

Magdalena Smak

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

 <https://orcid.org/0000-0002-9795-3136> m.smak@ibe.edu.pl

KAPITAŁ SPOŁECZNY W PRESTIŻOWYCH, TRZYLETNIICH LICEACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

SOCIAL CAPITAL IN HIGH SCHOOLS

DOI: 10.24917/ycee.12129

Abstrakt:

W tekście przedstawiono teorię Jamesa Colemana na temat czynników budujących kapitał społeczny w liceach, w tym zjawisko domknięcia międzygeneracyjnego. Rozważania amerykańskiego socjologa na temat różnic w funkcjonowaniu szkół publicznych, prywatnych i katolickich były inspiracją do przeprowadzenia badań o podobnej tematyce w Polsce. W artykule zaprezentowano czynniki utrudniające i wspierające budowanie kapitału społecznego w szkołach. Budowę kapitału społecznego utrudniają wskaźniki systemowe – skrócenie czasu trwania liceum oraz postrzeganie edukacji jednowymiarowo, jako zdobywanie punktów. Natomiast mechanizmami wspomagającymi tworzenie silnych więzi są: przemyślana strategia zapewniania adaptacji oraz indywidualizacji pracy z uczniami, jak również zinternalizowane i uwspólnione przez grono pedagogiczne cele i metody pracy z uczniami.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, licea ogólnokształcące, więzi, zaufanie.

Abstract:

I will present James Coleman's theory on the factors that build social capital in schools, including the phenomenon of intergenerational closure. Coleman's conclusions on the differences in the functioning of public, private and Catholic schools lead me to conduct research on similar topics in Poland. Building social capital is hampered by systemic indicators—the shortening of high school duration and the one-dimensional perception of education as simply earning points. However, a well-thought-out strategy of ensuring adaptation and individualized work with students are mechanisms that supports the creation of strong bonds. As well as consensus among teachers concerning aims and *modus operandi* with students.

Keywords: Social Capital, High Schools, Bonds, Trust.

Kapitał społeczny w szkołach

Szkolnictwo średnie stanowi laboratorium systemu społecznego, gdyż jest etapem, w którym kształtują się normy młodego pokolenia (Parsons, 2009). Warto zatem śledzić tworzenie się instytucji edukacyjnych tego szczebla oraz procesy i grupy społeczne najbardziej na nie wpływające. James Coleman większość swoich dociekań poświęcił młodzieży i kapitałotwórczej funkcji szkół. Badając związek nakładów na edukację z poziomem osiąganych wyników, skłaniał się ku tezie, że wzrost wydatków na szkoły nie jest kluczowy dla zapewnienia wysokiego poziomu edukacji i niskiego poziomu tzw. zachowań ryzykownych oraz przedwczesnego rezygnowania z nauki (*drop out*) (Coleman, 1987). Szukając zmiennych wyjaśniających te zjawiska, zwracał uwagę na rolę aspiracji edukacyjnych i wsparcia, jakie uczniowie otrzymują od bliskich. Podkreślał on, że relacje tworzone w szkole między nauczycielami, uczniami i rodzicami, czyli kapitał społeczny rozumiany jako trudno mierzalna właściwość grupy, mają wpływ na wyniki i dobrostan uczniów.

Domknięcie międzygeneracyjne

Obecność kapitału społecznego przejawia się w zaufaniu, dostępie do informacji, normach i efektywnych sankcjach oraz zobowiązaniach w ramach grupy. Jego wartość wzrasta w społecznościach o silnych relacjach oraz „domkniętej sieci wzajemnych relacji i kontaktów” (Coleman, 1994). Domknięcie międzygeneracyjne występuje wówczas, gdy rodzice pomagają sobie w zapewnieniu opieki, a uczeń może liczyć na wsparcie wielu bliskich mu dorosłych w radzeniu sobie z różnorodnymi trudnościami. Struktury bez domknięcia międzypokoleniowego obniżają jakość kapitału społecznego i utrudniają nabywanie kompetencji i umiejętności przez uczniów kanałami pozaformalnymi (*informal learning*). Uczeń wówczas

korzysta z kapitału intelektualnego dostępnego wyłącznie w swojej rodzinie (Coleman, 1965).

