

JOANNA JUSZCZYK-RYGALLO

Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: j.juszczyk-rygallo@ajd.czyst.pl

Kształtowanie kapitału społecznego szkoły w warunkach wielokulturowości

Obecnie intensywnie poszukuje się odpowiedzi na pytanie, jakie warunki sprzyjają osiągnięciu zamierzonych celów społecznych. Jednym z ważniejszych jest zreformowanie edukacji, pozostającej od pewnego czasu w kryzysie. Obok różnych propozycji rozwiązania tego problemu, pojawiają się również koncepcje ekonomiczno-społecznego podejścia, spośród których ta związana z pojęciem kapitału społecznego jest uznawana za najbardziej produktywną. Kieruje to uwagę na działania zbiorowe uczniów i nauczycieli oraz współpracę podejmowaną w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści. O zasobności w kapitał społeczny świadczą oddolne przejawy samoorganizowania się uczniów i ich zaangażowania społecznego. Zatem gdy jednostki o podobnych celach spotykają się i nawiązują relacje, powstaje dodatkowa wspólna jakość, która przynosi korzyści wszystkim członkom szkolnej społeczności. Kształtuje się w ten sposób zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla społeczności szkolnej – są to więzi relacyjne. Umożliwiają one skuteczne współdziałanie w realizacji harmonijnego i skutecznego procesu kształcenia. Kapitał społeczny jest trwałym dobrem wspólnym, dobrem publicznym. Korzyści z inwestowania w kapitał społeczny są odczuwalne przez wszystkich uczestników szkolnej edukacji. Uczeń z dobrymi więziami relacyjnymi w szkole ze słabym kapitałem społecznym nie jest tak produktywny jak w szkole z silnym kapitałem społecznym. Jednak nawet uczeń ze słabymi więziami relacyjnymi może czerpać korzyści z funkcjonowania w społeczności szkoły z silnym kapitałem społecznym. Jednocześnie dzięki temu również jego więzi relacyjne mogą się wzmacniać. Kapitał społeczny może być zatem jednocześnie dobrem prywatnym każdego ucznia i nauczyciela oraz dobrem publicznym, czyli szkoły jako instytucji. Jednak jego nadrzędną wartością jest kształtowanie relacyjnych więzi opartych na zaufaniu i partnerstwie. W artykule podjęto próbę analizy warunków kształtowania się kapitału społecznego w szkole oraz czynników, które sprzyjają jego rozwojowi w warunkach wielokulturowości.

Słowa kluczowe: *kapitał społeczny, edukacja, środowisko szkolne, zaangażowanie społeczne, szkoła, uczeń, nauczyciel, wielokulturowość*

Współcześnie edukacja, pozostająca od pewnego czasu w kryzysie i wymagająca gruntownego zreformowania, staje się obszarem poszukiwań, analiz i badań nie tylko pedagogiki, ale również innych dyscyplin – psychologii, socjologii, ekonomii. Coraz częściej zwraca się także uwagę na czynniki społeczno-gospodarcze, które w odniesieniu do szkoły zakładają, że jej główny cel ma koncentrować się na kreowaniu świadomych, twórczych i odpowiedzialnych obywateli, przygotowanych do kooperacji i współpracy w pełnieniu ról społecznych. W tym procesie nabywanie i gromadzenie wiedzy ustępuje miejsca wykształceniu umiejętności poszukiwania wiedzy, jej kreowania i upubliczniania, oraz umiejętności nawiązywania kontaktów i rozwiązywania problemów w warunkach pracy zespołowej. Powinno się zatem podejmować wszelkie działania otwarte na budowanie powiązań społecznych mogących zaowocować wychowaniem młodych ludzi w duchu zaufania, spójności, zbiorowej odpowiedzialności i twórczej współpracy. Za najbardziej produktywne podejście ekonomiczno-społeczne jest uznawana koncepcja budowania niematerialnego zasobu, jakim jest kapitał społeczny szkoły. Zadanie to kieruje uwagę uczniów, nauczycieli oraz rodziców ku perspektywie działań zbiorowych, podejmowanych w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści – aktualnych i potencjalnych. O zasobności szkoły w kapitał społeczny świadczą oddolne przejawy samoorganizowania się uczniów i ich zaangażowania społecznego, co w konsekwencji ma wpływ na ich szkolne osiągnięcia. W ten sposób kapitał społeczny kształtuje zestaw nieformalnych wartości i norm społecznych wspólnych dla społeczności szkolnej. Staje się tym samym trwałym dobrem wspólnym – jednocześnie i wzajemnie zintegrowanym dobrem prywatnym i publicznym.

W artykule przedstawiono pojęcie kapitału społecznego, a następnie przeprowadzono analizę warunków jego kształtowania w szkole oraz omówiono czynniki, które determinują jego rozwój w warunkach kulturowo zróżnicowanej szkolnej społeczności.

