicy dopiero teraz do niej sięgają. Otóż

[...] w styczniu 2005 roku przy ówczesnym Zakładzie Pedagogiki Szkolnej [dziś: Pracowni Pedagogiki Szkolnej – M.D.], na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu powołałam zespół badawczy, który pod moim kierunkiem u progu roku akademickiego 2005/2006 rozpoczął badania podłużne maturzystów 2005’ – studentów I roku naszego uniwersytetu.

Zespołowe badania pod tytułem *Studenci UAM 2005/06–2009/10. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej. Badania panelowe* obejmują dwa podtematy:

- 1) *Studenci I roku UAM o swoich szkołach. Z doświadczeń pierwszego rocznika reformy edukacji. Badania retrospektywne.*
- 2) *Uniwersytet jako miejsce kształtowania i rozwijania kapitału społecznego. Z doświadczeń studentów. Badania panelowe.*

Badania są „wzdłuż czasu”, czyli – inaczej mówiąc – „wzdłużne”, jako że obejmują trzy fale pomiarem punktowym tych samych studentów, więc będących na I, III i V roku studiów. Ze względu na problematykę, dobór próby i zasięg czasowy można nawet uznać je za unikatowe. Tak zresztą ocenili je recenzenci projektu, na realizację badań otrzymaliśmy bowiem w 2007 r. grant MNiSW (nr 3821/HO3/2007/32), w ramach którego dokonaliśmy dwóch pomiarów studentów (próba badawcza około 1500 osób z 12 Wydziałów). Przeprowadziliśmy także trzeci pomiar, ale już dzięki finansowemu wsparciu macierzystego Wydziału. Aktualnie przygotowujemy raporty i monografie z drugiej fali badań i dokonujemy wstępnego oglądu wyników badań z trzeciej fali (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010, s. 11).

Pierwsza część raportu (czyli pierwszy tom, o którym była mowa)

[...] prezentuje, najkrócej mówiąc, odtworzony przez nas z odpowiedzi studentów I roku UAM (na pytania ankiety *Studenci I roku UAM 2005/2006 o swoich szkołach*) **wizerunek** ich szkół trzech szczebli kształcenia (szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum). Wizerunek ten (zmienna objaśniana/zależna) jest analizowany i interpretowany z uwzględnieniem zasobów osobowych – właściwości

psychologicznych i rodzinno-środowiskowo-szkolnych (zmiennie objaśniające/niezależne). Są to zatem badania przekrojowe niemierzące związków przyczynowych między zmiennymi, ale statystyczne. Rekonstruując szkolne doświadczenia badanych studentów – maturzystów 2005', próbujemy w odwołaniu do Brunerowskiej koncepcji edukacji (Bruner 2006), która w swych ramach stwarza (oferuje) uczniom warunki doświadczania sprawstwa, refleksji i współpracy, czyli partycypację w prorozwojowej kulturze szkoły – odpowiedzieć na pytanie: jak bogaty kontekst rozwoju stwarzały szkoły trzech szczebli kształcenia w retrospekcji ich absolwentów – pierwszego rocznika reformy. Podejmujemy zatem próbę diagnozy i oceny polskiej szkoły „na starcie” reformy edukacyjnej z 1999 roku poprzez rekonstrukcję doświadczeń maturzystów 2005'. W roku akademickim 2015/2016 planujemy powtórzyć badania za pomocą tych samych narzędzi badawczych.

Podkreślmy tu, że nasza ocena została sporządzona na podstawie wypowiedzi maturzystów – **obecnie** studentów I roku, toteż źródłem informacji byli **tylko ci**, którzy osiągnęli już **pewien szczebel sukcesu edukacyjnego** – nie tylko dlatego, że zdali egzamin maturalny, ale pokonali próg podjęcia studiów uniwersyteckich. Byli zatem poddani „selektywnym procedurom kwalifikującym” (Melosik 2002b, s. 173). Nie odtwarzaliśmy wizerunku szkół osób, które z różnych względów nie podjęły kształcenia na poziomie akademickim (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010, s. 11–12).

Oddawana obecnie do rąk Czytelników książka jest drugą częścią raportu z **pierwszego** pomiaru (a zarazem drugim tomem serii). Tak jak pierwsza, jest poświęcona szkole, tylko w innym aspekcie. Mianowicie – korzystając z odpowiedzi studentów dotyczących ich doświadczeń szkolnych wykorzystanych w pierwszym tomie – dokonujemy teraz próby analizy i oceny roli szkół niższego szczebla w procesie kształtowania i rozwoju kapitału społecznego. Trzecia (ostatnia) część raportu z pierwszego pomiaru¹ odnosi się do materiału zgromadzonego w odpowiedzi na pytanie otwarte: *Jak to jest być uczniem z perspektywy studenta I roku?*

Kolejne tomy, obejmujące raporty z **drugiej² i trzeciej fali** badań, będą publikowane sukcesywnie. Informacja o ich treści byłaby teraz przedwczesna, dotyczą one bowiem doświadczeń pierwszego rocznika reformy wynoszonych ze studiów na UAM w latach 2005/2006–2009/2010. Wszystkie tomy tworzą serię wydawniczą pt. „Maturzyści 2005' – Studenci UAM w Poznaniu”. Ujmując rzecz perspektywicznie, nadmienię, że w najbliższych latach w jej skład wejdą także

1 M. Dudzikowa, *Jak to jest być uczniem? Doświadczenia szkolne w metaforze młodzieży u progu studiów uniwersyteckich*, t. 3, Impuls, Kraków (w druku).

2 M. Dudzikowa i in., *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie*, t. 4, Impuls, Kraków (w druku).

bardziej szczegółowe monografie przygotowane indywidualnie przez członków Zespołu w ramach jednej pracy doktorskiej i kilku rozpraw habilitacyjnych.

Zespół badawczy tworzą następujące osoby:

- z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza: prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa (kierownik Zespołu), dr Renata Wawrzyniak-Beszterda (zastępca kierownika), dr Karina Knasiecka-Falbierska, dr Sylwia Jaskulska oraz włączony później dr Mateusz Marciniak;
- z Uniwersytetu Zielonogórskiego: dr Ewa Bochno, mgr Ireneusz Bochno oraz dr Anita Famuła-Jurczak;
- z Uniwersytetu Rzeszowskiego: dr Ewa Tłuczek-Tadla (tamże, s. 12–13).

W tym miejscu chcę ponownie wyrazić radość, że udało nam się stworzyć Zespół, który podjął tak ambitne zadania. Można dziś zauważyć niedostatek szeroko zakrojonych badań pedagogicznych. Ich słabością jest bowiem „(nadmierna) wycinkowość, atomizacja i indywidualna forma realizacji”, a także badania sondażowe prowadzone na grupach niespełniających wymogu reprezentatywności (Lewowicki 2005, s. 117). Jako Zespół badawczy z satysfakcją odnotowaliśmy też fakt, że kontynuowane przez nas badania (a podjęte w 2005 r.) wpisują się dziś swoją aktualną problematyką w dokument strategiczny *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe (Wzrost kapitału społecznego Polski. Wyzwanie X)* [http://www.premier.gov.pl/rzad/polska_2030/ (dostęp: 29.11.2011)].

Pragnę więc jeszcze raz podziękować Zespołowi za **odwagę i bezinteresowność** (pracujemy bez honorariów) podjęcia tak rozległych w czasie, niełatwych koncepcyjnie i organizacyjnie badań. Badania diachroniczne bowiem, co już podkreślałam we wstępie do pierwszego tomu, pod względem istoty postępowania wymagające znacznych nakładów czasu i wysiłku, są rzadkością w warsztatach nie tylko polskich pedagogów, ale i zachodnich, aczkolwiek dokonywanie pomiarów rozciągniętych w czasie, zezwalających na dynamiczne i wieloaspektowe ujęcie badanych zjawisk, jak zauważa Klaus Hurrelmann (1994, s. 77), należy do „najbardziej skutecznych metod przedstawiania zmian współzachodzących między warunkami jednostkowego i społecznego rozwoju”.

Dziękuję zatem Zespołowi. Wszyscy wnosili swój wkład w tę naszą pracę adekwatnie do możliwości. Szczególnie wdzięczna jestem dr Renacie Wawrzyniak-Beszterdzie za pełne zaangażowanie koordynowanie pracami Zespołu. Ponownie chcemy podziękować tym wszystkim, którzy wspierali realizację naszego projektu, wspierają i – mamy nadzieję – będą nadal nas wspierać. Ich pełną listę, na czele z Rektorem UAM w Poznaniu (kadencja 2002–2008) prof. zw. dr hab. Stanisławem Lorencem oraz władzami dziekańskim i Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, opublikowaliśmy we wstępie do pierwszego tomu. Dziękujemy raz jeszcze.

* * *

Z satysfakcją zatem oddajemy do rąk Czytelników drugi tom cyklu „Maturzyści 2005’ – Studenci UAM w Poznaniu”. Jego struktura jest przejrzysta. Tom otwiera mój esej opublikowany w 2008 r. pt. *Erozja kapitału społecznego w szkolonej kulturze nieufności*³. Zdecydowałam się na zamieszczenie go w tym miejscu, ponieważ podjęłam w nim u progu naszych badań próbę (w świetle literatury przedmiotu) odpowiedzieć na pytanie: *Na ile szkoła jest* – mówiąc słowami Janusza Czapińskiego (2006) – „przestrzenią, w której i **poprzez** którą [...] tworzony jest kapitał społeczny”, i jakie można stawiać prognozy pod tym względem? Odpowiedź nie jest optymistyczna, na co wskazuje tytuł eseju, jak również większość innych tekstów zamieszczonych w tomie, w którym pierwotnie został wydrukowany. Pytanie to stawiamy teraz ponownie, by odpowiedzieć na nie jeszcze raz, ale na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych przez nasz Zespół, o których traktuje niniejsza książka.

Ma ona w gruncie rzeczy charakter zwięzłego raportu (o jego podstawach metodologicznych mowa jest w drugim rozdziale). W trzecim prezentujemy badaną próbę w świetle zmiennych niezależnych: zasobów osobowych, rodzinnych i środowiskowych. Kolejne dwa rozdziały to ocena wielkości i struktury szkolnych zasobów kapitału społecznego (w wymiarach zaufania i zaangażowania) i ich uwarunkowań. Z racji bogatego materiału empirycznego mieliśmy trudność ze zbudowaniem tyleż przejrzystej, co wyczerpującej struktury książki. Zdecydowaliśmy się na przedstawienie portretu próby w świetle zmiennych niezależnych w oddzielnym rozdziale. Nie uniknęliśmy zatem powtórzeń w rozdziale piątym poświęconym weryfikacji hipotez. Rozdział szósty stanowi omówienie jakości kultury szkoły i jej związków ze szkolnymi zasobami kapitału społecznego. W tym przypadku wątki te prezentujemy w osobnym rozdziale z uwagi na złożoność zmiennej *jakość kultury szkoły*, a także jej znaczenie dla przedstawionych w tomie analiz. Części empiryczne kończy próba podsumowania wyników badań. Książkę zamyka mój tekst będący swoistym komentarzem, pt. *Szkoła jako „przestrzeń w której i przez którą tworzony jest kapitał społeczny”? Suplement do „Erozji kapitału...”*. Zwracam w nim między innymi uwagę na niebezpieczeństwa pozorowanych działań na rzecz kapitału społecznego – zarówno na poziomie szkoły, jak i władz oświatowych różnego szczebla.