Do kolejnych analiz Coleman włączył szkoły katolickie, które były popularną, tańszą niż prywatne szkoły świeckie, alternatywą dla edukacji publicznej, szczególnie wśród klasy średniej. Prowadząc badania, odkrył on fenomen, który nazwał „efektem szkół katolickich” – zbiorem charakterystyk placówki, takich jak: duże wymagania wobec uczniów, liczba prac domowych oraz rodzin posyłających dzieci do tychże szkół¹, które sprzyjały wysokim osiągnięciom, jednocześnie zapobiegając zachowaniom ryzykownym, jak chociażby przedwczesna inicjacja alkoholowa lub seksualna czy wypadanie z systemu szkolnego. Coleman opisywał szkoły katolickie jako agendy rodziny, ponieważ wspierają ją i rozwijają wizje wychowawcze rodziców – w odróżnieniu od szkół publicznych, które można określić jako narzędzia działania państwa i których głównym celem jest przygotowanie uczniów do podjęcia ról zawodowych. W tym celu programy nauczania dopasowują się do rynku pracy, a dążeniem tak widzianej szkoły jest wyrównywanie szans edukacyjnych oraz uwolnienie uczniów od warunkowań miejsca zamieszkania i pochodzenia rodziny (Coleman i Hoffer, 1987).

Na podstawie badań Colemana można stworzyć model szkoły sprzyjającej budowaniu kapitału społecznego oraz zapewniającej dobre wyniki nauczania. Elementy działania tej szkoły są następujące: (1) wyraźnie określone i zinternalizowane przez dyrekcję i grono pedagogiczne cele i wartości, (2) wzajemne zaufanie, czyli lojalność i uczciwość, wzajemność w relacjach między nauczycielami, jak również między uczniami a nauczycielami, (3) wysokie oczekiwania wobec uczniów, szacunek dla zobowiązań i oczekiwań, (4) normy i sankcje zapewniające wdrażanie wartości i wzajemną pomoc,

¹ Wskazywał, że do szkół katolickich uczęszczały np. dzieci azjatyckie – ich rodzice mieli silne przekonanie, że wysokie wyniki edukacyjne pomogą osiągnąć odpowiednio wysoką pozycję społeczną (Coleman i Hoffer, 1982).

Tabela 1.

Liczba uczniów i liceów publicznych, społecznych i wyznaniowych dla młodzieży³

	1990/1991	1999/2000	2009/2010	2018/2019
Publiczne LO	1007 szkół 438 tys. uczniów	1711 szkół 822 tys. uczniów	1983 szkół 623,4 tys. uczniów	1650 szkół 424 tys. uczniów
Spółeczne LO	65 szkół 3,4 tys. uczniów	180 szkół 16,3 tys. uczniów	171 szkół 11,3 tys. uczniów	191 szkół 12,4 tys. uczniów
Wyznaniowe LO	18 szkół 2,6 tys. uczniów	80 szkół 11,7 tys. uczniów	93 szkół 10,4 tys. uczniów	90 szkół 10 tys. uczniów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS (2022).

(5) domknięcie międzygeneracyjne – obecność rodziców, którzy zgadzają się z celami i sposobami działania szkoły, motywują do nauki nie tylko swoje dzieci, ale także ich znajomych.