Socjologiczno-ekonomiczne pojęcie kapitału społecznego

Kapitał społeczny stanowi obecnie przedmiot intensywnych dyskusji i licznych badań empirycznych. Jak stwierdza P. Sztompka, *jest jednym z najbardziej „gorących” pojęć w języku współczesnej socjologii* (2016, s. 286). Właśnie socjologii zawdzięcza ono swoją popularność, choć wywodzi się z ekonomii i teorii zarządzania organizacją. Jako pierwszy użył tego określenia w 1916 r. amerykański pedagog i reformator społeczny Lyda Judson Hanifan – wizytator wiejskich szkół w stanie Wirginia (USA). Badając rolę tych szkół w społecznościach wiejskich, zauważył on, że o pomyślności wspólnoty w rozwiązywaniu społeczno-gospodarczych problemów decydują:

(...) *te rzeczywiste dobra, które liczą się najbardziej w życiu codziennym ludzi: dobra wola, partnerstwo, sympatia i społeczna więź między jednostkami i rodzinami, która stwarza społeczną jedność. W miarę zwiększania się liczby kontaktów jednostki z innymi osobami rosną zasoby społecznego kapitału* (Hanifan 1916, s. 130).

Było to rozwinięcie idei J. Deweya, który w wydanej w 1900 r. książce *The School and Society* wskazał na kluczową rolę szkoły w procesie trwania i rozwoju społeczności. Jak pisze autor:

(Szkoła) *dostarcza narzędzi, które społeczeństwo wypracowało w przeszłości, jako środki swojej intelektualnej pracy. Dostarcza kluczy otwierających dziecku bogactwo, które leży poza zasięgiem jego ograniczonego indywidualnego doświadczenia* (Dewey 1900, s. 104).

W tym ujęciu kapitał społeczny ma charakter wspólnotowy. L.J. Hanifan, nawiązując do J. Deweya, charakteryzuje to tak:

Chodzi tu nie o realny majątek, osobistą własność czy też odłożoną gotówkę, ale raczej o to, co czyni użytecznymi owe konkretne rzeczy w większości sytuacji codziennych. Czyli o pomyślność, wspólnotę, wzajemną sympatię i społeczne relacje między grupami jednostek i rodzinami. Kształtują one społeczne jednostki oraz społeczność wiejską, której centrum stanowi szkoła (Hanifan 1916, s. 131).

Warto zwrócić uwagę, że w zarysowanej przez J. Deweya i L.J. Hanifana wizji kapitału społecznego odzwierciedla się świat zintegrowany, w którym szkoła, gospodarka, środowisko społeczne nie są osobnymi bytami, a pozostają jeszcze jednorodną formą aktywności społecznej. Jednak ta idea kapitału społecznego przedstawiona na początku XX wieku, nie została spopularyzowana i rozwinięta. Pozostała wręcz niezauważona i ukryta poza głównym nurtem socjologii aż do lat 80. XX wieku.

Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku kategoria kapitału społecznego pojawiła się ponownie, lecz w odmiennym społecznym ujęciu i bez nawiązywania do prac J. Deweya i L.J. Hanifana. Początkowo termin ten został użyty do określenia jednego z zasobów potencjału jednostki, który jako cecha indywidualna sprzyja jej edukacji i socjalizacji. Takie podejście na gruncie polskim było prezentowane jeszcze w latach 90. (Wnuk-Lipiński 1996). Upowszechnienia pojęcia kapitału społecznego, we współczesnym rozumieniu jako struktury zasobów w sieci stosunków społecznych, dokonali głównie: P. Bourdieu, J. Coleman, R. Putnam i F. Fukuyama.

P. Bourdieu (1983; 2001) traktuje kapitał społeczny jako sumę zasobów przynależnych grupie, rozumianych jako zbiór aktualnych i potencjalnych relacji między partnerami życia społecznego. Tworzą one mniej lub bardziej trwałą sieć wzajemnych znajomości, budowaną w celu uzyskania osobistych korzyści. To uwikłanie jednostki w sieci relacji, dające większe szanse efektywnego działania, zależy od rozmiaru sieci (ilości relacji) i jakości relacji konfigurujących sieć. Podobnie J. Coleman lokuje kapitał społeczny w strukturze relacji między działającymi jednostkami. Jednak kładzie

on nacisk na korzystny charakter sieci konsolidującej całą grupę, a nie na pojedyncze relacje. Jak pisze:

Kapitał społeczny jest ulokowany w strukturze relacji między działającymi jednostkami. Nie mieści się ani w samych jednostkach, ani w fizycznych narzędziach produkcji (Coleman 1988, s. 98).

Struktura społeczna sieci relacji stanowi więc potencjał wspomagający działania członków grupy. To grupa stwarza kapitał społeczny umożliwiający osiąganie wspólnych celów, które bez niego byłyby osiągalne dużo większym kosztem lub byłyby w ogóle niedostępne. W tej koncepcji kapitału społecznego podkreślana jest istotność społecznego kontekstu edukacji. Kapitał społeczny funkcjonuje wówczas w formie trzech komponentów: obowiązku i oczekiwania, relacji komunikacyjnych, norm społecznych. Wszystkie one kształtują mechanizmy generujące struktury społeczne, które w połączeniu z kapitałem materialnym (rzeczym i finansowym) decydują o rozwoju kapitału ludzkiego uczniów, a tym samym mają wpływ na ich szkolne osiągnięcia. Jak widać, P. Bourdieu uwypukla indywidualny sens kapitału społecznego, natomiast J. Coleman koncentruje się na jego zbiorowym znaczeniu. Jednak, jak zauważa P. Sztompka (2016, s. 290), są to tylko dwa inne punkty widzenia tego samego zjawiska społecznego.

