

SYLWIA JASKULSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**ZAUFANIE I ZAANGAŻOWANIE
JAKO WYMIARY SZKOLNEGO
KAPITAŁU SPOŁECZNEGO.
DONIESIENIE Z BADAŃ**

ABSTRACT. Jaskulska Sylwia, *Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. Doniesienie z badań* [Trust and commitment viewed as dimensions of social capital at school. A report from research]. *Studia Edukacyjne* nr 22, 2012, Poznań 2012, pp. 169-179. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2502-7. ISSN 1233-6688

In the text, I touch upon the issue of social capital at school. I pose the question about the extent to which Polish schools are a place that favours the multiplication of the resources of this capital. In other words, I enquire whether it is a space where commitment and trust are in use. I refer myself to the results of research conducted among the students of Adam Mickiewicz University in Poznan.

Key words: trust, commitment, social capital, school

W tekście poruszam kwestię szkolnego kapitału społecznego. Stawiam pytanie, na ile polska szkoła jest miejscem sprzyjającym pomnażaniu zasobów tego kapitału, to znaczy przestrzenią, w której praktykowane jest zaangażowanie i zaufanie?

Na tak postawione pytanie odpowiadam, opierając się na wynikach panelowych badań, zatytułowanych „Studenci UAM 2005/06 – 2009/10. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej”¹. W badaniach,

¹ Badania zespołu powołanego i prowadzonego przez prof. zw. dr hab. Marię Dudzikową na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członkowie tego zespołu to: Renata Wawrzyniak-Beszterda, Ewa Bochno, Ireneusz Bochno, Sylwia Jaskulska, Karina Knasiecka-Falberska, Mateusz Marciniak oraz (w pierwszym etapie badań) Anita Famuła-Jurczak i Ewa Tłuczek-Tadla. Trzy pomiary (na I, III i V roku studiów) objęły reprezentatywną próbę studentów (1500 osób) z 12

których wybrane wątki przedstawię w tekście, przyjęliśmy, że zaufanie i zaangażowanie są wymiarami szkolnego kapitału społecznego. Wielkość zasobów tego kapitału odtworzyliśmy z doświadczeń szkolnych badanych. Pytaliśmy studentów o ich szkoły (podstawowe, gimnazja, licea). Z wypowiedzi tych wyłoniły się wizerunki szkół, które w różnym stopniu sprzyjały gromadzeniu zasobów szkolnego zaufania i zaangażowania.

Relacjonując wyniki badań, postaram się odpowiedzieć na trzy pytania: jak duże zasoby kapitału społecznego mogli w swoich szkołach gromadzić badani? Które z obszarów rzeczywistości szkolnej (i który ze szczebli kształcenia) najbardziej, a które najmniej sprzyjały gromadzeniu tych zasobów? Jacy (ze względu na uwzględnione przez nas w badaniach cechy) studenci gromadzili największe, a jacy najmniejsze zasoby kapitału szkolnego w czasie, gdy byli uczniami szkół podstawowych, gimnazjów i liceów?

Metoda

W badaniach przyjęliśmy, że odczytując doświadczenia szkolne studentów (w ujęciu retrospektywnym) i nakładając na nie różne kategorie, można stawiać szereg pytań o polską szkołę – na przykład o jej rolę w pomnażaniu zasobów kapitału społecznego młodych Polaków, którzy z sukcesem przeszli niższe szczeble edukacji i dostali się na państwową uczelnię². Stąd pojawiła się grupa problemów badawczych dotyczących szkolnego kapitału społecznego (pytanie o wielkość zasobów kapitału społecznego kolejnych szczebli kształcenia i o czynniki wielkość tę różniące) na jednym z etapów wielowątkowych badań.

Teoretyczną koncepcję badań stanowiła, wypracowana przez Marię Dudzikową³ na przecięciu różnych ujęć kapitału społecznego (Coleman, Putnam, Bourdieu, Fukuyama) i koncepcji kultury edukacji J. Brunera⁴, wizja szkoły sprzyjającej rozwojowi ucznia poprzez stwarzanie warun-

wydziałów UAM w Poznaniu. Projekt finansowany był ze środków MNiSW (grant 3821/HO3/2007/32) i WSE UAM w Poznaniu.

² Jako zespół badawczy zdajemy sobie sprawę z ograniczeń interpretacyjnych, jakie nakłada na nas celowy dobór próby badawczej. Mówimy bowiem o szkolnych doświadczeniach tych przedstawicieli I rocznika reformy edukacji, którzy dostali się na Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i studiowali w trybie stacjonarnym.