W przygotowaniu tej książki towarzyszyła nam życzliwość wielu osób. Spośród nich szczególne wyrazy wdzięczności kierujemy do Recenzentów niniejszego

3 Przedruk eseju (z naniesionymi drobnymi uwagami) za zgodą Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego: M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkolonej kulturze nieufności* [w:] *Wychowanie – pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV, *Ku demokracji poprzez edukację*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: GWP 2008, s. 205–262.

tomu: profesorów Doroty Klus-Stańskiej oraz Bogusława Śliwerskiego. Ich krytyczne uwagi pozwoliły nam udoskonalić tekst, choć i tak odpowiedzialność za jego ostateczny kształt spoczywa na nas. Nie możemy nie wspomnieć o wielkim wsparciu, jakiego nieustannie doświadczamy ze strony Oficyny Wydawniczej „Impuls”, a zwłaszcza dyrektora Wojciecha Śliwerskiego i redaktor Beaty Bednarz. Dziękujemy.

Poszczególne fragmenty opracowania mają swoich autorów, toteż są przez nich sygnowane nazwiskami.

Maria Dudzikowa
Poznań, styczeń 2011

I

EROZJA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO W SZKOLE
W ATMOSFERZE NIEUFNOŚCI*
(MARIA DUDZIKOWA)

* Przedruk eseju (z naniesionymi drobnymi uwagami) za zgodą Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego: M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkolnej kulturze nieufności* [w:] *Wychowanie – pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV, *Ku demokracji poprzez edukację*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: GWP 2008, s. 205–262.

Janusz Czapinśki, podsumowując rozległe badania *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*, doszedł do wniosku, że

[...] 16 lat po odzyskaniu wolności [...] nasz kapitał społeczny, niezbędny do tworzenia dobra wspólnego, wydaje się dzisiaj mniejszy niż w 1980 roku czy w okresie rządu Tadeusza Mazowieckiego. Stajemy się zbiorowością ludzi coraz bardziej zaradnych, lecz **nie zbliża** nas to ani o krok do **społeczeństwa obywatelskiego**. Jesteśmy coraz bardziej podzieleni, rozdzieleni i skłóceni, a coraz mniej solidarni. Różni nas stosunek do przeszłości, wizja naprawy państwa; trawi nas wzajemnie poczucie krzywdy i niesprawiedliwości; łączy jedynie kultura narzekania (Czapinśki 2006b, s. 377; podkr. M.D.).

Przyczyn słabości społeczeństwa obywatelskiego znawcy problematyki upatrują między innymi w deficycie kapitału społecznego (Kubiak, Miszańska 2004; Domański, Ostrowska, Rychard 2000; Miszańska, Kowalewicz 2001; Wnuk-Lipiński, Ziółkowski 2001; Mokrzycki, Rychard, Zybertowicz 2002; Marody, Giza-Poleszczuk 2004; Jakubowska, Skarżyńska 2005; Kojder 2007). Jego źródłem są bowiem więzi społeczne, których jednym z najbardziej elementarnych aspektów jest zaufanie społeczne. Deficyt ten odnosi się do cech społecznego zorganizowania, takich jak: sieci, normy i społeczne zaufanie, ułatwiających – ku obopólnej korzyści – koordynację i współpracę poprzez więź społeczną oraz obywatelskie zaangażowanie. Kapitał społeczny, choć różnie definiowany i charakteryzowany, jest uznaną kategorią pojęciową, przez której pryzmat, również w oglądzie instytucji edukacyjnych – a o nich będzie mowa w moim eseju – można dostrzec wiele istotnych faktów i zrozumieć istniejące między nimi zależności. Zanim zarysuję pole problemowe niniejszego tekstu, rozpatrzmy tę kategorię pojęciową, w różnych bowiem miejscach będziemy się do niej odwoływać.

Z pojęciem kapitału społecznego wiążą się dwa – zdaniem niektórych, niedające się połączyć – sposoby rozumienia tej kategorii pojęciowej, a mianowicie: endogeniczne i egzogeniczne¹. I tak:

¹ Opieram się tu na rozróżnieniu zaczerpniętym z: C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa: Scholar 2005, s. 68–69; por. też J.S. Coleman, *Perspektywa racjonalnego wyboru w socjologii ekonomicznej*, przekł. M. Jasiński [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. I, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa: Scholar 2006, s. 159.

- z perspektywy endogenicznej źródła kapitału społecznego upatruje się w „postępowaniu jednostek i grup, a ma [on] swój początek w jednostkowych, racjonalnych decyzjach ekonomicznych”;
- z perspektywy egzogenicznej kapitał społeczny traktowany jest jako zasób kulturowy, zależy bowiem od

[...] „*jakości sieci relacji* w obrębie grupy. Nie można zredukować go do atrybutu czy jakiejś własności jednostki” [...] występuje tam, gdzie istnieje dobrze rozwinięta, ukorzeniona, ucieleśniona w formie codziennych nawyków i reguł interakcyjnych kultura obywatelska [...]

oparta na zaufaniu i tolerancji.

Można przyjąć, że w tej pierwszej perspektywie (James Coleman, Pierre Bourdieu, Nan Lin) „nacisk położony jest na to, **jaki** dostęp do kapitału społecznego mają jednostki, **jak** z niego korzystają i **jakie** indywidualne korzyści osiągają” (Lewenstein 2006, s. 163–164). W tej drugiej perspektywie (Robert D. Putnam i Francis Fukuyama) rozważa się,

[...] **jak** poszczególne grupy produkują i utrwalają kapitał społeczny, a także **jak** i dzięki **jakim** mechanizmom ten zasób zwiększa jej możliwości w zakresie osiągania zbiorowych celów (Lewenstein 2006, s. 164; wszystkie podkr. M.D.).

Odnotujemy, że między zwolennikami jednego lub drugiego podejścia toczy się spór – jako że w tekstach Putnama kluczowymi kategoriami są „dobro wspólne”, „cnoty obywatelskie”, u Colemana zaś „zaufanie i kooperacje między członkami [...] grup [...] stanowią wynik racjonalnych decyzji maksymalizujących indywidualną użyteczność jednostek” (Kiersztyn 2005, s. 47)² (co da się pogodzić z liberalną misją społeczeństwa). Jednak na użytek niniejszego tekstu uprośmy kwestię i potraktujmy oba podejścia jako komplementarne, a nie wykluczające się perspektywy, tym bardziej że zarówno jedno, jak i drugie ma swoje mocne oraz słabe strony. Zauważmy tylko, że w niektórych sytuacjach strategię posługiwania się kapitałem społecznym mogą nabrać właściwości negatywnych typu amoralny familizm, na przykład wyłączenie osób postronnych, stawianie nadmiernych żądań wobec członków grupy, realizowanie wąskich, partykularnych interesów. W badaniach należy zatem brać pod uwagę zarówno korzyści, jak i różne typy ryzyka związane z poszczególnymi formami kapitału społecznego. Przybliżmy więc pokrótce stanowiska Jamesa S. Colemana i Roberta D. Putnama – autorów, o których się mówi, że to ich prace przyczyniły się do spopularyzowania idei

2 Szerzej kwestie te rozpatruje Mariusz Kwiatkowski w artykule *Aksjonormatywne aspekty kapitału społecznego*, ostrzegając przed „ideologizacją” pojęcia, kiedy to manipuluje się nim w badaniach, czego skutkiem jest „powstanie konserwatywnej, liberalnej, komunitarnej, socjaldemokratycznej, a nawet katolickiej interpretacji kapitału społecznego” (Kwiatkowski 2005a, s. 82).

kapitału społecznego i w znacznej mierze ukształtowały późniejsze podejście do niej w rozmaitych wariantach i kombinacjach.

Zacznijmy od Colemana, od którego to Putnam wyprowadził swoją definicję kapitału społecznego. Według niego pierwszy składnik tego pojęcia („kapitał”) oznacza „pewien zasób czy czynnik inwestycyjny, który ułatwia produkcję, ale nie jest konsumowany czy też inaczej zużywany w produkcji” (Coleman 2006, s. 159), drugi zaś element („społeczny”) „odnosi się w tym kontekście do aspektów organizacji społecznej, zazwyczaj nieformalnych relacji, powstałych wprawdzie po to, by realizować cele nieekonomiczne, lecz mimo to mających ekonomiczne konsekwencje” (tamże, s. 159).

James Coleman wyjaśnia to na przykładzie, który warto przytoczyć z racji tematyki bliskiej wątkom, jakie podejmiemy w dalszych rozważaniach. Autor pisze:

Kapitał społeczny jest pewnym aspektem niesformalizowanej społecznej organizacji, który stanowi produktywny zasób dla jednego bądź więcej aktorów. Silne normy społeczne w zbiorowości, które odciągają młodzież od pop-kultury i skierowują ku szkole, tworzą społeczny kapitał dla rodziców zainteresowanych szkolnym sukcesem swoich dzieci. W sytuacji studentów, zwarte robocze grupy różnych osób pracujących nad tymi samymi zagadnieniami tworzą kapitał społeczny dla każdego z nich, wykorzystywany do ukończenia studiów. Szeroka sieć przyjaciół i znajomych, w której można dowiadywać się, jak znaleźć pracę, jest społecznym kapitałem dla osoby poszukującej pracy (tamże, s. 151).

Z przeprowadzonych w latach 80. XX wieku przez Colemana serii badań nad wpływem kapitału społecznego na tworzenie kapitału ludzkiego (wiedza, umiejętności) wynika, że uczniowie z uboższych rodzin uczęszczających do szkół katolickich mają wyższe osiągnięcia w nauce niż ich rówieśnicy z rodzin lepiej sytuowanych uczęszczający do szkół prywatnych (Munn 2000, s. 123; Kwiatkowski 2003b; 2003a; Norris, Inglehart 2006a, s. 254–274). Jego zdaniem wpłynęły na to silne więzi pomiędzy rodzicami i dziećmi, a także więź rodziców ze szkołą oraz przepływ informacji na temat dzieci między samymi rodzicami znającymi się nawzajem z racji wspólnego uczęszczania do kościoła. Podobną skuteczność uzyskały szkoły wyznaniowe prowadzone przez baptystów i żydów. Należy podkreślić, że w ujęciu Colemana kapitał społeczny powstaje w relacjach między jednostkami i grupami, a nie dzięki samej jednostce, oraz że ma charakter dobra publicznego, nie jest przepisany jednostce, ale stanowi własność całej zbiorowości (Kwiatkowski 2003c). Badacz wskazuje, że podstawą kapitału społecznego jest **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 (Kiersztyn 2004, s. 30–32

oraz opracowane przez M. Kwiatkowskiego hasło „kapitał społeczny” w: Kubiak i in. 2005, s. 105–107).