Przynależność i rezyliencja

Mechanizmy działania szkół, na które zwracał uwagę Coleman, są obecnie elementem badań przynależności do szkoły oraz rezyliencji szkolnej². Polscy uczniowie opisywani są jako młodzież radząca sobie z wyzwaniami akademickimi, jednak osamotniona i zagubiona (PISA, 2022). Zespół socjologów edukacji i pedagogów pod kierownictwem prof. Iwony Chmury-Rutkowskiej przeprowadził w 2019 roku badania we wszystkich poznańskich technikach, liceach oraz szkołach branżowych. Sprawdzano, na ile szkoły stwarzają warunki sprzyjające budowaniu odporności młodzieży na kryzysy oraz elastyczności reagowania na nieprzewidziane sytuacje. Okazuje się, że lekcje

wychowawcze nie dają możliwości zastanowienia się nad sobą i tym, jak postrzegają nas inni (69% wskazań). Aż 87% uczniów odpowiedziało, że nie uczą się jak się uczyć, 68% nie ma możliwości trenowania współpracy ani ciekawych zajęć pozalekcyjnych w szkole. Odpowiedzi licealistów nie różnią się znacząco w tych wymiarach od odpowiedzi uczniów innych typów szkół. Uczniowie chcieliby partnerstwa z nauczycielami, mentorów, a nie nadzorców ich działań; woleliby realizować więcej projektów i doświadczeń niż wykładów; chcieliby więcej dyskutować (Cytlak i in., 2021). Tymczasem, nacisk w procesie edukacyjnym wciąż kładziony jest na selekcję uczniów oraz odpowiedni wynik końcowy. System szkolny jest ukształtowany w ten sposób, że liczą się wskaźniki, a nauczyciele i uczniowie postrzegani są instrumentalnie (por. Szafran, 2019). Ogólnopolskie badania samopoczucia młodzieży (CBOS, 2021) potwierdzają, że szkoły nie są miejscem, w którym wspiera się młodzież w procesie rozwoju. W związku z tym, coraz więcej rodziców decyduje się przenieść dzieci do szkół niepublicznych, które oferują większą uważność na kwestie klimatu szkolnego. Odsetek liceów niepublicznych wzrósł do 26% w 2022 roku – co dziesiąty licealista uczy się w szkole niepublicznej (GUS, 2022) (zob. tab. 1).

² *Resilience* edukacyjną można rozpatrywać w kategorii zdolności uczniów do osiągania dobrych wyników w nauce pomimo trudności, przeciwności losu czy sytuacji kryzysowych. W tym przypadku zadaniem szkół jest jej promowanie i budowanie, co z kolei wiąże się z planowaniem strategicznym i szczegółową praktyką angażującą całą społeczność szkolną, by pomóc młodym ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji w osiągnięciu lepszych wyników, niż wynikałoby to z okoliczności, w jakich się znajdują (Ye i in., 2021, za Konaszewski, 2025).

³ Zdecydowana większość liceów wyznaniowych w Polsce to szkoły katolickie. Oprócz nich działa kilka szkół żydowskich i protestanckich.

Wydaje się, że coraz więcej rodziców szuka szkoły, która mogłaby pomóc uczniom w kształtowaniu tożsamości, budowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej, jednocześnie szkoły wolnej od presji na mierzalny wynik punkowy (OurKids, 2019).

Badanie i metodologia

Prace Colemana stały się inspiracją w niniejszej pracy do poszukiwań szkół generujących kapitał społeczny. Podczas badań jakościowych sprawdzono występowanie wymienionych we wspomnianym już modelu elementów działania szkoły. Badanie odbyło się w latach 2009–2011⁴ w Warszawie, Krakowie i Szczecinie. Zostało ono przeprowadzone w dużych miastach, ponieważ to tam tworzył się rynek edukacyjny z dużą selekcją kandydatów, gdzie odsetek szkół niepublicznych jest największy i sięga ok. 26% (GUS, 2010). Wybór placówek do badania był celowy i składał się z dwóch etapów. W pierwszym wybrane zostały trzy miasta w Polsce, zróżnicowane pod względem religijności (wskaźniki podawane przez Instytut Statystyki Kościoła katolickiego) oraz poziomu solidaryzmu społecznego jako zmienne wielokrotnie przywoływane w badaniach nad kapitałem społecznym jako znaczące (Nowak, 1996; Bartkowski, 2003). W drugim kroku wybrano prestiżowe licea każdego typu. Zrezygnowano ze szkół tzw. olimpijskich jako placówek ekstremalnych i nietypowych (Silverman, 2005). Natomiast wybrane licea są podobne do innych szkół z początku listy rankingowej. Kierując się tymi wytycznymi,

do badania nie zostały wybrane licea katolickie z internatem ani placówki prowadzące nauczanie oddzielnie dla dziewcząt i chłopców – choć kilka takich placówek uznawanych jest za prestiżowe.