³ Por. M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, Kraków 2011.

⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

ków do gromadzenia zasobów zaufania i zaangażowania. Wychodząc z tych założeń przyjęliśmy, że wskaźnikami wielkości szkolnych zasobów zaufania są odpowiedzi badanych na pytania dotyczące zaufania w relacjach: rówieśniczych (wsparcie rówieśnicze, poczucie bezpieczeństwa, spójność grupy) i z nauczycielem (wsparcie nauczycielskie, poczucie bezpieczeństwa, sprawiedliwe traktowanie, zainteresowanie uczniem jako człowiekiem). O wielkościach zasobów zaangażowania miały zaś stanowić odczytywane przez nas doświadczenia szkolne w zakresie: instytucjonalnych warunków zaangażowania (na ile szkoła stwarza warunki angażowania się), działań zaangażowanych (jakie działania podejmowali badani) oraz działalności samorządu klasowego i szkolnego. Badani odpowiadali na szereg pytań ankietowych (ponad 230) odnośnie powszechności w ich szkołach pewnych zjawisk, jak np. udział samorządu szkolnego w stanowieniu szkolnego prawa, możliwość zabierania głosu podczas lekcji, wykorzystywanie przez nauczycieli pomocy dydaktycznych czy aktywizujących metod nauczania itp.⁵

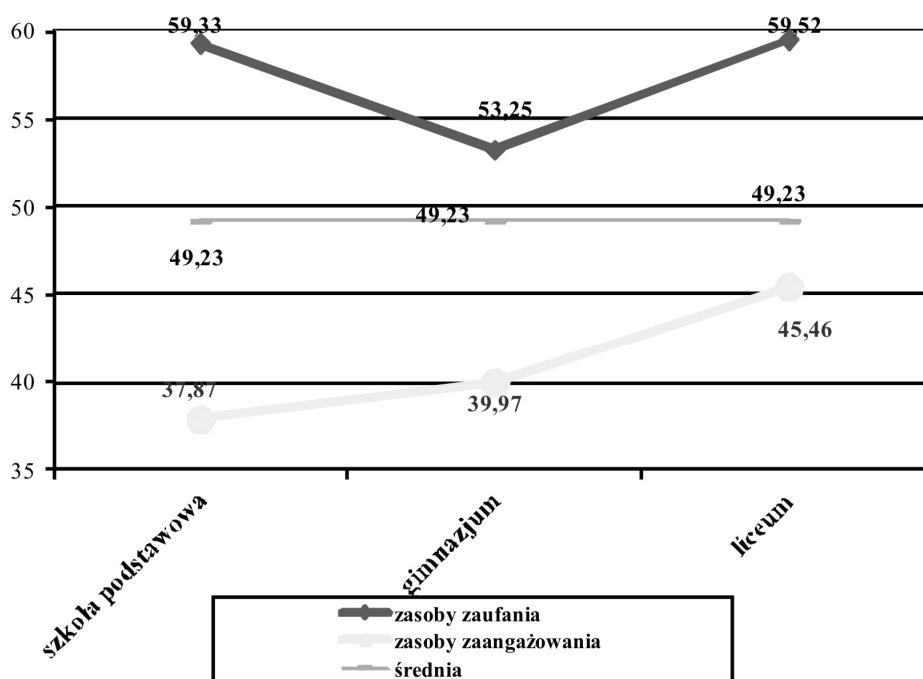
Wypowiedziom badanych nadaliśmy wartość (analiza normatywna). Punktem odniesienia była brunerowska wizja szkoły sprzyjającej gromadzeniu zasobów kapitału społecznego. Im więc częściej o doświadczeniach badanego mogliśmy powiedzieć, że sprzyjały pomnażaniu tych zasobów, tym więcej punktów badany otrzymywał (w sumie, po przeliczeniach było to 100 punktów w odniesieniu do każdej zmiennej). Mogliśmy dzięki temu nie tylko określić wielkość zasobów kapitału społecznego w wymiarze zaufania i zaangażowania, ale też zestawiać różne zmienne szczegółowe, określając ich udział w tych wielkościach.