Normy i sankcje nieformalne mogą ułatwiać lub ograniczać działania ludzi na rzecz wspólnego dobra i wpływać na ich gotowość do rezygnacji z bezpośrednich, indywidualnych korzyści. Zależy jest to jednak od tego, jak **gęsta** jest **sieć relacji** i jaki jest charakter powiązań między członkami danej grupy.

Przejdźmy teraz do omówienia poglądów Roberta D. Putnama, nawiązującego do Jamesa Colemana w założeniu, że ważną cechą kapitału społecznego jest jego lokalizacja – połączenie określonych wartości, zwyczajów z terytorium zamieszkiwanym przez rozmaite grupy wchodzące ze sobą w relacje sąsiedzkie, koleżeńskie, przyjacielskie i tworzące sieci społeczne, a raczej „sieci obywatelskiego zaangażowania” (o których nie mówił Coleman), przebiegające w poprzek społecznych podziałów. Putnam tłumaczy pojęcie **kapitał społeczny** „przez analogię do pojęć kapitału materialnego i ludzkiego – narzędzi i wykształcenia, które podnoszą jednostkową wydajność” (Putnam 1996, s. 17; 1995, s. 265–289), akcentując, że odnosi się ono do „cech społecznego zorganizowania, takich jak sieci, normy i społeczne zaufanie, ułatwiających ku obopólnej korzyści koordynację i współpracę” (Putnam 1996, s. 17). W jego opinii istnieje kilka przyczyn, dla których żyje się łatwiej we wspólnocie obdarzonej znacznym zasobem społecznego kapitału, a równocześnie, dla której jego podstawowe komponenty – więź społeczna i obywatelskie zaangażowanie – mają głęboki wpływ zarówno na nasze życie publiczne, jak i na prywatne perspektywy. Sieci obywatelskiego zaangażowania:

- stanowią podstawę dla silnych norm powszechnej wzajemności oraz sprzyjają rodzeniu się społecznego zaufania;
- ułatwiają koordynację i komunikację, wzmacniają opinie, co pozwala rozwiązywać dylematy, jakie nasuwa zbiorowe działanie;
- [stanowią – M.D.] jednocześnie świadectwo dawnej, udanej współpracy, służąc za kulturowy wzór dla współpracy przyszłej;
- [rozszerzają – M.D.] samoświadomość [...] uczestników, przekształcając „ja” w „my”, motywując do osiągania wspólnych korzyści (tamże).

Jak wynika z głównych założeń teorii Putnama, struktury poziome istniejące w społeczeństwie obywatelskim oraz związane z nimi normy i wartości mają istotne konsekwencje społeczne, zarówno dla ludzi, których dotyczą, jak i dla społeczeństwa jako całości, prowadząc do wytworzenia dóbr prywatnych i publicznych (tamże, s. 255–259). Więzy przyjacielskie, koleżeńskie i sąsiedzkie tworzą sieć wzajemnych zobowiązań i powinności, u podstaw których leży zaufanie, bo – jak dowodzi Putnam –

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 (tamże, s. 264–265).

Powiązania społeczne i normy kulturowe wynikające z istnienia społeczeństwa obywatelskiego generują „sieci obywatelskiego zaangażowania” – zasadniczą formę społecznego kapitału, odnoszącą się do rozmaitych działań: od aktu głosowania po aktywne członkostwo w zorganizowanych poziomo grupach (kluby sportowe, towarzystwa wzajemnej pomocy, stowarzyszenia kulturalne, organizacje ochotnicze i tym podobne) (Putnam 1995, s. 265–275).

1. Erozja kapitału społecznego? „Nie ma co płakać...”?

Obaj wspomniani autorzy zwracają uwagę zarówno na zjawisko erozji kapitału społecznego, którego symptomem jest zanik więzi społecznej oraz zaufania, jak i na możliwość aktywnego ich kreowania przez różnego rodzaju instytucje z systemem oświaty na czele. Rozpatrzmy to zagadnienie, by następnie odnieść je do polskiej szkoły i sformułować pewną hipotezę, której roztrząsaniem zajmmy się w nawiązaniu do tytułu niniejszego eseju.

Zacznijmy od Colemana. Terminem „erozja kapitału” posługuje się on wtedy, kiedy konstatuje zniszczenie więzi społecznych na skutek „przemian technologicznych rozszerzających zakres ludzkich kontaktów i likwidujących ograniczenia natury geograficznej” (Coleman 1993, s. 20), umożliwiające ruchliwość społeczną służącą budowaniu „tworów społecznych”, których wyznacznikiem nie jest już miejsce, ale wspólne zainteresowanie. Jak zauważa,

[...] te nowe twory wchodzące w skład organizacji społecznej skonstruowanej [...], czyli nowe podmioty zbiorowe niemające rodowodu rodzinnego, tworzą organizacje formalne, które narzucają i egzekwują prawa ustanowione przez odpowiednio desygnowanych przedstawicieli prawa. To wszystko wypiera normy, reputację, status i siłę moralną narzuconą w dawnych społeczeństwach przez rodzinę, wspólnotę i instytucje religijne (tamże).

Ale – jak powiada Coleman – „nie ma co płakać” nad takim stanem rzeczy, jako że „zmiana ta, całkiem nieodwracalna, niesie ze sobą i zagrożenia i szanse” (tamże, s. 27), które są dla socjologów (dodajmy: i dla pedagogów) wezwaniem, by włączyli się do projektowania organizacji społeczeństwa przyszłości opartego na rozumieniu procesów społecznych – chodziłoby o „racjonalną rekonstrukcję społeczeństwa”, jak wskazuje tytuł jego rozprawy. Znajdziemy w niej ilustrację tego postulatu w odniesieniu do szkoły, która miałaby wychowywać dziecko na osobę społecznie wartościową (tamże).

22 Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla

Robert D. Putnam – podobnie jak James Coleman – formułując niepomysłną diagnozę dotyczącą stanu kapitału społecznego (na przykładzie Stanów Zjednoczonych) i wyjaśniając przyczyny tej sytuacji, w zakończeniu artykułu *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, pyta z wiarą: „jak zapobiec niepomysłnym tendencjom osłabiającym więź społeczną, a tym samym jak przywrócić społeczne zaufanie i obywatelskie zaangażowanie” (Putnam 1996, s. 22)? W tym miejscu przypomnijmy, że tytułowe sformułowanie: *Bowling Alone* – jak wyjaśnia Bartosz Scheuer – a więc samotna gra w kręgle, stanowi dla Putnama

[...] archetyp wszelkich negatywnych przemian dokonujących się współcześnie [jako że – M.D.] bardzo kiedyś popularne, towarzyskie spotkania w kręgielni zastępowane są obecnie przez kluby, w których gra się samotnie, a przeciwnikiem jest maszyna. Mając na uwadze znaczenie tego właśnie zjawiska dla społeczeństwa Stanów Zjednoczonych, Putnam uznał je za wzorzec i uczynił zeń „hasło klucz” (Scheuer 2005, s. 94, przyp. 21).

Wskaźnikami erozji, która ostatnio dotknęła amerykański kapitał społeczny, są przede wszystkim (zdaniem Putnama): malejący procent obywateli biorących udział w wyborach ogólnonarodowych (jak pisze: „w tym najprostszy działaniu obywatelskim”, Putnam 1996, s. 17) oraz należących do stowarzyszeń, które badacz określa mianem „klasycznych »wtórnych stowarzyszeń«” (tamże, s. 19) (wspomniane już kluby grających w golfa, chóry amatorskie, organizacje skautowskie, grupy afiliowane przy kościołach, stowarzyszenia rodzicielsko-nauczycielskie, ruch spółdzielczy, Czerwony Krzyż). Powstają wprawdzie nowe formy organizacji społecznych, nazwane przez Putnama organizacjami „trzeciego rzędu”, na przykład: (1) stowarzyszenia emerytów czy stowarzyszenia feministyczne o masowym charakterze, narodowe organizacje ochrony środowiska; (2) nie dochodowe organizacje usługowe typu *non profit* (na przykład fundacje) – ale cechuje je, jak zauważa autor, brak bezpośredniej więzi między członkami, bo najczęściej jedynymi aktami uczestnictwa są płacenie składek i czytanie biuletynów (tamże). Dlatego też, jego zdaniem, zarówno one, jak i (3) powstające tak zwane grupy wsparcia (na przykład anonimowych alkoholików), które często stanowią dla członków jedynie okazję do skupienia się na swoich problemach w obecności innych, bez żadnych wobec nich zobowiązań, „nie odgrywają [...] dokładnie tej samej roli, co tradycyjne organizacje obywatelskie” (tamże), czyli owe „wtórne organizacje” oparte na zaufaniu, więzi i regułach wzajemności, w przeciwieństwie do organizacji trzeciego rzędu z „formalną hierarchią i wymuszonymi przez zadaniowość podległościami” (Szawiel 2006, s. 81; Gliński 2006).

Robert D. Putnam (1996, s. 21), na postawione przez siebie i wyróżnione śródtytułem pytanie: „*Czemu społeczny kapitał Stanów Zjednoczonych niszczy?*” (choć, jego zdaniem, nie powinien, jako że: „przeciętny poziom wykształcenia –

najważniejsza przesłanka politycznego uczestnictwa na poziomie jednostkowym – bardzo się w tym okresie podniosł”, Putnam 1996, s. 17), odpowiada, że obywatelskie zaangażowanie i społeczne więzi osłabiły takie zjawiska, jak:

- masowe podejmowanie przez kobiety pracy zawodowej („kobiety stają się siłą roboczą”) (tamże, s. 21);
- częsta zmiana zamieszkania, dobrowolne „wykorzenienie”, zaczynanie wszystkiego od nowa („Mobilność: hipoteza »zasadzania na nowo«”) (tamże);
- transformacja rodziny – „mniejsza liczba zawieranych małżeństw, więcej rozwodów, mniej dzieci, realnie niższe zarobki i tak dalej” (tamże);
- „technologiczna transformacja sposobu spędzania wolnego czasu” (tamże) (czyli „nowe hełmy »wirtualnej rzeczywistości«, które wkrótce założymy, aby w całkowitej izolacji zażywać rozrywki”; tamże, s. 22).

Nie bez znaczenia jest również:

- „długa litania politycznych tragedii i skandali” (tamże, s. 17), która wyzwoliła u przeciętnego obywatela „zrozumiałą niechęć do polityki i rządu i stała się przyczyną ich bierności” (tamże).