W każdym mieście prowadzono badania w trzech typach liceów: publicznym, społecznym i katolickim. Łącznie przeprowadzono 94 wywiady pogłębione z: 9 dyrektorami, 2 vice dyrektorami, 2 sekretarkami, 22 nauczycielami, 8 pedagogami i psychologami, 17 rodzicami, 3 urzędnikami miast; 27 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z uczniami oraz 8 grupowych wywiadów pogłębionych (FGI) z uczniami i 4 indywidualne wywiady z absolwentami. Obserwowano lekcje, koła przedmiotowe, wydarzenia szkolne, dni otwarte dla rodziców; przeprowadzono analizę statutów szkolnych. Wywiady zostały zakodowane, a ich analiza posłużyła do wyróżnienia wzorów działania szkół. Odpowiedzi były kategoryzowane tematycznie w poszukiwaniu regularności i schematów, podobieństw i różnic w działaniu poszczególnych szkół. Zastosowano przekrojową analizę przypadków (*cross-case analysis*) (Huberman i Miles, 1994), by sprawdzić, jakie strategie podejmowały poszczególne szkoły podczas kształtowania nowych programów dydaktycznych i wychowawczych. Prezentowanych poniżej wniosków nie można uogólniać na wszystkie szkoły danego typu.

Czynniki utrudniające budowanie kapitału społecznego

„Punktoza” i kultury szatniowe utrudniające budowanie kapitału społecznego

Budowa kapitału społecznego w szkołach okazała się utrudniona przez rozwiązania, które wprowadziła reforma systemu szkolnego z 1998 roku. Trzyletnie liceum, parametryzacja wyników oraz nowy wzór matur, prowadzący do „nauczania zgodne z kluczem odpowiedzi”, wywołały duże niezadowolenie wśród nauczycieli badanych liceów. Egzaminów zewnętrznych, zarówno w gimnazjach, jak

⁴ Badanie nie odnosi się do aktualnej sytuacji, jednak w polskiej socjologii edukacji niewiele jest prac przedstawiających działanie trzyletnich liceów. Wysiłek badaczy w tamtym okresie skupił się na gimnazjach jako nowym elemencie struktury szkolnej oraz na powstających szkołach wyższych. Licea i ich przeobrażenia były badane rzadko, nie znamy wzorów kształtowania kultur szkolnych w okresie, gdy stały się szkołami masowymi. W związku z tym, wyniki przeprowadzonego badania wciąż wnoszą cenną wiedzę na temat systemu szkolnego.

i w szkołach średnich, miały być wykorzystywane diagnostycznie – dla polepszenia pracy nauczycieli i szkół. W praktyce działania systemu edukacyjnego okazało się, że były używane dyscyplinująco – tak przez dyrekcję, samorząd (przyznawanie dodatkowych środków „najlepszym” szkołom), jak i rodziców (bazowanie na rankingach). Problemy w działalności trzyletnich liceów, które zgłaszali nauczyciele wszystkich typów szkół, to brak dostosowania materiału liceum do skróconego czasu trwania nauki oraz utrudniona realizacja programu pozadydaktycznego, mającego na celu rozwijanie pasji i zainteresowań. Konieczność „nauczania pod klucz” spowodowała, że wielu nauczycieli miało poczucie odebrania autonomii działania. Ponadto, podzielenie kształcenia na trzy krótsze okresy: szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła średnia, wzmacniało zjawisko „kultur szatniowych” (Bauman, 2000). Wielu uczniów odbywało każdy z etapów kształcenia w innym środowisku, z innymi nauczycielami, inną społecznością, co prowadziło do poczucia tymczasowości i braku zakorzenienia. Utrudniało to budowanie trwałych więzi i zaufania składających się na kapitał społeczny.