Przyjmując, że zasoby jednego kapitału mogą być transponowane w inne, w omawianej w tym tekście części badań postawiliśmy 114 hipotez szczegółowych, dotyczących związku diagnozowanych zjawisk (w odniesieniu do trzech szczebli kształcenia) i niektórych cech badanych oraz ich środowiska (kapitał osobowy: dziedzina studiów, płeć, poziom osiągnięć szkolnych, poziom samooceny, stopień nasilenia optymizmu, uczestniczenie w praktykach religijnych; kapitał rodzinny: zasoby rodzinnego kapitału ekonomicznego i kulturowego; kapitał środowiskowy: miejsce zamieszkania, lokalizacja szkoły, dojazdy do szkoły; jakość kultury szkoły).

⁵ Wyniki badań opublikowaliśmy w książce: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011. W tekście odwołuję się szczególnie do treści dwóch rozdziałów tej książki: E. Bochno, *Szkolne zasoby zaufania* (s. 123-146) oraz S. Jaskulska, *Szkolne zasoby zaangażowania* (s. 147-166).

Wyniki

Najogólniej rzecz biorąc, można powiedzieć, że zdiagnozowane przez nas szkolne zasoby kapitału społecznego są przeciętne (średnia 49 pkt. na 100 możliwych). Najbardziej ich gromadzeniu sprzyjały szkoły ponadgimnazjalne (średnia dla liceum 54 pkt. na 100), najmniej gimnazja (47 pkt. na 100). Wizerunki szkoły podstawowej i gimnazjum, jako środowisk pomnażania kapitału społecznego, są bardzo podobne jeśli chodzi o zasoby zaangażowania (profile zasobów zaufania i zaangażowania na ryc. 1).



Ryc. 1. Profile zasobów zaufania i zaangażowania szkół różnych szczebli kształcenia (opracowanie własne)

Zasoby zaufania są statystycznie istotnie większe ($p = 0,001$) od zasobów zaangażowania (średnie: zasoby zaufania – 57 pkt., zasoby zaangażowania – 43 pkt. na 100 możliwych). Największe różnice dotyczą szkoły podstawowej (ponad 20 pkt. różnicy między wielkością zasobów zaufania i zaangażowania). Najbardziej podobne, ze względu na wielkość, są zasoby zaufania i zaangażowania gimnazjum, choć i tak różnica między nimi wynosi 13 pkt. Różnica ta także jest istotna statystycznie.

Jeśli chodzi o zasoby zaufania, to najmniejsze średnie opisują obszar poczucia bezpieczeństwa w relacjach z nauczycielem (np. w odniesieniu do gimnazjum to tylko 37 pkt. na 100). Z odpowiedzi badanych, które były wskaźnikami w tym obszarze, jawi się szkoła, w której uczniowie raczej nie wierzą, że nauczyciele będą wobec nich lojalni, że ich nie zawiodą, nauczyciele raczej nie są wzorcami postępowania etycznego. Co ciekawe, poczucie bezpieczeństwa w relacjach z rówieśnikami (brak „fali” w szkole, niestosowanie przemocy, niewyśmiewanie, nieupokarzanie, brak atmosfery wywyższania się) było w doświadczeniach badanych duże (to jedna z najwyższych średnich w wymiarze zaufania – 61 pkt. na 100). Gdyby porównać średnie opisujące wielkość zasobów zaufania w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami, okazałoby się, że w pierwszym przypadku największa średnia dotyczy szkoły podstawowej, w drugim – liceum. Zaufanie zostało jakby przeniesione z relacji z nauczycielami na początkowym szczeblu edukacji i inwestowane w relacje rówieśnicze podczas nauki w liceum. Na etapie gimnazjum obserwujemy załamanie (średnie zasobów zaufania w relacjach rówieśniczych i w relacjach z nauczycielami są najniższe).

Największy udział w wielkości zasobów szkolnego zaangażowania mają instytucjonalne warunki zaangażowania, zdecydowanie najmniejszy działalność samorządu klasowego i szkolnego (różnice między średnimi opisującymi poszczególne subwymiary zaangażowania są istotne statystycznie, $p = 0,00$). Dotyczy to zarówno ogólnej średniej każdego subwymiaru, jak i średnich subwymiarów w ramach każdego ze szczebli kształcenia. Oznacza to, że szkoły, według badanych, były raczej otwarte na inicjatywy uczniowskie, raczej stwarzały warunki wyrażania opinii, praca szkoły była ukierunkowana na zagadnienia społeczne, ale nie sprzyjały udziałowi uczniów w stanowieniu szkolnego prawa. Jeśli chodzi o poszczególne wskaźniki (pytania ankiety), najwięcej punktów otrzymali badani za odpowiedź na pytanie odnośnie wspólnego działania wychowawcy i klasy (średnia 70 pkt.). Należy jednak zaznaczyć, że działania te ograniczały się do organizacji wycieczek i „impresz” klasowych. Trzy ostatnie lokaty w rankingu średnich za odpowiedzi na pytania ankiety zajmują zmienne z obszaru „działania zaangażowane badanych”. Są to: przynależność do samorządu szkolnego i klasowego (23 pkt.), przynależność do organizacji i stowarzyszeń działających na terenie szkoły i poza nią (w obu przypadkach niewiele ponad 22 pkt. na 100).