Co zatem należy zrobić? Zastanawia się Putnam i w odpowiedzi na tak sformułowane przez siebie pytanie proponuje kilka (jak to nazywa) „przyszłych kierunków analiz” (tamże, s. 22) tworzących szerokie pole problemowe (w którym mieści się i tematyka naszych dociekań). Służą temu następujące pytania:

Jakie sieci społeczne i typy organizacji najskuteczniej ucieleśniają – albo tworzą – społeczny kapitał w rozumieniu norm wzajemności, rozwiązywania problemów wspólnego działania i rozszerzania społecznych identyfikacji? [...] Jaki [...] wpływ na społeczny kapitał będzie miała sieć elektro-niczna? [...] co z rozwojem społecznego kapitału w miejscu pracy? [...] jak polityka społeczna wpływa (albo może wpływać) na tworzenie się kapitału społecznego. [...] jak zapobiec niepomysłnym tendencjom osłabiającym więź społeczną, a tym samym przywrócić społeczne zaufanie i obywatelskie zaangażowanie? (tamże)

2. Postawienie problemu

Intencje moich dociekań są znacznie skromniejsze, niż podjęcie próby udzielenia wyczerpującej odpowiedzi na powyższe pytania. Zamierzam bowiem ograniczyć rozważania do polskiej szkoły, ujętej jednakowoż w szerszym kontekście. Choć lista pozycji rodzimej literatury dotyczącej zasobów kapitału społecznego w Polsce systematycznie się rozrasta, nie docenia się pod tym względem szkoły jako obiektu badań. Nawet w sferze publicznej – miejscu kształtowania się opinii

publicznej, w którym media zajmują uprzywilejowaną pozycję – brakuje jakiegokolwiek refleksji dotyczącej Putnamowskiego pytania, które po drobnej adaptacji mogłoby przyjąć postać następującą: **Co z rozwojem kapitału społecznego w szkole?** Pytanie to, zawsze ważne, nabrało szczególnej wagi w okresie ostatnich kilkunastu lat, toteż odwołując się do teoretycznej kategorii kapitału społecznego, podejmiemy pytanie o jego stan i szanse rozwoju w środowisku szkolnym. Na ile polska szkoła jest dziś, mówiąc słowami Janusza Czapińskiego, „przestrzenią, w której i **poprzez** którą [...] tworzony jest kapitał społeczny” (Czapiński 2006a, s. 258; oba podkr. M.D.) i jakie można stawiać prognozy pod tym względem? Spełnienia jakich warunków wymaga stworzenie „stymulującej kultury szkolnej” (Bruner 2006, s. 9), umożliwiającej zwiększenie zasobów kapitału społecznego przez edukację?

Moje rozważania, oparte na wynikach własnych i cudzych badań oraz na bieżącej obserwacji, będą zmierzały w stronę praktyki. Podzielam korespondujący treściowo z Putnamowskim wezwaniem apel Janusza Czapińskiego:

[...] zamiast się zastanawiać, czy tworzyć społeczeństwo obywatelskie, powinniśmy czym prędzej szukać sposobów, jak to robić, jak zwiększyć społeczne zaufanie, gotowość do współpracy i zdolność do zawierania kompromisów (Czapiński 2007d, s. 74).

Są to ważne pytania, szczególnie w odniesieniu do środowisk szkolnych, ponieważ kapitał społeczny nie powstaje z dnia na dzień – wymaga bowiem powolnego tworzenia i konsekwencji oraz cierpliwości, dotyczy przecież zmian w obszarze stosunków międzyludzkich, mentalności człowieka i jego stosunku do otoczenia; mówiąc metaforycznie – jest „długoterminową inwestycją czasu dokonywaną poprzez edukację” (Sławek 2000, s. 21). Wyniki badań empirycznych nie tylko wskazują, że w Polsce kapitał społeczny od lat pozostaje na bardzo niskim poziomie, ale (jak dowodzi Czapiński):

Brakuje też przesłanek, aby spodziewać się jego rychłego wzrostu. Nie widać takiej zapowiedzi w postawach młodych pokoleń. [...] Jedynym dziś pewnym źródłem **nadziei** na wzrost kapitału społecznego jest polski cud transformacji, czyli **boom edukacyjny**. Wykształceni Polacy bardziej innym ufają i chętniej działają na rzecz dobra wspólnego (Czapiński 2006c s. 17–18, 24; por. *Spółeczeństwo obywateli bez obywateli* 2006; oba podkr. M.D.).

Dobrze jest mieć nadzieję, ale co, jeśli okaże się ona iluzją, jak wynikałoby ze spostrzeżeń Putnama? W *Bowling Alone...* wskazuje on (przypomnijmy), że

[...] [k]ażdego roku, w ciągu ostatnich dwudziestu czy trzydziestu lat, kolejne miliony przestawały zajmować się sprawami swoich wspólnot, „pomimo że przeciętny poziom wykształcenia – najważniejsza przesłanka politycznego uczestni-

ctwa na poziomie jednostkowym – bardzo się w tym okresie podniósł” (Putnam 1996, s. 17).

Nie należy zamykać oczu na ewentualne korzyści owego „boomu edukacyjnego”, wszakże – i tu podzielam wątpliwości piszącego właśnie *O iluzjach edukacji* Arkadiusza Żychlińskiego (2007) – „patrzac ogólnie, nie sposób nie postawić sobie pytania, czy ów skokowy awans nie jest przede wszystkim awansem czysto ilościowym”.

Kwestię tę rozpatrzmy w kolejnym podrozdziale, choć nie jest to główny wątek niniejszego eseju, a tylko element kontekstu wskazujący na konieczność edukacji obywatelskiej dzieci i młodzieży szkolnej, co zaakcentuję w dalszych rozważaniach, odwołując się do raportu *Przyszłość świata* Federico Mayora i innych tekstów, w tym do dociekań Zygmunta Baumana dotyczących „płynnej nowoczesności”/„płynnego życia społeczeństwa konsumentów”. Ale to społeczeństwo obywatelskie stanowi konstruktywny element systemu demokratycznego, samoorganizacja społeczeństwa jest zaś tym wrażliwsza na problemy i skuteczniejsza w ich rozwiązywaniu, im większe są zasoby kapitału społecznego. Zatem przyjąwszy kluczowe pojęcia z koncepcji Colemana–Putnama, część analizy poświęcimy weryfikacji hipotezy o erozji kapitału społecznego w szkolnej „kulturze nieufności” (określenie Piotra Sztompki). Na koniec, sięgnąwszy do pracy Jerome’a Brunera, znajdziemy tropy wskazujące na możliwość odejścia od niej na rzecz kultury zaufania i autentycznych wspólnot – w miejsce „wspólnoty szatniowej” (określenie Zygmunta Baumana) – stymulujących rozwój zasobów kapitału społecznego w przestrzeni szkolnej.

3. Między nadzieją a iluzją

Polski cud transformacyjny, czyli boom edukacyjny mierzony wzrostem odsetka osób z wyższym wykształceniem, nie zawsze idzie w parze z jakością (wy)-kształcenia, w tym kultury obywatelskiej absolwentów. W warunkach szkół wyższych, zwanych od kilku lat nie bez kozery „wyspecjalizowanymi organizacjami handlującymi wiedzą” (Sławek 2000, s. 23), pojawiły się wyraźne procesy instrumentalnego postrzegania studentów jako ludzkiego kapitału, który będzie wносił „wkład do konkurencyjności, na globalnych światowych rynkach i przyczyniać się do zaspokajania potrzeb społeczeństwa” (Melosik 2002b, s. 83). W parze z tym zjawiskiem idzie komercjalizacja ich tożsamości: pragną zdobycia głównie takiej wiedzy i kompetencji, które pozwoliłyby im odnaleźć się na rynku pracy za wszelką cenę. Z punktu widzenia ekonomii ważne jest przy tym, aby absolwent był „wydajny” i „nie robił problemów” (tamże).

Obecnie te niekorzystne trendy jeszcze się pogłębiły i uległy wynaturzeniu. Ów boom edukacyjny czy też – jak zjawisko nazywa Zbigniew Kwieciński (2007b, s. 71 i 79) – „eksplozja edukacyjna” w szkolnictwie wyższym zdegradowała (według Kwiecińskiego) do roli towaru zarówno pracę nauczyciela akademickiego, jak i dyplom studiów wyższych; „zatarto granicę pomiędzy dyplomami studiów pełnowartościowych i dyplomami bez pokrycia w kompetencjach” (tamże, s. 90). Zdaniem tego autora, w świetle analiz rozmaitych materiałów i dokumentów źródłowych, a także obserwacji potocznej, można stwierdzić, że współcześnie w środowisku akademickim występują trzy epidemie, które – jak ocenia – trapiły dotąd niższe szczeble szkolnictwa powszechnego:

- 1) obojętność obywatelska,
- 2) utowarowienie wszelkich relacji akademickich,
- 3) mediatyzacja (czyli zdominowanie życia autentycznego przez media elektroniczne) (tamże, s. 63–74).

Dramatyczną wymowę ma lapidarna konkluzja Kwiecińskiego: „rozkład polskiego szkolnictwa wyższego jest już faktem dokonanym” (tamże, s. 92)³. Konkluzję tę potwierdził w przygotowanym na VI Ogólnopolski Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (wrzesień 2007) tekście, w którym jako przewodniczący PTP zarysował pole problemowe obrad poświęconych wzajemnym relacjom edukacji i sfery publicznej postrzeganym przez pryzmat ich jakości moralnej:

Studia wyższe stały się bazarami z tanimi dyplomami bez pokrycia w kompetencjach niezbędnych do samodzielnego radzenia sobie z własną egzystencją. Wykształcenie nie przygotowuje do odpowiedzialnego uczestnictwa obywatelskiego, aktywności gospodarczej i aktywnego korzystania z kultury. I my w tym uczestniczymy i jako ofiary, i jako współsprawcy (tamże, s. 227).

Jako dopowiedzenie przywołajmy spostrzeżenie Paula McLaughlina, politologa wykładającego w Polsce, według którego polskie szkolnictwo wyższe oparło się na „pedagogice ucisku”, wyartykułowanej swego czasu w pracach Paula Freirego, będącej przeciwieństwem modelu „edukacji jako wyzwolenia” (McLaughlin 2006, s. 183; Borowiec 2006). Doświadczenia naszych studentów, trening „podległości” i posłuszeństwa zamiast wytwarzania „więzi opartych na poczuciu wspólnoty” utrudnia im, już jako absolwentom, włączenie się do budowy społeczeństwa obywatelskiego rozumianego jako potencjalny

3 Na marginesie zauważmy, że pierwodruk tego tekstu ukazał się (obok cytowanego wcześniej artykułu J. Czapińskiego *Polska – państwo bez społeczeństwa*) na łamach „Nauki” w 2006 roku (w numerze 1).

[...] obszar wolności i kreatywności, w którym ludzka działalność i współpraca nie jest ograniczona zobowiązaniami politycznymi czy trudnościami ekonomicznymi (McLaughlin 2006, s. 185).