Czynniki wspomagające budowanie kapitału społecznego

Budowanie relacji i zaufania między nauczycielami a uczniami

Pierwszym z czynników wspierających budowanie kapitału społecznego w szkole jest budowanie relacji między nauczycielami a uczniami, relacji opartych na zaufaniu i chęci pomocy. W szkołach katolickich i społecznych istnieje kodeks postępowania w stosunku do uczniów, a nauczyciele szkołę się z podejścia w nurcie personalizmu chrześcijańskiego (szkoły katolickie) lub negocjowania z uczniami (szkoły społeczne). W badanych liceach publicznych zdarzali się nauczyciele pracujący nad relacją z uczniami, jednak byli też inni, preferujący tradycyjne podejście do wymagań i restrykcji, priorytetowo traktujący przygotowanie do matury.

Trudność w osiągnięciu konsensusu, dotycząca tego, jak postępować z uczniami w szkołach publicznych, może wynikać z wielkości szkół (ok. 1000 uczniów) i zespołów nauczycielskich (ok. 70 osób), a także z braku jednolitej polityki w tym zakresie.

Żeby móc z uczniem zbudować więź, *to musi on wiedzieć, że jest dla mnie ważny, że go po prostu poważnie traktuję. Słuchaj, jesteś ważnym człowiekiem, potrzebuję cię i wszystko, co zrobisz, ma duże znaczenie. Następny krok jest taki, że towarzyszę ci w przeżywaniu twoich porażek, bo czasami coś ci nie wyjdzie. No to trudno, nie szkodzi, ale pokazuję ci, jak możesz tę porażkę przekuć na jakiś sukces. No towarzyszą uczuciom tego dzieciaka prawda? No, bo muszę nazwać te uczucia: „no nie udało się, no faktycznie można być sfrustrowanym”, no a potem go chwalię: „no słuchaj, ale popatrz, to wyszło doskonale, no bardzo ci dziękuję (Krak.publ.k.n.4).*

Partnerskie stosunki panują również w gronie pedagogicznym. Jest to efekt licznych szkoleń i warsztatów dotyczących pracy w grupie, nowoczesnej metodyki, zarządzania szkołą, indywidualizacji kształcenia. Dyrektorzy badanych placówek dużą wagę przywiązują do zatrudniania odpowiednich nauczycieli, którzy gotowi są zinternalizować normy opisane w statutach.

Nauczyciel tak jak uczeń się czuje podmiotem, tak myślę i nauczyciel się czuje podmiotem my rozmawiamy, my nie chcemy wprowadzać różnych działań w szkole przeciwko nauczycielowi. Żeby szkoła dobrze funkcjonowała, więc najpierw nauczyciela musimy mieć po swojej stronie, tak? Później ten nauczyciel do działania taką chęć rozpali w uczniu. Po drugie, my dobieramy sobie nauczycieli pasjonatów u nas nauczyciel, który jest przede wszystkim postacią taką autorytarną nie ma o czy w ogóle no nie ma, co marzyć o naszej szkole, bo u nas się nie utrzyma. Dlatego, że my chcemy nauczyciela, który poszukuje drogi dla każdego ucznia, do każdego, który jest świetnym metodykiem, który się cały czas rozwija, doksztalca, a zatem gdy my mamy nauczycieli z pasją no, to wówczas szkoła może też mieć pasję (Szczec.pryw.m.dyr).

Uczniowie doceniają fakt, że mogą zgłosić się do nauczycieli, zarówno w kwestiach dotyczących poszczególnych przedmiotów, jak i w sprawach osobistych. Zwracają uwagę na to, że nauczyciele są skłonni zostać po lekcji, by coś wyjaśnić lub porozmawiać.