Im wyższy szczebel kształcenia, tym lepsze warunki gromadzenia kapitału społecznego stwarzane przez szkoły w aspekcie zaangażowania jawią się z wypowiedzi badanych. Wizerunki szkół trzech szczebli są najbardziej podobne ze względu na wielkości zasobów zaangażowania, które mogli gromadzić badani poprzez własne działania. Najbardziej

różnią się zaś jeśli chodzi o stwarzane warunki zaangażowania, także rozwoju samorządności uczniowskiej – tu zdecydowana przewaga liceów nad szkołami niższego szczebla.

Zasoby zaufania i zaangażowania, które określiliśmy na podstawie wizerunków szkół trzech szczebli kształcenia, są w silnym, dodatnim związku istotnym statystycznie (na poziomie istotności $p < 0,01$). Oznacza to, że im większe zasoby zaufania, tym większe zasoby zaangażowania opisują szkoły, w których uczyli się studenci i odwrotnie.

Jeśli chodzi o zależnościową część badań, okazało się, że wielkość zasobów szkolnego zaufania i zaangażowania pozostaje w związku szczególnie z różnymi cechami szkoły (zmiennie te w naszych badaniach nazwaliśmy jakością kultury szkoły) oraz z zasobami osobowymi badanych (płeć, osiągnięcia szkolne, poziom samooceny, stopień nasilenia optymizmu, uczestniczenie w praktykach religijnych). Najmniej potwierdziło się hipotez postawionych odnośnie związku szkolnych zasobów zaufania i zaangażowania z zasobami środowiskowymi. Potwierdziło się więcej hipotez postawionych odnośnie zasobów zaufania niż zaangażowania (zmienna ta nie pozostaje np. w związku statystycznie istotnym z żadną ze zmiennych środowiskowych).

Ogólnie rzecz biorąc, im większe zasoby kapitału społecznego badani gromadzili w szkołach, tym większe były inne ich zasoby (np. wyższy poziom samooceny, większe zasoby kapitału ekonomicznego i kulturowego rodziny, większe zasoby materialne szkoły itp.).

Wnioski i dyskusja

W myśl koncepcji P. Bourdieu, kapitał może przyjmować różne formy, m.in. społeczną, ekonomiczną, kulturową. Różnice w zakresie jednej z nich mogą decydować o różnicach pozostałych, bowiem dochodzi do konwersji kapitału, czyli przechodzenia jednej jego formy w inną⁶. Jedno z przyjętych w badaniach założeń dotyczyło zatem natury kapitału społecznego (i zasobów innych kapitałów), które mogą być pomnażane i transponowane w inne⁷. Okazało się, że dzieje się tak ze szkolnymi zasobami zaufania i zaangażowania. Jeśli jeden wymiar kapitału społecznego przyjmował większe wartości, także drugi był większy. Jeśli jedna

⁶ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 104.

⁷ Por. A. Bartoszek, *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Katowice 2003; tenże, *Konwersja kapitałów społeczno-kulturowych na kapitał obywatelski – rzecz o wytwarzaniu otwartych społeczności*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwiazzonek, T. Nawrocki, Katowice 2008.

z badanych przez nas osób miała więc większe zasoby zaufania niż druga, z pewnością miała też większe zasoby zaangażowania. Potwierdziło się też wiele hipotez o związku wielkości zasobów szkolnego kapitału społecznego i innych zasobów badanych. Tendencja była tu taka sama – im większe zasoby jednego kapitału, tym większe zasoby drugiego. Szkolny kapitał społeczny pomnażany był szczególnie przez uczniów, którzy wnosili do szkół własne duże zasoby. Skierowało to naszą uwagę w stronę myślenia o szkole jako miejscu pogłębiającym różnice między uczniami, nie zaś wyrównującym ich edukacyjne szanse.