Paul McLaughlin, dowodząc, że oświatę można uznać za narzędzie wyzwolenia, które konsoliduje społeczeństwo obywatelskie przez wytwarzanie więzi opartych na poczuciu wspólnoty, a nie przynależności, sądzi – nie bez racji – że w Polsce istnieje potrzeba debaty publicznej wokół tych kwestii. Wszakże, jak słusznie twierdzi, „wolnej od »uczonych« oświadczeń czy populistycznych przemówień”, a nastawionej na konkretne rozwiązania budowania w polskich warunkach społeczeństwa obywatelskiego przez oświatę (tamże, s. 194). Należałoby odejść od dotychczasowego modelu – oświata przyjęła bowiem

[...] **głównie funkcję ekonomiczną i techniczną**, tworząc (lub wspierając sam proces) wykwalifikowany zarząd oraz robotników-konsumentów dla zapewnienia wydajności ekonomicznej (lub zysku) oraz „racjonalnych rządów” (czy raczej usprawiedliwionego korzystania z władzy) (tamże, s. 187).

Produktem takiej oświaty jest

[...] osoba „przystosowana” (oficjalnie „wykształcona”), [a więc taka, która – M.D.] nie jest zdolna ani do krytycznej refleksji, ani do zainicjowania zmiany [czyli – M.D.] do stania się „czynnikiem sprawczym” (tamże, s. 186).

W powyższy kontekst można wpisać spostrzeżenie Barbary Fatygi:

Kiedy rozmawiam ze studentami nauk społecznych, okazuje się, iż idea odpowiedzialności za los społeczeństwa, do którego należą, wydaje im się niesłychanie egzotyczna, anachroniczna i na pewno nie ma nic wspólnego z ich planami życiowymi. Zarazem mają oni jakieś mętne przekonanie, iż z powodu statusu, jaki osiągną w związku z wykształceniem, coś im się należy (oczywiście oprócz wysokopłatnej posady) (Fatyga 2002a, s. 23–24; por. Żychliński 2007).

Nie są to jednostkowe opinie. Spośród wielu badań nad młodzieżą akademicką, które pominiemy z braku miejsca, warto przede wszystkim przywołać uwagi Hanny Świdy-Ziemby, które poczyniła w odwołaniu do wyników prowadzonych przez nią i pod jej kierunkiem badań nad warszawskimi studentami. Otóż, badając kolejne pokolenia powojenne, dostrzegła ona duże zmiany w rozumieniu przez młodzież pojęcia „indywidualizm” i jego specyfiki (Świda-Ziemba 2006). Dla młodych sprzed ponad pół wieku „indywidualizm” nie pozostawał w opozycji do wspólnoty i nie blokował tworzenia się więzi międzyludzkich, jego immanentnym składnikiem były bowiem wartości społeczne i dążenie – przez osiągnięte drogą pracy nad sobą „bycie oryginalnym i niepowtarzalnym”, bogactwo wewnętrzne i wyróżniającą się na zewnątrz indywidualność czy niezależność

w konstrukcji światopoglądu i przekonań – do pozostawienia w „symbolicznej przestrzeni wspólnych wartości” swego niepowtarzalnego śladu (Świda-Ziemba 2006, s. 131–132). Jak pisze Świda-Ziemba:

Naszymi bohaterami były [...] jednostki niepokorne, ale ściśle włączone w nurt życia zbiorowego i tym samym pozostające z innymi w bliskich relacjach, choć zarazem często wewnętrznym samotne (tamże, s. 132).

Natomiast istotą indywidualizmu współczesnej młodzieży jest opozycja do „wspólnoty”, jako że indywidualizm ten został oparty na zgola odmiennej wizji świata:

Według tej wizji świat składa się z rywalizujących między sobą jednostek, z których każda (nie licząc na pomoc innych) realizuje w życiu po prostu osobiste cele, nie spotykając się w miarę możliwości z ograniczeniami (poza tymi, które wynikają z przepisów prawa), a zarazem niezobowiązana (nawet przez normy moralne) do aktów solidarnościowych czy pomocowych (tamże, s. 132–133).

Autorka konstatuje: indywidualizm dzisiejszy to swoisty egoizm. Dbanie o potrzeby własne przy – usankcjonowanej moralnie – obojętności wobec potrzeb innych ludzi” (tamże, s. 136). Potrzeba więzi to „wartość nostalgiczna” (tamże, s. 137). Z badań Świdy-Ziemby wynika, że „młodzi (jeśli nie biorą pod uwagę osobistego interesu) **rzadko** angażują się bezinteresownie w pracę wolontariatu, uznając społeczników za ekscentrycznych dziwaków” (tamże, s. 142; podkr. – M.D.). Tylko niektórzy (nieliczni) potrzebę więzi i działania społecznego realizują „w sposób pełny i prawidłowy – w pracach trzeciego sektora” (tamże, s. 143). Autorka stwierdza, że

[...] w sferze mentalnościowej pokolenia występuje charakterystyczne rozdarcie. Z jednej strony interioryzacja takiego modelu indywidualizmu, który utrudnia powstawanie więzi, z drugiej wręcz obsesyjna potrzeba, by funkcjonować w świecie bliskości między ludźmi (tamże).

W rezultacie znaczna część młodzieży ucieka w substytuty więzi prawdziwej – we wspólne zażywanie narkotyków, imprezowanie, alkohol. Paradoksem pokoleniowym Świdy-Ziemby nazywa zaangażowanie młodych w zbiorowe akcje jednorazowe:

Mogą to być akcje o charakterze rozrywkowym (jak coroczne festiwale Owsiaaka), mogą być akcje o charakterze prospołecznym (Orkiestra Świątecznej Pomocy), a mogą też być wspólne doświadczenie natury religijnej. Otóż znamienne jest to, że bez względu na rodzaj tych spektakularnych akcji (nawet wówczas, gdy chodziło o różnorakie formy żałoby związane ze śmiercią Jana Pawła II), ich uczestnicy (z którymi wielokrotnie prowadziłam rozmowy),

mówiąc o swych doświadczeniach, podkreślają wagę przeżycia wspólnotowego. Mówią: „byliśmy razem. Pomagaliśmy sobie. Rozumieliśmy się bez słów. Czuliśmy się podobnie. Tylu nas było.” A jednak te spektakularne ważne doświadczenia traktują oni zarazem tylko jako „święto”. Nie przekłada się to potem na codzienność. Gdyby tak nie było – po każdym z takich doświadczeń zawiązywałyby się trwałe przyjaźnie, kształtowałyby się środowiska wspólnotowe, obserwowaloby się znaczący wzrost osób gotowych do włączenia się w pracę trzeciego sektora. Tak jednak się nie staje (tamże, s. 142).

Można zatem, zdaniem Świdy-Ziemby, skonstatować, że choć u młodzieży potrzeba więzi jest bardzo silna, to „zarazem **nie ukształtował się wzór społeczno-kulturowy**, który ukazywałby **drogi umożliwiające na co dzień zaspokojenie** tej potrzeby” (tamże, s. 143; podkr. M.D.). Powyższa opinia koresponduje ze spostrzeżeniem Zygmunta Baumana, który o młodych ludziach, urodzonych, dorastających, wchodzących w dorosłość na przełomie wieku, powiada, że jako „konsumenci zdarzeń” są na ogół zdolni jedynie do tworzenia wspólnot „wieszkowych”/„szatniowych”/„karnawałowych”, a więc wyłanianych na potrzeby jakiegoś „spektaklu”. Przyczyniają się one do utrwalania samotności, bo „są z natury krótkowieczne i słabo zespalają swoich »członków«, a więc każda zostawia po sobie pustkę, która domaga się zapełnienia” (Bauman 2006c, s. 204–205; 2006a, s. 308–312; 2003).

Co zatem dalej z naszą młodzieżą, nie tylko zresztą studencką? Hanna Świda-Ziemba (2006, s. 143) kończy swój wywód pytaniem retorycznym:

Czy owo rozdarcie zmieni się w świadomą dynamikę powodującą ukształtowanie się wzoru społeczno-kulturowego, w którym na jakiejś zasadzie (tak jak po wojnie) będą mogły współistnieć „indywidualizm” i model „więzi z innymi”?

Jednak z lektury jej tekstu wynika, że pewną **nadzieję** można czerpać z **intencjonalnego kształtowania postaw prospołecznych** w toku **edukacji na niższych szczeblach kształcenia**, o ile uda się jej lansować indywidualizm niebędący w opozycji do wspólnoty, a kreujący więzi międzyludzkie, o czym piszą także Coleman i Putnam, przeciwstawiający się erozji kapitału społecznego. Bylibyśmy więc nadal między nadzieją a iluzją? Trzeba mieć nadzieję, gdyż – jak trafnie zauważa na łamach „Rzeczpospolitej” Janusz Czapiński – mimo że

[...] w naszym kraju nie ma społeczeństwa obywatelskiego, nie tworzymy prawdziwych wspólnot, nie potrafimy współpracować, [a] szkoła jest coraz bardziej przepełniona barykadami między uczniami a nauczycielami i między nauczycielami a rodzicami, [to] **jeśli nie zaczniemy budowy społeczeństwa obywatelskiego od szkół, to nigdy się go nie doczekamy** (cyt. za: Praczyk 2006; podkr. M.D.).

4. Zaangażowane obywatelstwo nie jest w cenie u młodzieży szkolnej

„Młodzi czują się »osobni« i »różni«. Nie czują się przynależni do pokolenia, które – w ich wyobrażeniach byłoby jakąś całością czyniącą ich uczestnikami” – pisze Świda-Ziemia (2000) w podsumowaniu badań nad licealistami drugiej połowy lat 90. ubiegłego wieku. Ich zaangażowanie obywatelskie jest równie niskie jak u młodzieży akademickiej, o której była mowa w poprzednim podrozdziale.

Młodzi ani w sensie pokoleniowym, ani jednostkowym nie postrzegają siebie jako aktywnych podmiotów mających aspiracje dokonywania zmian (tamże, s. 545),

i to zarówno w kraju, jak i w klasie czy szkole.

Scena polityczna postrzegana jest jako teatr; niekończący się spektakl, który [...] prowokuje do „moralistycznej” krytyki, lecz – tylko w wyjątkowych wypadkach – do [...] wzięcia udziału w spektaklu [...]. Śladowa mniejszość tylko to zaangażowani kibice, zdecydowana mniejszość to kibice z rezerwą, przytłaczająca większość to osoby zniesmaczone spektaklem lub niewykazujący nim żadnego zainteresowania (tamże, s. 544, 554).

Luźna jest także więź z własną klasą czy szkołą, badanych licealistów nie cechuje bowiem

[...] zakorzenienie w jakiejś „grupie wspólnotowej” (połączone z lojalnością, przywiązaniem i dbaniem o ochronę jej interesów z gotowością poświęceń), motywacja zmiany, czy „ulepszania” świata (choćby w małym zakresie) [...] (tamże, s. 536).

Szkoła dla nich to:

[...] pierwszy teren walki o sukces instytucjonalny [...] jeśli idzie o podstawowe reguły świata, takie jak: rywalizacja, stan materialny, sukces – młodzi czują się wręcz w „oku cyklona” [...]. Wobec szkoły mają oczekiwania – jak „klientów”. Dobre nauczanie, mądrość, stwarzanie szans rozwoju, łagodzenie nastroju i napięcia związanego z pierwszym terenem gry o sukces – to system oczekiwań „klienta” (tamże, s. 547).