Myszę, że to też jest fajne, bo nie ma takiego stresu: nauczyciel nie boi się nas, my nie boimy się też nauczyciela w takim sensie, że nie boimy się przyjść na lekcję, tylko po prostu możemy normalnie ze sobą żyć. Nie przeszkadzamy sobie, nie denerwujemy się nawzajem. Każdy nauczyciel właściwie podchodzi indywidualnie do ucznia. [. . .]. Myszę też, że nauczyciele przez to widzą niektórych problemy i jakieś zainteresowania, jakieś wady, z którymi nie potrafi sobie radzić, i dzięki temu mogą podejść indywidualnie do ucznia (Krak.kat.fokus.uczn).

Dzięki takim metodom pracy z uczniami w szkołach niepublicznych, nauczyciele zwracają uwagę na ich stan psychiczny, widzą problemy, takie jak: śmierć bliskiej osoby, rozwód rodziców, bycie w spektrum autyzmu, i – dzięki indywidualnemu podejściu do uczniów i mniejszej ich liczbie niż w renomowanych szkołach publicznych – mogą na określony czas zmienić wymagania dla danej osoby, np. przełożyć zaliczenia na późniejszy termin, zwolnić z odpowiedzi ustnej przed klasą.

Relacje między uczniami

Badane szkoły duży nacisk kładą na proces adaptacji nowych uczniów: odbywają się wyjazdy integracyjne lub zajęcia wychowawcze szkolące z zasad komunikacji, rozmowy oraz spotkania z psychologiem i pedagogiem, gry mające na celu lepsze poznanie się uczniów.

Środowisko klasy jest świetne, dobrze się dogadujemy. Nawet jak są jakieś problemy, to staramy się je między sobą rozwiązać. Ja czuję, że klasa za siebie odpowiada. Jak ktoś miał jakąś jedynekę, to ktoś podejdzie, zapyta, czy chce pomocy. A jak chce, to pójdziemy do biblioteki, wytłumaczyć (Waw.publ.k.u.s).

Nie ma kocenia, można zwrócić się do starszych, nie ma strachu w proszeniu o pomoc, rocznik wyżej zorganizował integrację, by porozmawiać o tym, że jest dużo materiału, tak nas wprowadzić w życie (Szcz.publ.fokus2).

Uczniowie starszych klas zachęceni są do tego, by dzielić się doświadczeniem szkolnego życia z młodszymi koleżankami i kolegami. W jednej ze szkół jest instytucja „anioła stróża” polegająca na tym, że każdy uczeń pierwszej klasy ma swojego opiekuna ze starszej klasy, do którego może zwrócić się o pomoc, gdy nie potrafi odnaleźć się w szkole lub ma problem z nauką. Takie instytucjonalne rozwiązania mogą sprzyjać obniżaniu lęku przed szkołą oraz przyczyniać się do zwiększania poczucia przynależności i bycia częścią wspólnoty.

Ja myślę, że rekolekcje to jest głównie czas, który spędzamy ze sobą, między sobą, spajane są te więzi, w sumie z dodatkiem, który ma nam dać do myślenia.

– Tak, to jest jakieś wyciszenie. Chyba głównie też skupiamy się na współpracy między sobą.

– Co innego jest spędzać ze sobą kilka godzin nie tylko w ławkach i na lekcjach i te kilkanaście minut na przerwach, co innego jak musimy spędzać ze sobą cały dzień kolejny i następny, tylko że w każdej czynności takie normalne codzienne (Krak.kat.fok).

Łączenie gimnazjów z liceami w zespoły szkolne zapobiega „wspólnotom szatniowym”. Wzmacnianiu przynależności do szkoły sprzyja podkreślanie tradycji szkolnych, opowiadanie o absolwentach, zapraszanie ich na uroczystości szkolne, prelekcje itp. Zdarza się, że to absolwenci fundują stypendia dla zdolnej młodzieży lub organizują zbiórki funduszy na rzecz szkoły.