Odminną perspektywę kapitału społecznego prezentują R. Putnam i F. Fukuyama. R. Putnam (1993, s. 35) odchodzi od wyłącznie kolektywistycznego ujęcia kapitału społecznego i odnosi go zarówno do więzi społecznych w postaci sieci powiązań, jak i do norm zaufania towarzyszących tym więzom. W jego ujęciu kapitał społeczny może być jednocześnie dobrem publicznym (grupowym) i prywatnym (jednostkowym). W ten sposób dobra prywatne jednostek są podstawą współdziałania na rzecz dobra publicznego, a gwarantem tego jest wzajemne zaufanie jednostek tworzących grupę społeczną. Zasady te rozciągają się od podstawowych norm wzajemności istniejących między dwojgiem przyjaciół, aż po skodyfikowane i bardzo złożone doktryny społeczne (np. religijne). F. Fukuyama w dążeniu do jednoznaczności definicji zawęził ją natomiast do jednej płaszczyzny wzajemnego zaufania członków grupy. W jego sformułowaniu kapitał społeczny jest to:

(...) zespół nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy, które umożliwiają im współpracę (Fukuyama 1997, s. 56).

W ten sposób badacz traktował kapitał społeczny przez pryzmat zasobów kulturowych. Nasuwa się wniosek, że kształtowanie kapitału społecznego wymaga zaakceptowania przez jednostki norm danej społeczności, a więc przejęcie takich cech, jak lojalność, uczciwość i rzetelność. Charakter i poziom kapitału społecznego jest zatem determinowany poziomem skłonności do okazywania sobie zaufania przez poszczególnych członków grupy, co okazuje się trudne w warunkach wielokulturowości, jest on bowiem tworzony i przekazywany za pośrednictwem mechanizmów kulturowych:

tradycji i religii. W ujęciu kulturowym kapitał społeczny to zasób o długookresowym charakterze, który jako trwała cecha struktur społecznych nie zmienia się zbyt szybko. Dlatego też F. Fukuyama w tym kontekście interpretuje kulturę jako:

(...) wzajemne powiązania między czynnikami kulturowymi i elementami struktury społecznej, zbliżając się jednocześnie do popularnej koncepcji kultury jako sumy dziedzicznych nawyków etycznych (tamże, s. 49).

W kryzysie kultury można zatem upatrywać osłabienia kapitału społecznego, które z kolei staje się źródłem coraz większej roli prawa pisanego. Im mniej ufają sobie członkowie grupy społecznej, tym bardziej obszernie i szczegółowo formalnoprawnie opisują wzajemne relacje. Jednak często takie uregulowania okazują się niedoskonałym zabezpieczeniem.

Oczywiście współcześnie funkcjonuje wiele definicji kapitału społecznego. Większość autorów, odwołując się do tych sformułowanych przez prekursorów, stara się własne definicje uszczegółowić w stosunku do rozpatrywanych dziedzin życia społecznego, jednocześnie rozszerzając je do wielopłaszczyznowego ujęcia danego zagadnienia. Jednak tym, co łączy większość z nich, jest wskazywanie na znaczenie zasobów niematerialnych, które powstają w obszarze wspólnoty kreowanej przez sieć powiązań międzyludzkich i funkcjonującej na zasadach zaufania oraz wzajemności. W odróżnieniu od tego zasobowego ujęcia kapitału społecznego wprowadzane są również koncepcje procesowe (operatywne), które utożsamiają go z sekwencją zachowań kinetycznych.

Kapitałem społecznym jest system regulatorów interakcji, który tworzą: normy moralne, kulturowe, przepisy prawne, podsystem egzekwowania prawa oraz organizacje społeczne (sieci relacji społecznych) (Matysiak 2008, s. 97).

Podkreśla się przy tym, że kapitał społeczny, podlegając ciągłym kinetycznym zmianom, rozwija się, kiedy struktura sieci relacji społecznych zmienia się w kierunku ułatwiania, a nie utrudniania wspólnych działań. Operatywność kapitału społecznego uzyskuje się, aktywizując zasoby ludzkie poprzez wzmacnianie poziomu zaangażowania w relacje, takie jak wsparcie emocjonalne, pomoc, angażowanie, motywowanie, wpływ, informowanie itp.