Na marginesie warto podkreślić (o czym wspomniałam już przy okazji szkolnictwa wyższego), że wobec edukacji szkolnej coraz częściej używa się metafory rynkowej, ponieważ postrzega się ją w kategoriach

[...] dostarczanej usługi czy towaru, który może być sprzedany i kupiony. W tym kontekście demokracja pedagogiczna jest przeddefiniowywana jako demokracja konsumentka w edukacyjnym supermarkecie. Szkoły są pod presją bycia przedsiębiorczymi i produkowania „więcej za mniej” (Potulicka 2001, s. 143–144).

Jak zauważa Krystyna Szafraniec:

Edukacja pod presją praw rynku i ideologii liberalnej wyraźnie „wyzwała się” od myślenia normatywnego i salwuje ucieczką w tzw. normalność – w obszary minimalistycznie pojmowanej racjonalności adaptacyjnej, w dyskurs technokratyczny zdominowany kategorią efektywności [...]. Nie zadaje się tu pytań „po co” i w imię jakich wartości. Rozstrzyga o tym rynek (Szafraniec 2002, s. 459–460; por. Futyma 2002).

Nawet pobieżna analiza przyczyn powszechnych obecnie korepetycji i napędzających je mechanizmów, wbudowanych w odhumanizowany system oceniania i promowania uczniów, wskazuje na swoistą reakcję łańcuchową, generowaną zasadami wolnego rynku, tworzącą w szkole kulturę „porządku handlowego” i wspieraną bardziej lub mniej jawnie przez kolejne ekipy ministerialne.

W tym kontekście nie dziwi, że *Raport o zaangażowaniu szkolnym uczniów* zainicjowany przez OECD w ramach programu PISA wykazał, iż jeśli chodzi o **poczucie przynależności** szkolnej, polskie piętnastolatki wypadły znacznie gorzej w porównaniu z uczniami z innych krajów (*Zaangażowanie szkolne uczniów...* 2004). O ile w większości państw u co czwartego badanego nastolatka to poczucie jest niskie (25%), o tyle w Polsce dotyczy aż 41,2% młodych ludzi⁴.

Z innych międzynarodowych badań wynika również, że w rankingu 16 państw polskie nastolatki zajmują ostatnie miejsce, jeśli chodzi o powszechność uczestnictwa w pracach samorządu szkolnego, organizacjach działających na rzecz praw człowieka, w działaniach na rzecz społeczności lokalnej itp. (*Rok 2005. Młodzi Polacy...* 2002). Ten niski poziom kapitału społecznego potwierdzają wyniki uzyskane na ogólnopolskiej próbie w ramach międzynarodowych badań HBSC (2002 rok). Stopień autonomii i uczestnictwa uczniów w życiu szkoły – według ich postrzegania – nie jest duży i wśród analizowanych przez badaczy elementów środowiska psychospołecznego szkoły uzyskał (w ujednoliconej skali punktowej) najniższą ocenę (*Środowisko psychospołeczne szkoły...* 2003, s. 163). Badacze stwierdzili między innymi znaczną różnicę w opinii uczniów i dyrektorów ich szkół. Na przykład teza: „Uczniowie uczestniczą w ustalaniu

4 Poczucie **przynależności** badano za pomocą czterostopniowej skali wyboru: zdecydowanie nie zgadzam się/nie zgadzam się/zgadzam się/zdecydowanie zgadzam się, że szkoła jest miejscem, w którym: (1) czuję się pozostawiona(ny) na uboczu, (2) łatwo nawiązuję znajomości, (3) czuję przynależność, (4) czuję się skrópowana(ny) i bez miejsca dla siebie, (5) czuję, że inni mnie nie lubią, (6) czuję się samotna(ny).

32 Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla

regulaminu”, powtórzyła się w ankiecie wypełnianej zarówno przez uczniów, jak i dyrektorów. Odpowiedź „zgadzam się” i „zdecydowanie zgadzam się” wybrało tylko 36,7% gimnazjalistów klas pierwszych oraz 30,5% uczniów klas trzecich i aż 92,5% dyrektorów ich szkół.

Przytoczmy jeszcze inne badania. W pięciu województwach Polski na przełomie lat 2003 i 2004 pytano wychowawców klas – nauczycieli gimnazjów państwowych – o ocenę aktywności uczniów na terenie szkoły (*Opinie nauczycieli...* 2004, s. 57–58). Zdaniem pedagogów, większość szkolnych przedsięwzięć organizowanych jest z ich inicjatywy (w najlepszym wypadku – wspólnie z uczniami). Poza organizacją dyskotek (54% wskazań) bądź innych imprez rozrywkowych (28% wskazań) oraz zauważalną aktywnością związaną z redagowaniem szkolnych gazetek (13% wskazań) udział uczniów w organizacji życia szkolnego jest znikomy. Wprawdzie samorządy uczniowskie są w ocenie nauczycieli aktywne (21% badanych przyznało, że są bardzo aktywne, a 54% odpowiedziało, że aktywne), ale ich działalność koncentruje się na **organizacji imprez szkolnych**. Tylko 7% wskazało, że najbardziej zauważalnym przejawem działalności samorządu jest pośredniczenie między uczniami a dyrekcją. Nie wiadomo, w jakim stopniu ten ostatni wynik byłby tożsamy z odpowiedziami uczniów. Na przykład spośród 1611 przebadanych przez Antoniego Sułka uczniów szkół ponadpodstawowych na pytanie: „Co byś zrobił, gdyby któryś z nauczycieli zawział się na Ciebie i traktował Cię rażąco niesprawiedliwie?”, odpowiedź proponującą przedstawienie problemu komuś z samorządu wybrało jedynie 3% ankietowanych (Sułek 1999, s. 124). W wielu szkołach samorządy – szkolny i, co ciekawe, klasowy – są nadal strukturami fasadowymi zamiast pierwszymi instytucjami demokratycznymi, z którymi uczniowie mieliby do czynienia na co dzień, współdecydując o własnych sprawach, ucząc się odpowiedzialności za swoje decyzje, uzgadniając interesy własne z interesami zbiorowości (tamże; Dudzikowa 2007e), czy też – mówiąc inaczej – w których mogliby gromadzić „doświadczenia emancypacyjne” (Czerepaniak-Walczak 2002, s. 102). Najnowsze badania nad uczniami (N = 3085) ze 150 szkół różnego szczebla z całej Polski wykazały, że na pytanie: „Czy jest w Twojej szkole samorząd szkolny złożony z przedstawicieli różnych klas?”, udzielono następujących odpowiedzi:

1. „Tak, i naprawdę robi dużo fajnych rzeczy” – 46,5% badanych;
2. „Tak, ale niewiele robi” – 42,0%;
3. „Nie” – 4,9%;
4. „Nie wiem” – 6,6% uczniów (*„Szkoła bez przemocy”. Regionalne...* 2006, s. 55–56).

Samorządy klasowe uzyskały jeszcze niższy status odpowiedzi:

1. „Tak, i naprawdę robi dużo fajnych rzeczy” – odpowiedziało 41,9% badanych;
2. „Tak, ale niewiele robi” – 55,8%;
3. 2,3% uczniów podało, że takiego samorządu w ich szkole nie ma.

Swoistym wskaźnikiem niedostrzegania przez nauczycieli w samorządzie uczniowskim partnera w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych są udzielone przez nich odpowiedzi na pytanie postawione przez Krzysztofa Konarzewskiego: „Na czyją pomoc może Pan/i liczyć w przypadku poważnych trudności z utrzymaniem dyscypliny w klasie?” (Konarzewski 2004, s. 200). Samorząd uczniowski uzyskał tu informacje śladowe: nie wskazał nań żaden ze 158 nauczycieli wiejskich szkół podstawowych, a z 300 respondentów pracujących w szkołach miejskich – zaledwie 1%. Spośród 124 nauczycieli wiejskich gimnazjów na samorząd wskazało 3%, a z 302 nauczycieli gimnazjów miejskich – 1%. W ankiecie internetowej biura byłego Rzecznika Praw Dziecka, Pawła Jarosa, zapytano uczniów: „Jakie problemy w Twojej szkole uważasz za najważniejsze i dlaczego?” (Kaczmarek 2005). Uzyskano ponad pięć tysięcy odpowiedzi, na podstawie których stworzono ranking problemów. Drugie miejsce zajęła właśnie kwestia dotycząca samorządu: 1231 osób odpowiedziało: „Nasz samorząd wcale nie jest uczniowski”. Zdaniem respondentów, samorząd ten jest bowiem instrumentalnie wykorzystywany przez dorosłych, jest fasadowy i nieautentyczny: od wyborów po brak autonomii działania. Natomiast pierwsze miejsce w rankingu problemów zajęła relacja nauczyciel – uczeń oraz odpowiedź: „Mój nauczyciel mnie poniża” (1423 głosów). Z badań wynika również, że instytucja Rzecznika Praw Ucznia nie przyjęła się jeszcze na dobre w polskiej szkole. Na pytanie: „Czy w Twojej szkole jest Rzecznik Praw Ucznia?”, 26% badanych uczniów odpowiedziało: „Tak”, 26,9% – „Nie” i aż 47,2% – „Nie wiem” (*„Szkoła bez przemocy”. Regionalne...* 2006, s. 57).

Badania wskazują, że zaangażowanie obywatelskie nie jest właściwością cenną wśród uczniów. Jak pisze Anna Giza-Poleszczuk, autorytet wśród rówieśników buduje się przede wszystkim dzięki atrakcyjności fizycznej i sprawności, pewności siebie wobec nauczyciela, a także wynikom w nauce, dużej wiedzy i inteligencji. Natomiast działalność społeczna lokuje się na najniższych miejscach: o ile na działalność w samorządzie jako na źródło prestiżu wskazało jeszcze 24,1% ankietowanych, o tyle na aktywność w organizacjach (na przykład prowadzenie projektów młodzieżowych) – tylko 10,7% uczniów (tamże, s. 28–29). Wyniki te nie dziwią w świetle badań nad cechami „idealnego” ucznia w opinii nauczycieli. Wykazano, że ideał ten jest okrojony, sfragmentaryzowany, koncentruje się wokół cech umysłu ucznia:

[...] cechy osobowości i funkcjonowania społecznego są nieobecne, a więc uważane za nieistotne, drugorzędne. Uczeń postrzegany jest więc **instrumentalnie** jako element realizacji procesu nauczania (Tokarz 2005a, s. 230; podkr. M.D.).

Uczeń idealny według polskich nauczycieli, jak pisze Aleksandra Tokarz, to upragniony laureat olimpiady przedmiotowej:

[...] to umysł idealny, kooperujący bez kolizji z nauczycielem, ale równocześnie „odwrócony” od kolegów [...], jakby życie społeczne w szkole nie istniało, a jej jedynym zadaniem miało być kształcenie i koncentracja na intelekcie ucznia (Tokarz 2005a, s. 225–226).