Myszę, że to, co my robimy chyba to, co postrzegamy jako największy sukces, to jest to, że ja jestem zaprzyjaźniona, spotykamy się regularnie z moimi absolwentami z przed sześć czy siedmiu lat. Chodzimy na kawę rozmawiamy, oni

potem przychodzą, przyjeżdżają tu ze swoimi dziećmi i to jest po prostu niesamowite. No, czasami to takie stare konie przychodzą naprawdę pierwsze roczniki tutejsze to na prawdę ludzie tacy no grubo po trzydziestce tak, że to jest bardzo fajne (Waw.społ.n.ang).

Aktywność uczniów

Drugim elementem budowania więzi jest dbanie o wszechstronny rozwój ucznia, a nie tylko o wysokie wyniki z przedmiotów maturalnych. W badanych liceach wszystkich typów oferta zajęć pozalekcyjnych była bogata. Oprócz kół przedmiotowych były organizowane: debaty oxfordzkie, symulacje obrad ONZ, koła teatralne, dni kultury, nauka śpiewu i koncerty chóru. Wydarzenia te uzupełniały program dydaktyczny, a dzięki braku presji i ocen sprzyjały współdziałaniu, kształtowaniu postawy odpowiedzialności za efekt, umiejętności polegania na sobie i zaufania, dostrzegania mocnych stron, które są trudno dostrzegalne podczas standardowych lekcji. Dzięki możliwości działania zgodnego z zainteresowaniami, uczniowie budowali głębokie więzi, kształtowali oczekiwania.

Klasy prezentują często wiele pomysłów w czasie tak zwanego dyżuru. Poszczególne klasy mają taki dwutygodniowy odcinek w ciągu roku, mogą na przerwach zagospodarować czas. Mogą zorganizować imprezę, konkurs, ubarwić życie szkolne w ten czy inny sposób, na podstawie własnych pomysłów. Więc mówię wydaje mi się, że uczniowie dostrzegają to, że są różni i jednocześnie to nie jest powód do żadnego sporu, pretensji wzajemnych, bo to jest właśnie fajne (Szczec.publ.m.vicedyr).

Najbardziej zajmujemy się tym, aby uczniowie oprócz przychodzenia na lekcje i wychodzenia czuli się tutaj jak w fajnej w grupie przyjaciół. żeby się tu czuli tak dobrze i swobodnie (Krak.kat.fok).

Celem grona pedagogicznego jest budowanie na zasobach uczniów oraz rozwijanie tego, do czego mają naturalne predyspozycje. Tworzenie

analogii między informacjami a wykorzystaniem ich w życiu sprzyja budowaniu motywacji do nauki (Kalinowska, 2022).

Chcemy, żeby nasz absolwent znalazł coś, w czym jest dobry i co lubi i pogłębiał to, żeby wychodził z tej szkoły przynajmniej wiedząc, z czego był naprawdę dobry i żeby to lubił (Waw.społ.k.n.ang).

Podsumowanie

Zjawiska dostrzeżone w latach 2010–2011 są wciąż aktualne, a problem budowania przez szkoły kapitału społecznego – lub dziś częściej opisywanej rezyliencji – jest kluczowy. Silne więzi między uczniami a nauczycielami są efektem świadomego budowania instytucji – norm, wzorów działania i wartości łączących cały zespół współtworzący szkołę. Uwspólnienie celów edukacyjnych oraz zgoda na jednolite metody pracy są kluczowe dla zapewnienia możliwości budowania więzi i zaufania. W liceach publicznych jest to utrudnione ze względu na rozmiar placówki – w gronie 1000 uczniów oraz 70 nauczycieli trudno jest o konsensus. Wyraźne jest wówczas napięcie między rozwijaniem potencjału młodzieży a zapewnieniem odpowiednio wysokiego wyniku maturalnego. Natomiast badane szkoły społeczne postawiły na wyposażenie młodych ludzi w kompetencje miękkie, a szkoły katolickie skupiły się na zapewnianiu dobrostanu i wspólnotowości. W ten sposób stworzono odmienne logiki działania trzech sektorów szkolnych, inaczej definiujących jakość edukacji i sens kształcenia (Dehaene, 2021).