Kapitał społeczny szkoły i więzi społeczne

Jak pokazuje M. Dudzikowa (2011, s. 31–24), analizując badania różnych aspektów kapitału społecznego w polskich szkołach, polscy uczniowie w porównaniu z rówieśnikami z innych krajów wypadają znacznie gorzej w takich aktywnościach, jak po-

czucie przynależności szkolnej, uczestnictwo w pracach samorządu szkolnego i innych formach życia szkoły oraz organizacjach społecznych pozaszkolnych, zaangażowanie obywatelskie w działaniach na rzecz lokalnej społeczności. Ten niski poziom zaangażowania społecznego uczniów może świadczyć o konieczności zrekonstruowania mechanizmów wychowawczych szkoły w dążeniu do budowania społeczeństwa obywatelskiego. Właśnie kapitał społeczny jest czynnikiem generującym takie zmiany organizacyjnego kontekstu procesu edukacyjnego, które przyczyniają się do pomnażania obywatelskich wartości szkoły. Wartości te są utożsamiane z bogactwem istniejących więzi relacyjnych w społeczności szkolnej. Jednak uczeń z dobrymi więziami relacyjnymi w szkole ze słabym kapitałem społecznym nie jest tak produktywny, jak w szkole z silnym kapitałem społecznym. Również uczeń ze słabymi więziami relacyjnymi może czerpać korzyści z funkcjonowania w społeczności szkoły z silnym kapitałem społecznym. Jednocześnie dzięki temu również i jego więzi relacyjne mogą ulegać wzmocnieniu. Moc więzi relacyjnych jest określana obecnie trzema atrybutami:

- stopniem obustronnego zrozumienia kontekstów komunikacyjnych,
- stopniem zaangażowania w interakcyjną wymianę przekazów,
- stopniem rozwoju współpracy przy rozwiązywaniu wspólnych zadań.

W procesie rozbudowy kapitału społecznego istniejące już zasoby więzi relacyjnych są przekształcane oraz tworzone są nowe, o wyższej wartości atrybutów, co prowadzi do osiągania przewagi konkurencyjnej szkoły na rynku oświatowym.

Rozwój kapitału społecznego w procesie modernizacji struktur edukacyjnych szkoły ma obecnie dominujące znaczenie wobec ograniczonych możliwości rozwoju kapitału materialnego. Jego wyróżnienie wśród czynników aktywizujących środowisko szkolne jest również związane z rosnącą rolą lokalizacji i otoczenia szkoły z jednej strony oraz problemami wynikającymi z globalizacji zjawisk ekonomicznych i społecznych z drugiej.

Kapitał społeczny szkoły jako całość jest trudny do obserwacji, a tym bardziej do pomiaru, gdyż jest właściwością relacji międzyjednostkowych występujących w procesie edukacji, która opiera się na zasadzie indywidualnych osiągnięć. Jest natomiast podatny na zarządzanie jego wartością. Odwołując się do teorii zarządzania, możemy wskazać na główne elementy, których identyfikacja stanowi podstawę wzrostu kapitału społecznego szkoły. Są to (Krawczyk-Sokołowska 2011, s. 171–172):

- określony i mierzalny cel wzrostu wartości kapitału społecznego szkoły,
- motywacja do realizacji celu poprzez wdrożenia potrzebnych zmian,
- zdefiniowana strategia wdrażania zmian struktur społecznych szkoły,
- integracja strategii z procesem zarządzania efektywnością kształcenia,
- zarządzanie zmianami postaw społeczności szkolnej.

Z punktu widzenia celów mobilizujących kapitał społeczny wyróżnia się dwa podejścia, które N. Lin (2002, s. 21) nazywa aktywnością ekspresyjną i aktywnością instrumentalną. Te dwa typy kapitału społecznego są analizowane w różnych per-

spektywach badawczych, a w literaturze określane są różnymi nazwami. Na przykład R. Putnam (1993) przyjął dla nich określenia „wiążący” i „łączący”. Z kolei P. Adler i S. Kwon (2002, s. 19) utożsamiają kapitał społeczny kształtowany poprzez aktywność ekspresyjną z wewnętrzną strukturą zbiorowości, natomiast kształtowany działaniami instrumentalnymi z zasobami ulokowanymi w zewnętrznych relacjach jednostek bądź całych grup. Cele ekspresyjne są związane z potrzebą utrzymania i ochrony dotychczasowych zasobów, które tworzą spójność grupy społecznej (np. szkolnej lub klasowej). Zwiększają one efektywność członków grupy poprzez wpływ na ich motywację, kooperację i aktywność. Tutaj lepiej sprawdzają się relacje istniejące między jednostkami podobnymi (np. charakterologicznie, światopoglądowo, kulturowo lub nawet wizerunkowo). Są one łatwiejsze do nawiązania, gdyż łączą się z zaangażowaniem emocjonalnym. Tego typu więzi relacyjne nazywane są również relacjami zamkniętymi. Tworzą one struktury więzi silnych, które odgrywają korzystną rolę w budowaniu norm wzajemności i określaniu sankcji do ich egzekwowania. W przypadku celów instrumentalnych kształtowanie relacji jest związane z poszukiwaniem i zdobywaniem nowych zasobów zewnętrznych (np. pozaszkolnych). Tutaj z kolei więcej korzyści przynoszą więzi relacyjne nawiązywane z jednostkami różniącymi się zasobami (np. kulturowymi) i choć często są w ten sposób tworzone struktury więzi słabych, to w zdobywaniu nowych zasobów kapitału społecznego zazwyczaj postulowana jest ich wyższość nad więziami silnymi (Granovetter 1973). Tradycyjnie uznaje się, że silne więzi relacyjne są kosztowniejsze do utrzymania oraz mogą utrudniać adaptację do zmian, a więc mogą spowalniać wykonywanie określonych zadań całej grupy.