Wielkość zasobów kapitału społecznego, który badani mogli gromadzić w swoich szkołach jest średnia. Taki stan rzeczy nie napawa optymizmem, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że objęta badaniem grupa jest z wielu względów uprzywilejowana. Nie tylko z sukcesem przeszli edukacyjną drogę, ale też ich pozaszkolne zasoby są duże. Weźmy na przykład zasoby rodzinne. Wykształcenie rodziców badanych przez nas studentów jest wyższe niż wykształcenie statystycznego Polaka; aż dziewięciu na dziesięciu badanych ocenia warunki materialne własnej rodziny jako dobre, jakość relacji w rodzinie (której wskaźnikiem było m.in. poczucie, że można na rodzinę liczyć w trudnych sytuacjach) jest wysoka. Pytanie o to, jakie uzyskalibyśmy wyniki, gdyby badaną próbę stanowili np. absolwenci szkół zawodowych czy osoby, które zakończyły edukację na szczeblu gimnazjalnym pozostaje otwarte, chociaż teoria konwersji kapitałów podsuwa warte namysłu badawczego odpowiedzi.

Analizując wyniki relacjonowanego w tym tekście etapu badań, postawiliśmy też kolejne hipotezy (testowane w dalszych ich etapach) o potencjalnym związku szkolnych zasobów, które stając się zasobami badanych, są „używane” na dalszej drodze edukacyjnej z jednostkowymi i zbiorowymi zasobami kapitału społecznego w ramach uniwersytetu.

Z badań wyłoniły się wizerunki szkół trzech szczebli kształcenia – szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Szkoły podstawowe i gimnazja okazały się bardzo podobne ze względu na niektóre aspekty objęte badaniem. Stwarzały podobne warunki pomnażania kapitału społecznego. Można stawiać pytania (które wyakcentowaliśmy zresztą w pierwszej książce prezentującej wyniki badań⁸) odnośnie sensu reformy edukacji, której „znakiem rozpoznawczym” było wprowadzenie gimnazjów, skoro szkoły te, mieszczące się niejednokrotnie w tych samych budynkach co szkoły podstawowe, bywają pod wieloma względami ich przedłużeniem. Lekceważy się, zmieniające się wszak dynamicznie, potrzeby rozwojowe

⁸ M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010.

dzieci i młodzieży, a mający z założenia służyć uczniom podział ze względu na wiek jest pozorny.

Zasoby kapitału społecznego gromadzone przez badanych podczas nauki w liceach były największe. Mam świadomość, że studenci mogli zapamiętać szkoły wyższych szczebli jako bardziej sprzyjające zaangażowaniu, bo ich potrzeby i zainteresowania zmieniały się w tym właśnie kierunku. Na przykład, możliwość wygłaszania sądów, współstanowienie szkolnego prawa, czy uczenie się reguł demokracji w praktyce mogły nie być dostrzegane w szkole podstawowej, stały się zaś ważne na etapie gimnazjum, a szczególnie w liceum, ze względu na specyfikę okresu rozwojowego, jakim jest adolescencja. Do liceum docierały też, o czym była mowa już wcześniej, osoby z różnych względów uprzywilejowane – inni „odpadali” na wcześniejszym etapie edukacji lub trafiali do innego rodzaju szkół (np. szkoły zawodowe), absolwentów których nie objęliśmy badaniem.

Na każdym szczeblu kształcenia największy udział w budowaniu szkolnych zasobów zaangażowania miał ten subwymiar, który dotyczył instytucjonalnych warunków zaangażowania. Ale choć szkoły tworzyły przestrzeń raczej sprzyjającą aktywności uczniów (średnia 52 pkt.), to jednak działania na rzecz szkoły i dobra wspólnego nie były upowszechnione, a samorządność uczniowska praktycznie nie istniała (29 pkt.). Z ogólnych średnich wynika, że szkolne zasoby zaangażowania, określone na podstawie wypowiedzi studentów, buduje w najwyższym stopniu pewna akcyjność działań szkoły – organizowanie wycieczek, imprez okolicznościowych, akcji charytatywnych. Co ciekawe, badani mają wrażenie, że ich szkoła (jako instytucja) uczyła współdziałania, była otwarta na inicjatywy. Natomiast, jeśli chodzi o zasoby zaangażowania związane z działalnością konkretnej klasy z konkretnym wychowawcą, to atmosfera szkoły nie przekłada się, w świetle wypowiedzi badanych, na działania – zasoby zaangażowania w aspekcie aktywności prospołecznej klasy opisuje średnia 46 na 100 punktów, podczas gdy wspólne wycieczki i imprezy aż 70 punktów na 100. Zatem, szkoła była na akcje charytatywne otwarta, ale organizacja tego typu akcji w klasach nie była zjawiskiem powszechnym. Lekcje wychowawcze zresztą nie pozostały w pamięci badanych jako ukierunkowane na zagadnienia społeczne (37 pkt. na 100, czyli jedna z niższych średnich).