Wynika z tego, że „zaangażowane obywatelstwo nie jest w cenie u młodych Polaków” (Koseła 2004, s. 230; Roszkowska 2005, s. 178–188; Fatyga 2002a; Szafranec 2005; Hajduk, Karpińczyk 2005).

O jego walorach [...] bardziej przekonani są uczniowie, którzy czują, że wspólnie z kolegami mogą kształtować rzeczywistość szkolną, którzy często dyskutują na tematy polityczne, którzy należą do różnych organizacji, klubów i stowarzyszeń (Koseła 2004, s. 230).

Badania wyraźnie wskazują prawidłowość, że

[...] poczucie podmiotowości, przekonanie, iż rzeczywistość szkolna poddaje się zespołowym oddziaływaniom uczniów, sprzyja docenianiu obywatelskiego zaangażowania obywateli. Dobre doświadczenia demokratyzacji samorządowej wydają się **kluczowe** dla tego, **co** uczniowie myślą i **co** będą robić po uzyskaniu praw publicznych (tamże; wszystkie podkr. M.D.).

5. Potrzeba wycho(wy)wania uczniów do aktywności obywatelskiej i jej niektóre blokady

Powróćmy zatem do cytowanego już tekstu Zbigniewa Kwiecińskiego, przygotowanego na VI Zjazd PTP. Wśród kilku wyeksponowanych tam wątków można znaleźć treści dotyczące więzi społecznych wzmacniających demokratyczne społeczeństwo obywatelskie i pytania o rolę wychowania pod tym względem, którą trudno określić bez (choćaby krótkiej) refleksji na temat kondycji moralnej współczesnego społeczeństwa polskiego. Kwieciński, wskazując na patologiczne procesy i tendencje, akcentuje między innymi, że

[...] dominować zdają się obecnie resentymenty, nacjonalistyczny populizm, nietolerancja, zakulisowe gry interesów i cyniczne kłamstwa, niszczone więzi społeczne oraz „znikające społeczeństwo” sieci informacyjnych i masowej ucieczki młodzieży z własnego kraju [...] mamy powszechne wycofania się młodzieży z „aktywności obywatelskiej”, rezygnację z aktywnego kontynuowania własnej zbiorowej historii. [Zatem – M.D.] potrzebujemy wychowywania „człowieka zabliznionego”, do rzeczywistej solidarności i dialogu. [...] drogowskazem wychowania [powinien być – M.D.] postulat „potrójnego obywatelstwa”: lokalnego, narodowego i globalnego (Kwieciński 2007a, s. 230 i 228).

Postulat ten powtarza się od kilkunastu lat w tłumaczonych na wiele języków raportach. Na przykład Raport Komisji Europejskiej, który dowodząc, że:

Obywatelstwo stanowi koncepcję wielostronną: jednocześnie społeczną praktykę, ideę normatywną i praktykę wzajemnego odnoszenia się. Ma także wymiar demokratyczny, równościowy, partnerski, międzykulturowy i ekonomiczny (*Edukacja dla Europy...* 1999, s. 58).

podnosi ogromną rolę, jaką „system oświaty ma do odegrania [...] w promowaniu aktywnego obywatelstwa” (tamże, s. 60), wychowując do aktywności obywatelskiej. Natomiast raport Federico Mayora *Przyszłość świata* rozpatruje tę rolę jako wyzwanie priorytetowe z dziewięciu „wyzwań edukacyjnych roku 2020”, nawołując do tego, by „szczególną troską [...] otoczyć edukację obywatelską oraz wartości determinujące kształtowanie właściwych postaw obywatelskich” (Mayor i in. 2001, s. 380). Autorzy tego dokumentu, odwołując się do równie znanego raportu Komisji Jacques’a Delorsa, wskazują, że oprócz trzech filarów edukacji, które uczą, jak **wiedzieć**, **działać** i **być**, powinien powszechnie obowiązywać czwarty: jak **żyć wspólnie**? Przypomnijmy zatem tę czwartą podstawę edukacji, odwołując się do słów samego Delorsa:

Uczyć się, aby żyć wspólnie, dążąc do pełniejszego zrozumienia Innego i dostrzegania współzależności, realizować wspólne projekty i uczyć się regulowania konfliktów z poszanowaniem wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju (Edukacja: Jest w niej ukryty skarb... 1998, s. 98).

A skoro tak, to, jak podkreśla się w raporcie Mayora, „*edukacja obywatelska stanowi priorytet dla szkoły*, poczynając od szkoły podstawowej” (Mayor i in. 2001, s. 391). Dalszy ciąg tego stale aktualnego apelu brzmi następująco:

Szkoła odgrywa bowiem zasadniczą rolę w konstruowaniu postaw obywatelskich. Tej misji nie wolno zaniechać w czasach, kiedy wartości i odniesienia kulturowe są w coraz mniejszym stopniu przekazywane przez struktury rodzinne i społeczne. Trzeba zrekonstruować dyskurs obywatelski, uwzględniając specyfikę różnych grup i ich aktualną rekonfigurację: chodzi o postawy obywatelskie, które uwzględniałyby perspektywę lokalną, narodową, regionalną i światową (tamże).

Jednak realizacja powyższych postulatów, ze wszystkich miar słuszna, jest – jak twierdzi Piotr Gliński (2008, s. 203) – „procesem szalenie złożonym i trudnym do skutecznej realizacji”, jako że nie przebiega w próżni społecznej.

Wzrastanie młodego pokolenia Polaków, jego socjalizacja i wychowanie przebiegają w kontekście niskiego stanu polskiej obywatelskości, który utrudnia interioryzację dobrych wzorów obywatelskości, gdyby nawet szkoła chciała (a tak nie

jest) „sprościć cywilizowanym standardom współczesnych demokracji” (Gliński 2008, s. 193) i być nastawiona nie tylko na „wyedukowanie polskiej młodzieży, ale także [na – M.D.] wychowanie światłego, kompetentnego i sprawnego obywatela” (tamże). Ten niesprzyjający kontekst wdrażania uczniów do „uczestnictwa obywatelskiego”, inaczej mówiąc: do „partycypacji obywatelskiej”, przez którą, za Glińskim (tamże), rozumiemy:

[...] zbiorowe i indywidualne działania odnoszące się przede wszystkim do sfery dobra wspólnego, łączące w sobie zaangażowanie, niezależność, zaufanie i solidarność społeczną oraz odpowiedzialność za wspólnotę, w której żyjemy,

tworzą (jak wynika z tekstu) między innymi dwa związane ze sobą zjawiska:

- 1) zakres uczestnictwa obywatelskiego jest bardzo ograniczony, jego jakość nie zawsze najwyższej próby, a blokady partycypacyjne bardzo różnorodne i poważne, co ma związek z niską pozycją wartości obywatelskich w systemie realizowanych (a nie deklaracyjnych czy uznawanych) wartości społeczeństwa;
- 2) język sfery publicznej, szczególnie mass mediów, specyficznie dystansuje się od wartości obywatelskich czy nawet je lekceważy. Na przykład

[...] „aktywność społeczna” nie jest pojęciem atrakcyjnym w polskich mediach, bardzo źle kojarzy się termin „społecznik” czy „aktywista” (to akurat z innych nieco powodów), „harcerz”, a raczej „harcerzyk” jest nieomalże synonimem „frajerstwa” (a to ostanie określenie, *notabene* przejęte ze slangu subkultur przestępczych, jest szczytem obrazy i potępienia), „obywatel” kojarzy się raczej z dowodem osobistym i milicją obywatelską niż z zaangażowaniem w sprawy publiczne. Niektóre wartości i zachowania obywatelskie są wręcz ośmieszane i traktowane jako mało ważne (na przykład w porównaniu do „prawdziwie istotnych” kwestii ekonomicznych czy politycznych) bądź wręcz „oszołomskie [...] (tamże, s. 203).

Wiele jest jednak przyczyn takiego stanu rzeczy, bo „wszystkie trzy pokolenia – dziadkowie, rodzice i dzieci – wyznaczają pewien horyzont socjalizacyjny, w którym budują się orientacje życiowe współczesnej polskiej młodzieży” (Szafaraniec 2002, s. 459), warto przywołać tu tkwiącą w pamięci starszego pokolenia grę pozorów. Pół wieku temu były nią – mające i dzisiaj swoje mutacje – tak zwane zobowiązania w postaci dodatkowej pracy społecznej podejmowanej przez nauczycieli i uczniów przed uroczystościami państwowymi, kiedy to szkoła z nadania władzy ludowej miała wychować nowy typ człowieka między innymi przez szeroko rozumianą pracę społeczną, stanowiącą ten rodzaj aktywności, którą dopuszczała władza i która była równocześnie wyrazem poparcia dla niej oraz formą eksploatacji taniej siły roboczej (Kosiński 2006, s. 178). Jak dowodzi Krzysztof Kosiński, analizujący „schizofreniczną dwoistość życia” w PRL-u na przykładzie losów kilku pokoleń młodzieży szkolnej, „[p]ropagandowe slogany czy dziarskie

meldunki skrywały jednak dość powszechną niechęć do prac społecznych” (tamże, s. 177), których idea wyraźnie sformułowana w latach 40. i 50. ubiegłego wieku („Społeczeństwo komunistyczne tworzyć miało **kolektyw, którego każdy członek miał pamiętać, że powinien zrobić coś dla państwa**”, tamże) przetrwała, przywoływana w różnych formach do lat 80. (tamże, s. 182). Podobnie grą pozorów był – w myśl kodeksu ucznia – obowiązek udziału w organizacjach młodzieżowych, co miało swoje odzwierciedlenie, podobnie jak wykonywanie pracy społecznej, w wysokości oceny ze sprawowania (tamże, s. 181; wszystkie podkr. M.D.).

Samorząd uczniowski **istniał przez cały okres PRL**, choć **odgrywał często dwuznaczną rolę**. [...] Rzadko członkowie samorządu byli rzeczywistymi reprezentantami interesów młodzieży w sytuacjach spornych. **Nauczyciele i wychowawcy zazwyczaj dyskretnie nadzorowali wybory do samorządów**. Najczęściej wybrańcami okazywali się ulegli prymusi (tamże, s. 180).

Na początku lat 80. XX wieku uczniowie w niektórych szkołach, wzorując się na „Solidarności”, mimo przeszkód chcieli

[...] za pośrednictwem swojego samorządu **zmienić szkołę zgodnie z własnymi pragnieniami i marzeniami** [...] „ruch odnowy ogarnął również młodzież – powstało URO, MPK, MKO, koła samokształceniowe (Kosiński 2002, s. 180),

ale ten spontaniczny zryw nie okazał się dostatecznie silny poza dużymi miastami. Jak wykazuje Kosiński, w połowie lat 80. niemal zanikła potrzeba aktywności (tylko około 8% młodzieży chciało się angażować, 25% – w ograniczonym stopniu, ponad 48% – jedynie w wyjątkowych sytuacjach):

Energia społeczna, także młodych ludzi, wyzwolona w okresie „Solidarności”, została roztrwoniona. Nigdy później nie udało się już jej uruchomić (Kosiński 2006, s. 365).