Motywacja do realizacji wyznaczonego celu, w wyniku której kapitał społeczny przynosi korzyści jednostkom i całej grupie, może wynikać z różnych źródeł. Może być zapewniona odpowiednimi kontaktami formalnymi oraz może wynikać z cech indywidualnych jednostek, poczucia przynależności do grupy, chęci do współpracy, satysfakcji, zdolności do tworzenia nowych znajomości, a także presji społecznej. Wymaga jednak rozpoczęcia działań związanych z wprowadzeniem niezbędnych zmian umożliwiających podjęcie kolektywnego i dobrowolnego uczestnictwa w realizacji założonego celu, co wiąże się z opracowaniem i wcieleniem w życie odpowiednich standardów postępowania oraz wzmocnieniem zaufania do szkoły jako instytucji.

Strategia wdrażania zmian struktur społecznych szkoły wymaga aktywnego zaangażowania się wszystkich uczestników we wspólne działania na rzecz jej tworzenia, czyli obejmuje nie tylko uczniów i nauczycieli, ale również rodziców i personel administracyjny szkoły. Sprzyja temu bezproblemowy dostęp uczniów do informacji dotyczących ich szkoły oraz ich samych. Podobnie bardzo istotna jest możliwość wymiany informacji między kadrą zarządzającą a rodzicami w klimacie otwartości, szczerości i zaufania. Skuteczna komunikacja wewnętrzna pozwala na maksymalnie efektywne funkcjonowanie szkoły jako organizacji. Jednym z warunków takiej komunikacji we-

wewnętrznej jest opracowanie strategii, która określa sposoby wypracowania najbardziej efektywnego systemu dwustronnej komunikacji, zarówno w płaszczyźnie hierarchii pionowej, jak i kontaktów horyzontalnych. Podstawowymi cechami powinny być zatem bezpośredniość, otwartość i regularność aktów komunikacji. Jest to szczególnie ważne w sytuacji, gdy występują różne wzorce kulturowe, mentalność, tradycje i zwyczaje, co może wywoływać poczucie zagrożenia spowodowanego lękiem przed złą interpretacją przekazów. W skrajnych przypadkach może dochodzić nawet do agresji. Od sprawnego przebiegu komunikacji wewnętrznej zależy więc stan relacji międzyludzkich. N. Elias (2008) zwrócił uwagę na dynamiczny wymiar tych procesów, czyli nieustanne wytwarzanie i reprodukcje relacji międzyludzkich w ciągłych działaniach jednostek wobec siebie. Szczególnego znaczenia w budowaniu strategii kształtowania struktury społecznej szkoły nabiera oczywiście wyposażenie uczniów w kompetencje komunikacyjne. W tym zakresie nauka powinna rozpocząć się na jak najwcześniejszym etapie edukacji. Już w przedszkolu powinno się zadbać o wypracowanie nawyków prawidłowego nawiązywania kontaktów (Guillaumond 2000), które ułatwiają wymianę doświadczeń i umacniają wspólne działania. Jak pisze R. Otręba (2012, s. 15) w odniesieniu do szkoły:

Istnieje (...) konieczność dostrzegania istniejącej w rzeczywistości jedności struktury rzeczy i struktury zdarzeń (procesów).

Nie można więc budować strategii kształtowania kapitału społecznego szkoły bez jej powiązania z procesem zarządzania efektywnością kształcenia. Wynikiem tych prac integracyjnych powinien być nowy jednolity schemat organizacyjny szkoły oraz samego procesu kształcenia i wychowania, który umożliwia również bieżące badanie zaplanowanych zmian w efektywności funkcjonowania szkoły, rozpatrywanych łącznie, to jest kapitału społecznego szkoły i procesu dydaktyczno-wychowawczego. Tak prowadzony rachunek jakości pracy szkoły pozwala na ocenę i korektę podejmowanych działań strategicznych.

Zarządzanie zmianami postaw społeczności szkolnej w sferze obowiązujących norm społecznych ma związek z siłą poszczególnych relacji i zależy od ich konfiguracji (stopnia zamknięcia sieci społecznej). Działania w tym zakresie powinny wynikać z konieczności wzmacniania głównie relacji o charakterze nieformalnym, które wynikają nie z obowiązków szkolnych, a z poczucia przynależności do szkolnej społeczności. Są to takie zachowania, jak posłuszeństwo wobec reguł, lojalność, uczestnictwo, zaangażowanie, występowanie z inicjatywą oraz zachowania altruistyczne – pomoc koleżeńska, wsparcie. Wszystkie one wzmacniają proaktywne zachowania oraz skłonność do wprowadzania nowych i rozwijania dotychczasowych działań. Konieczność zmian postaw wiąże się także ze zwiększeniem ryzyka w podejmowaniu działań, które powinny opierać się na pewności, że partnerzy w procesie edukacyjnym będą się wzajemnie wspierać lub przynajmniej działać bez zamiaru wzajemnego szkodenia sobie. Regulacje w tym obszarze, choć zwykle przyjmują postać niepisanych reguł, są

powszechnie rozumiane i akceptowane przez uczniów. Natomiast należy podkreślić, że nieumiejętne zarządzanie kapitałem społecznym stanowi zagrożenie dla funkcjonowania szkoły. Brak zaangażowania w budowanie sieci relacji wynikające z niewłaściwie ukształtowanych więzi oraz niesprzyjające tym działaniom otoczenie społeczne mogą być przyczyną występowania kapitału społecznego jako hamulca w rozwoju społeczności szkolnej. Jeszcze ważniejszym zagrożeniem jest ryzyko negatywnego wpływu takiego wadliwego kapitału społecznego na przebieg samego procesu dydaktycznego, który powinien opierać się na współpracy wszystkich podmiotów.