Wydaje się, że w badanych szkołach domknięcie międzygeneracyjne jest w większym stopniu tworzone przez nauczycieli i absolwentów, nie rodziców uczniów – inaczej niż w modelu Colemana. Jedną z przyczyn takiej sytuacji mogą być inne modele rodziny obowiązujące w Ameryce drugiej połowy XX wieku i w obecnej rzeczywistości. Szczególnie ważna jest zmiana roli kobiet i ich aktywności zawodowej. Badani przeze mnie

rodzice ze szkół niepublicznych wybierają określony model edukacji (oparty na personalizmie chrześcijańskim lub indywidualizmie i równości) i sposób pracy z młodzieżą, po czym w mniejszym stopniu angażują się w życie szkoły. Szkoły katolickie w największym stopniu pasują do modelu Colemana – zdarza się, że są prowadzone przez stowarzyszenia rodziców.

Zahorska, M. (2002). *Szkoła, między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Zahorska, M. (2004). Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji. W: M. Rymśa (red.), *Reformy społeczne. Bilans dekad* (s. 153–192). Fundacja Instytut Spraw Publicznych.

Bibliografia

- Bartkowski, J. (2003). Samorząd terytorialny. W: B. Frątczak-Rudnica, J. Raciborski, J. Kilias, J. Bartkowski, J. Wiatr, *Demokracja polska 1989–2003*. Scholar.
- Bauman, Z. (2000). Ponowoczesna szkoła życia. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. IBE.
- CBOS (2021). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2021/2022*. CBOS.
- CBOS (2023). *Polskie szkoły 2022*. CBOS.
- Coleman, J.S. (1990). *Families and Schools, Achievement and Equality*. Paladin Press Boulder.
- Coleman, J.S. (1994). Social capital, human capital, and investment in youth. In: A.C. Petersen, J.T. Mortimer (Eds), *Youth unemployment and society* (pp. 34–50). Cambridge University Press.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1965). *Equality of education opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J., Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools*. Basic Books.
- Coleman, J., Hoffer, T., Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*. Basic Books.
- Cytlak, I., Szafran, J.M., Cwojdzńska, A., Buchnat, M.A., Chmura-Rutkowska, I., Cybal-Michalska, A., Wawrzyniak-Beszterda, R.M. (2022). (Nie) dobra szkoła? Obraz współczesnej szkoły w opiniach uczniów i uczennic – kierunki zmian. Poznańskie badania oświatowe 2021. *Resocjalizacja Polska*, (24), 427–444.
- Dahaene, S. (2021). *Jak się uczymy*. Copernicus Center Press.
- Kalinowska, K. (2022). Bezmiar miar i praktyki niewymierności. Kilka refleksji na marginesie badań bezsensu w szkole. *Kultura i społeczeństwo*, 66(1), 149–170. <https://doi.org/10.35757/KiS.2022.66.1.7>
- Konaszewski, K. (2025). *Resilience edukacyjna, czyli kilka refleksji i analiz teoretycznych na temat „odpornych” uczniów, nauczycieli i szkół*. *Edukacja*, 1(172). <https://doi.org/10.24131/3724.250101>
- Our Kids Polska (2019). *Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce*.
- Parsons, T. (2009). *System społeczny*. Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- PISA (2022). *PISA 2022 Results*. Unesco Publishing. OECD Publications.
- Putkiewicz, E., Wiłkomirska, A. (2004). *Szkoły publiczne i niepubliczne: porównanie środowisk edukacyjnych*. Instytut Spraw Publicznych.
- Sadura, P. (2017). *Państwo, szkoła, klasy*. Wydawnictwo Krytyka Polityczna.
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2018). Model kultury szkoły La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego: holistyczne i analityczne podejście do badania środowiska szkolnego. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 39(1), 105–117.