Badani nie ufali swoim nauczycielom (mniejsze zasoby zaufania w relacjach z nauczycielami niż rówieśnikami), a – zgodnie z przyjętymi przez nas założeniami – zaufanie jest warunkiem zaangażowania⁹. Za-

⁹ Por. R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, przeł. J. Szacki, Kraków 1995, s. 39; F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Warszawa – Wrocław 1997, s. 40.

soby zaufania są w świetle wyników relacjonowanych badań większe, niż zaangażowania. Niezłe warunki nie przekładają się na rzeczywiste zaangażowanie badanych, co – w myśl przyjętego przez nas założenia, że o wielkości zaangażowania świadczy to, jak dużego wysiłku wymaga – uwypukla wynikający z naszych badań wniosek, że zasoby szkolnego zaangażowania są niewielkie.

Putnam¹⁰ pisząc o zaangażowaniu obywatelskim, właściwie utożsamia je ze stowarzyszeniem się. Ze względu na członkostwo w różnego rodzaju zrzeszeniach czy organizacjach, społeczeństwo amerykańskie, do którego odwołuje się Putnam, przoduje na świecie. W Polsce sytuacja jest zgoła inna. W ramach badań CBOS określono, że w 2010 roku 72% dorosłych Polaków nie działało w żadnej organizacji obywatelskiej¹¹. Znamienne, że najgorzej także w naszych badaniach wypadły obszary wymagające osobistego zaangażowania i jasnej deklaracji podejmowanych w okresie nauki w szkole działań (działalność w stowarzyszeniach i samorządność szkolna).

Polska szkoła, jawiąca się z referowanych wyników badań, w przeciętnym stopniu służy pomnażaniu kapitału społecznego uczniów, przyczynia się też raczej do utrwalania, niż wyrównywania różnic. W odniesieniu do uzyskanych wyników, można wskazać obszary najbardziej deficytowe, wymagające zmiany systemowej. Edukacja obywatelska, szczególnie zaś wspieranie działalności szkolnych samorządów i brak zgody na ich fasadowy charakter powinny stać się priorytetem szkół już od najniższego szczebla edukacji¹². Powinny one wzmacniać też inicjatywy uczniowskie, zwłaszcza wspólne inicjatywy uczniów i nauczycieli wychodzące poza organizację wycieczek, sprzyjać współdziałaniu ze środowiskiem lokalnym.

BIBLIOGRAFIA

Bartkowski J., *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym*, [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2007.

¹⁰ R.D. Putnam, *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sandura, S. Szymański, Warszawa 2008, s. 82 i n.

¹¹ R. Boguszewski, *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich w latach 1998-2010. Komunikat z badań*, Warszawa 2010, s. 4.

¹² Por. M. Dudzikowa, *Samorząd szkolny jako kłopot*, [w:] *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, red. M. Dudzikowa, Gdańsk 2007; P. Gliński, *Demokracja bez partycypacji. O konieczności zaangażowania obywatelskiego uczniów*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 195 i n.

- Bartoszek A., *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Bartoszek A., *Konwersja kapitałów społeczno-kulturowych na kapitał obywatelski – rzecz o wytwarzaniu otwartych społeczności*, [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M. S. Szczepański, K. Bierwiaczonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Bochno E., *Szkolne zasoby zaufania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Boguszewski R., *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich w latach 1998-2010. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2010.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Dudzikowa M., *Samorząd szkolny jako kłopot*, [w:] *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, red. M. Dudzikowa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997.
- Gliński P., *Demokracja bez partycypacji. O konieczności zaangażowania obywatelskiego uczniów*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Jaskulska S., *Szkolne zasoby zaangażowania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Putnam R.D., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, przeł. J. Szacki, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sandura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.