Kształtowanie relacyjnych więzi w warunkach wielokulturowości

Organizacja tworzy własną kulturę, która wpajana jest jej członkom. Z tego też względu kulturę organizacyjną uważa się jako podstawowe spoiwo organizacji (Otręba 2012, s. 15).

Kultura organizacyjna oraz formalna struktura organizacyjna szkoły stanowią bazę do kształtowania jej kapitału społecznego. Z drugiej strony kapitał społeczny jest nośnikiem wartości, które powodują zmiany dominującego systemu wartości kulturowych organizacji. W dużej mierze zależy to od jednostek i grup tworzących kapitał społeczny i będących w określonych interakcjach. Nawiazywanie więzi (jako produktu interakcji międzyludzkich) w relacjach wielokulturowych wymaga zastosowania odpowiedniej jakości komunikacji, która w tych warunkach staje się najważniejszym czynnikiem w zarządzaniu kapitałem społecznym. Istotne w tym kontekście jest to, że socjolodzy w ślad za J. Muchą definiują dwa typy wielokulturowości: etniczną i nieetniczną (Śliz, Szczepański 2011, s. 9). Za powszechną uznaje się wielokulturowość nieetniczną, którą jest:

(...) nasycenie społecznej przestrzeni symbolami wywodzącymi się z rozmaitych kręgów kulturowych, z których to symboli wiele zyskało status globalnych (tamże, s. 9).

Tego typu wielokulturowość, która nie jest ściśle związana z konkretnymi grupami etnicznymi, a jedynie wywodzi się z rozmaitych kręgów kulturowych, w polskich szkołach istnieje od dawna i nadal wywołuje wiele problemów. Jednak w procesie budowania kapitału społecznego, w warunkach złożonych interakcji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur, możliwe jest ograniczenie rozdziewięku międzykulturowego. Dobrowolność form kontaktów międzykulturowych prowadzi do wytwarzania się kapitału społecznego z więziami relacyjnymi o zróżnicowanej kulturowości, które jednak akceptowane są przez wszystkich. Ukształtowany w tych warunkach

kapitał społeczny oprócz zróżnicowania kulturowego cechuje się elementami takiej spójności wielokulturowej, która umożliwia podjęcie wspólnych działań. W miejsce wielokulturowości nieetnicznej pojawia się kulturowo zróżnicowana całość.

Wobec narastającego w Europie zjawiska migracji, w polskich szkołach może pojawić się również wielokulturowość typu etnicznego, charakteryzująca się etnocentrycznym pojmowaniem kultury z własnymi wzorcami zachowań, wartości i wytworów kultury. Kształtowanie kapitału społecznego w tych warunkach jest już procesem bardziej złożonym, ponieważ wiele kultur etnicznych, które poza szkołą mogą istnieć obok siebie, w warunkach szkolnych wchodzi ze sobą w różnego rodzaju interakcje będące potencjalnym źródłem napięć i konfliktów. Już sam proces budowania kapitału społecznego, polegający na nawiązywaniu więzi relacyjnych, co prawda jednoznacznie nie eliminuje tej dysharmonii, ale zdecydowanie ogranicza jej stopień. Główne trudności w nawiązywaniu więzi wynikają często z ograniczeń spowodowanych różnym stopniem znajomości języka partnera relacji. Jednak poważniejszym utrudnieniem są uwarunkowane kulturowo różnice w stylu komunikacji oraz interpretacji samych komunikatów. Szczególne znaczenie mają tutaj spotkania informacyjne, których celem powinno być wyjaśnienie charakteru i znaczenia wielokulturowości. Dzięki nim kształtowane są u uczniów postawy charakteryzujące się empatią i tolerancją, a także weryfikowane są komunikacyjne stereotypy. Bardzo ważne jest też uświadomienie uczniom, że *czynniki kulturowe skłaniają ludzi do różnych zachowań i że te różnice trzeba akceptować* (Griffin 2004, s. 194). Należy bowiem pamiętać, że relacje między członkami grupy nigdy nie będą całkowicie symetryczne. *Nie znaczy to, że nie należy robić wszystkiego, aby eliminować wszelkie zbędne niesymetryczności* (Szahaj 2010, s. 30). Chodzi o wskazanie różnic związanych z kontekstem komunikowania się oraz odmiennym postrzeganiem komunikacyjnego czasu i przestrzeni. Niezbędne staje się więc wdrożenie w tych warunkach procedur i praktyk stymulujących interakcje uczniów. W procesie poszerzania zasobów kapitału społecznego procedury te powinny wspierać otwartość w komunikowaniu się, a temu ma służyć sprecyzowanie kierunków, kanałów i zasad porozumiewania się w grupie. Zintegrowany kapitałem społecznym wielokulturowy zespół, jak pisze J. Nikitorowicz:

(...) uruchamia i realizuje proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, podejmując kroki niwelujące napięcia i konflikty, jak też wspierające i wyrównujące możliwości i szanse zróżnicowanych grup (2010, s. 367).