Zajmijmy się teraz podnoszoną już kilkakrotnie ogólniejszą właściwością czasów współczesnych, nadrzędną w stosunku do wymienionych, i powtórzmy – za Zygmunt Baumanem – że sposób, w jaki kształtowani są przez współczesne społeczeństwo jego obywatele, podporządkowany jest przede wszystkim roli **konsumenta**, jaką mają oni do odegrania (Bauman 2000, s. 95):

Na „społeczeństwo konsumentów” składa się nie tylko łączna suma wszystkich konsumentów. Jest to całość [...], która ocenia i osądza swoich członków głównie na podstawie ich kompetencji i zachowań konsumpcyjnych (Bauman 2007a, s. 130; por. Baudrillard 2006).

Mówiąc zatem o konieczności implantacji kapitału społecznego w szkole niższego i wyższego szczebla, należy stale mieć na uwadze, że młode i najmłodsze

pokolenia Polaków, urodzone w latach 80. XX wieku i później, to „dzieci wolnego rynku”:

Zręby ich orientacji moralnych, życiowych kształtowały się w okresie najbardziej ofensywnej indoktrynacji ideologią sukcesu i konsumpcjonizmu zachodniego świata [...]. Mają wysokie aspiracje, rozbudowane potrzeby, dużo chcą. Jest to pierwsze pokolenie, które – na taką skalę – odczuwa moralną powinność sukcesu i naturalność sytuacji rywalizacyjnej [...] to zarazem pierwsze pokolenie aktywnych konsumentów, o których względy walczą [...] firmy [...], które do niedawna oferowały swoje produkty jedynie dorosłym (Szafraniec 2002, s. 458–459).

Mówi się dziś o nastolatkach, że żyją w „wymiarze interaktywnym” i w „natchmiastowości”, jako że jest to „pierwsze pokolenie, które przyszło na świat z myszką w rękę i ekranem komputera będącym ich oknem na świat” (Lindstrom 2005, s. 23), a także z telefonem komórkowym. Na Zachodzie ukuto dla nich nazwę „globalny nastolatek”. Pojawienie się tej grupy demograficznej traktuje się jako „jedną z najwspanialszych marketingowych okazji wszech czasów” (E. Moses, cyt. za: Klein 2004, s. 138) i dlatego właśnie „najbardziej agresywnie reklamowanym produktem jest *idea* globalnego rynku nastolatków” (E. Moses, cyt. za: tamże; por. Lindstrom 2005, s. 71–100; Melosik 2001, s. 43–48). Jednym z licznych „produktów” tego rynku jest kreowanie idoli, którzy rodzą się w wyniku szczegółowo przemyślanych działań wspieranych przez wielkie korporacje i sztab specjalistów (Dudzikowa 2007c).

Jak jednak dowodzi Zygmunt Bauman w *Szansach etyki w zglobalizowanym świecie*, „konsument jest wrogiem obywatela” (Bauman 2007b, s. 232). Zauważa, że:

Pozostawiony własnym siłom i tylko na oferty rynku zdany obywatel przedzierzga się w konsumenta. Bycie obywatelem i bycie konsumentem skłania do odmiennych zainteresowań, sposobów widzenia świata i postępowania; inaczej też ustawia hierarchię ważności spraw, jakie wypełniają ludzkie życie. Można rzec, że konsument jest wrogiem obywatela... Obywatel demokratycznego społeczeństwa winien się troskać o sprawy publiczne i pilnie strzec swego prawa do aktywnego w nim uczestnictwa. Powinien zakładać, że to, co uczyni, lub to, przed czego czynieniem się powstrzyma, „sprawi różnicę” w świecie. Konsument, przeciwnie, winien sprzeciwiać się wszystkiemu, co przeszkadza koncentracji na poszukiwaniu własnej pomyślności, i odmawiać tracenia sił i czasu na sprawy, które uważa za obojętne dla owej własnej pomyślności.

Obywatel winien traktować społeczeństwo jak teren współodpowiedzialności i twórczego wysiłku – gdy prawdziwy, dojrzały konsument traktuje świat jak pastwisko i plac zabaw, zbiór potencjalnych przedmiotów konsumpcji...

Spółczeństwo konsumentów nie wróży dobrze szansom zbiorowego samostanowienia (Bauman 2007b, s. 371–372; por. Jawłowska 2005).

Nie bez gorzkiej ironii ten socjolog i filozof w rozmowie z Benedetto Vecchim powiada, że „edukacja konsumenta [...] kultywowanie zdolności konsumenckich” przez rozmaite „instytucje »dożywotniej edukacji konsumenta«” (na przykład całodobowa inwazja reklam wszelkimi możliwymi kanałami) jest „być może jedynym przypadkiem sukcesu owego »kształcenia ustawicznego« tak teraz zalecanego przez teoretyków i praktyków edukacji” (Bauman 2007c, s. 63). W tej sytuacji wyzwaniem dla każdego z nas, przekonuje Bauman w *Szansach etyki...*, staje się „całościowa edukacja obywatelska”, jeśli przyjmiemy za Komisję Europejską, że podstawowym celem uczenia się przez życie ma być uppełnomocnienie obywateli (inaczej aktywizacja), ponieważ „polityka demokratyczna nie przetrwa przedłużającego się pasywizmu obywatelskiego [...] [a – M.D.] wolności obywatelskich nie zdobywa się raz na zawsze” (Bauman 2007b, s. 232 i 354–374). Chodziłoby o zdobycie umiejętności, zarówno indywidualnych, jak i społecznych, aby „przebudować coraz bardziej opustoszałą przestrzeń publiczną”, w której mógłby się „toczyć dialog między tym, co indywidualne, a tym, co wspólne, między interesami prywatnymi i wspólnotowymi, między prawami i obowiązkami” (tamże).

Zadanie to jest jednak tyleż pilne, co trudne w realizacji, jeśli weźmiemy pod uwagę dwa zjawiska charakterystyczne dla współczesności, o których mówi Bauman w swoich pracach (a nie jest on odosobniony w tych spostrzeżeniach).

Po pierwsze, jak to metaforycznie ujął w *Płynnej nowoczesności* (2006a, s. 308–310) i w *Tożsamości...* (2007c, s. 32), a jeszcze wcześniej w *Razem, osobno* (2003, s. 200 i nast.), ludzie tworzą dziś „**wspólnoty szatniowe**” czy też „wieszakowe”/„karnawałowe”, o czym już nadmieniałam w nawiązaniu do wyników badań Hanny Świdy-Ziemby nad polską młodzieżą. Zaakcentujmy to raz jeszcze jako ważną przeszkodę w budowaniu kapitału społecznego w szkole, która musi wziąć pod uwagę niezastępowalną wartość autentycznych więzi ludzkich w procesie powstawania prawdziwej wspólnoty. Metafora ta, jak wyjaśnia Bauman, wskazuje na ulotność, przejściowość, „monotematyczność” wspólnot wyłaniających się na okoliczność „spektaklu”, który wzbudzi podobne zainteresowania w bardzo różnych ludziach („wytłumiając na krótko inne zainteresowania, które na co dzień dzielą ich, zamiast łączyć”, Bauman 2006a, s. 310); „spektakle”, zastępując „wspólny interes” i „wspólną sprawę”, nie scalają jednostkowych potrzeb w „interes grupowy” – dają złudzenie współuczestnictwa trwającego niewiele dłużej niż przedstawienie. Kiedy kurtyna opada – pisze Bauman – widzowie szybko odbierają swoje rzeczy z szatni i powracają do codziennych zajęć, zdejmując odświeżone ubranie, które łączyło ich w czasie spektaklu. Nie są gotowi do autentycznego otwarcia się na siebie, bo do tego potrzebne jest zaufanie.

Po drugie, „**świat sprzysiągł się przeciw zaufaniu**”. Oznacza to, że „ludzie (pojedynczo, oddzielnie lub wspólnie) firmy, partie, wspólnoty, wielkie sprawy i wzory życia obdarzone władzą kierowania życiem jednostki – zbyt często zawodzą pokładane w nich nadzieje” (Bauman 2006a, s. 310). Mówi się zatem na przykład zarówno o erozji zaufania interpersonalnego żywionego wobec konkretnych osób, z którymi wchodzimy w bezpośredni kontakt, jak i o erozji zaufania społecznego żywionego wobec kategorii, grup i ról społecznych, niezależnie od indywidualnych, konkretnych osób; wskazuje się na kryzys zaufania publicznego (chodzi o oczekiwania kierowane wobec postaci życia publicznego, instytucji, organizacji, z którymi mamy zwykle pośredni kontakt, na przykład przez media), a przede wszystkim na uwiąd tak zwanego zaufania ogólnego, czyli przyjmowanego *a priori* założenia o wiarygodności nieznajomych, obcych, wszystkich ludzi (Sztompka 2007b, s. 147–148). Bauman podkreśla, że niedostatek zaufania w jednym obszarze pociąga za sobą kryzys zaufania w innym, tworząc „samo-napędzający się brak zaufania”. O następstwach tego zjawiska pisze następująco:

Kiedy ufność nie posiada pewnego gruntu na zapuszczenie korzeni, marnieje odwaga niezbędna do podjęcia ryzyka, do wzięcia odpowiedzialności i zaangażowania się w długofalowe zobowiązania (Bauman 2006c, s. 87).

Istnieje więc związek między niechęcią do zaangażowania się w politykę i w działalność społeczną a kryzysem zaufania.

Warto w tym miejscu przytoczyć spostrzeżenia Piotra Sztompki (1996, s. 116):

[...] we współczesnym społeczeństwie polskim [...] występuje patologiczny rozpad [...] tkanki [społecznego zaufania, co stanowi – M.D.] jedną z najważniejszych barier kulturowych na drodze pełnego upodmiotowienia społeczeństwa. Zaufanie bowiem to niezbędny kulturowy fundament aktywnego społeczeństwa demokratycznego, czynnik, bez którego demokracja nie może w pełni prawidłowo funkcjonować.

Autor ten dowodzi:

Gdy nawykiem społecznym [...] staje się brak zaufania, gdy panuje podejrzliwość, nieufność, obawa, którą przełamać mogą dopiero nadzwyczajne dowody, że dany obiekt jest jednak godny zaufania – powiemy, że w społeczeństwie zanikła kultura zaufania, pojawił się natomiast kulturowy syndrom braku zaufania. Tutaj istnieje domniemanie, że nikt nie jest zaufania godzien [...] o ile nie udowodni się, że jest inaczej. W tej sytuacji obdarzanie zaufaniem jest traktowane jako słabość, naiwność, prostolinijność i głupota [...]. Społeczeństwo przeniknięte syndromem braku zaufania to społeczeństwo ogromnej niepewności, ciągłego poczucia ryzyka, swoistej anomii. Naturalną reakcją jest apatia, bierność, rezygnacja [...] (tamże, s. 118).