Kształtowaniu kapitału społecznego szkoły w warunkach wielokulturowości etnicznej towarzyszyć powinna diagnoza istniejącej kultury organizacyjnej, poprzedzająca ewentualną jej zmianę w procesie stopniowego tworzenia się:

(...) struktur tak zwanej „kultury trzeciej”, składającej się z elementów wspólnych (sposobów postępowania, stylów życia, światopoglądów) wytworzonych w toku prowadzonej interakcji (Bielska 2001, s. 177).

W warunkach szkolnych, ze względu na krótkookresowość procesów integracyjnych, z reguły nie dochodzi do tzw. asymilacji pełnej, opartej na całkowitym zaniku konfliktu etnicznego (Mikułowski-Pomorski 2003, s. 48), a jedynie osiągany jest jej pierwszy etap, tzw. akulturacja. Jest to proces swoistej dyfuzji kultur, w którym przyjmowane treści kulturowe są odmienne od tych, jakie jednostka nabyła wcześniej (Sztompka 2007, s. 349–350). Poprzez permanentny kontakt z przedstawicielami kultury odmiennej etnicznie pozachodzi do poznania składników tej kultury i w ten sposób staje się możliwe podwyższenie własnej kompetencji kulturowej, w tym również kompetencji komunikacyjnej niezbędnej do nawiązywania więzi relacyjnych. W procesie akulturacji również wyznacza się poziomy zaawansowania integracji kulturowej. Na przykład E. Nowicka (1998, s. 17) wyróżnia trzy takie poziomy: akulturację konieczną, wskazaną i pełną. Dopiero osiągnięcie akulturacji pełnej, obejmującej akceptację i przyjęcie przez jednostkę nowych norm i wartości, prowadzi do utrwalenia samoidentyfikacji ze społecznością szkoły i zapewnia uznanie jednostki za jej pełnoprawnego członka. Jedynie wykształcenie takich przesłanek asymilacji wielokulturowości umożliwia nawiązywanie przez uczniów więzi relacyjnych kształtujących zasoby kapitału społecznego szkoły.

Podsumowanie

Kulturowa koncepcja edukacji J. Brunera (2006) nawiązuje do koncepcji szkoły, która stwarza uczniom warunki doświadczania sprawstwa, współpracy i refleksji. Oferuje w ten sposób możliwość partycypacji w prorozwojowej kulturze szkoły jako organizacji, w której i poprzez którą kształtowany jest kapitał społeczny, którego brak lub niedostatek w dalszej perspektywie ogranicza możliwość zaistnienia społeczeństwa obywatelskiego. W dotychczasowych, kolejnych reformach oświaty kierunki zmian kształcenia wyznaczone przez ministrów edukacji narodowej nie rozwijały potrzeby uspołeczniania uczniów, a tym bardziej budowania w szkole kapitału społecznego. Również obecna reforma w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w jej nowym ośmioletnim wymiarze, tylko ogólnikowo przewiduje:

(...) wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, czy też kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość (Załącznik nr 2...).

Nie są to wszystkie, a nawet nie jest to większość warunków, dzięki którym tworzony jest kapitał społeczny.

Wyniki badań zasobów zaufania i zaangażowania, reprezentatywnych dla szkolnego kapitału społecznego, przeprowadzone przez zespół M. Dudzikowej w szkołach różnych szczebli pokazały, że gimnazja stwarzały najgorsze warunki do pomnażania

kapitału społecznego (Dudzikowa i in. 2011, s. 234). Dotyczyło to głównie zasobów zaufania, które w tym typie szkoły osiągały najniższy poziom, co można tłumaczyć swoistym kryzysem zaufania, pojawiającym się u uczniów w wieku 13–15 lat, dodatkowo wzmacnianym nowym środowiskiem przy przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum. Zatem w świetle tych badań likwidacja gimnazjów i wydłużenie, w ramach najnowszej reformy oświaty, okresu nauki w szkole podstawowej mogą mieć wpływ na łagodniejsze przejście przez okres kryzysu zaufania (nauka trwa w tym samym środowisku). W szkołach podstawowych, których zasoby zaufania są na poziomie zbliżonym do zasobów w liceach (tamże, s. 234), istnieją duże rezerwy tworzenia szkolnego kapitału społecznego poprzez rozwijanie stosunkowo ubogich zasobów zaangażowania. Temu celowi służy właśnie wdrażanie programu rozwoju kapitału społecznego szkoły. W nowych warunkach oświatowych program ten powinien być dodatkowo rozbudowany pod kątem utrzymania wysokiego poziomu szkolnych zasobów zaufania. Wielokulturowość, rozumiana już nie jako nowa rzeczywistość społeczna, implikuje również nowe zadania w programie rozwoju kapitału społecznego szkoły, którymi powinno stać się zintensyfikowanie działań w kierunku integracji uczniów wywodzących się z różnych kręgów kulturowych. Wszystkie te uwarunkowania wymagają wypracowania w organizacji szkolnej własnych, szczegółowych rozwiązań programowych. Są to ważne zadania stojące przed nową rzeczywistością społeczną i edukacyjną w dobie globalizacji.

Bibliografia

- ADLER P., KWON S., 2002, *Social Capital: prospects for a new concept*, Academy of Management Review, Vol. 27, No. 1.
- BIELSKA E., 2001, *Koncept władzy, pluralizm kulturowy a problemy marginalizacji w kontekście zmiany społecznej*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- BOURDIEU P., 1983, *Forms of Capital*, [in:] J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- COLEMAN J.S., 1988, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, American Journal of Sociology, No. 94.
- DEWEY J., 1900, *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- DUDZIKOWA M., 2011, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa i in. (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- DUDZIKOWA M. i in. (red.), 2011, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- ELIAS N., 2008, *Społeczeństwo jednostek*, tłum. J. Stawiński, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.

- FUKUYAMA F., 1997, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa–Wrocław.
- GRANOVETTER M., 1973, *The Strength of Weak Ties*, American Journal of Sociology, Vol. 78(6).
- GRIFFIN R.W., 2004, *Podstawy zarządzania organizacjami*, tłum. M. Rusiński, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- GUILLAUMOND F., 2000, *Nauka komunikowania się w grupie przedszkolnej*, tłum. K. i K. Pruscy, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa.
- HANIFAN L.J., 1916, *The Rural School Community Center*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 67.
- KRAWCZYK-SOKOŁOWSKA I., 2011, *Wybrane aspekty wartości przedsiębiorstwa*, Zeszyt Naukowy Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, nr 107.
- LIN N., 2002, *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MATYSIAK A., 2008, *Kapitał jako proces*, Zeszyty Naukowe, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, nr 6.
- MIKUŁOWSKI-POMORSKI J., 2003, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków.
- NIKITOROWICZ J., 2010, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- NOWICKA E., 1998, *Akulturacyja*, [w:] H. Kubiak, J. Szacki i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. I, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- OTRĘBA R., 2012, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- PRZYGODZKI Z., 2004, *Znaczenie kapitału społecznego w rozwoju*, [w:] A. Jewtuchowicz (red.), *Wiedza, innowacyjność, przedsiębiorczość a rozwój regionów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- PUTNAM R., 1993, *Making Democracy Work*, Princeton University Press, Princeton.
- SZAHAJ A., 2010, *Wielokulturowość: za i przeciw (kilka uwag)*, [w:] D. Pietrzyk-Reeves, M. Kułakowska (red.), *Studia nad wielokulturowością*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków.
- SZTOMPKA P., 2007, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- SZTOMPKA P., 2016, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- ŚLIZ A., SZCZEPAŃSKI M.S., 2011, *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festiwal Caravan czy wielokulturowe Street Party?*, Studia Socjologiczne, nr 4(203).
- WNUK-LIPIŃSKI E., 1996, *Demokratyczna rekonstrukcja*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Załącznik nr 2 do projektu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 grudnia 2016 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, źródło: <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12293659/12403181/12403182/dokument265884.pdf> (dostęp: 20.01.2017).

Shaping the school social capital in the conditions of multiculturalism

Nowadays people are looking for an answer to the question which conditions support achieving desired social goals. One of such significant goals is the reform of education, which has been undergoing crisis for some time. Apart from various suggestions of a possible solution to this problem there are also some economic and social approaches. Among them there is a concept connected with the notion of social capital, which is considered to be the most productive. As far as school environment is concerned,

the perception of social capital is focused on the perspective of collective actions and explaining pupil's and teacher's behaviours, which results in a cooperation undertaken for mutual benefit. The affluence of the social capital is confirmed by pupils' self-organization and their social involvement. Thus, when individuals who have similar goals, meet one another and initiate relations, they create a new common quality, which is beneficial for all members of the school society. This way they create a set of informal values and ethical norms, which are common for all members of this school community – the so-called relational bonds. They enable effective cooperation to realize harmonic and successful education process. The social capital is a permanent common and public good. Benefits of investing in the social capital are felt by all participants of the school educational process. A pupil with good relational bonds but in a school with poor social capital is not as productive as the pupil in a school with strong social capital. However, even a pupil with poor relational bonds may benefit from functioning in community in the school with strong social capital. Simultaneously, his or her relational bonds may be strengthen in this way. Thus, social capital may be perceived as pupil's and teacher's personal good and simultaneously as a public good, which means a good of the school as an institution. But its supreme value is shaping relational bonds based on trust and partnership. This article attempts to analyse conditions of shaping the social capital in the school and factors that support its development in the conditions of multiculturalism.

Keywords: *social capital, education, school environment, social involvement, school, pupil, teacher, multiculturalism*