

# **KAPITAŁ SPOŁECZNY I EDUKACJA**

**Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią**

**Raport podsumowujący**

Piotr Mikiewicz  
Jon Torfi Jonasson  
Gestur Gudmundsson  
Kristjana Stella Blondal  
Dagmara Margiela Korczewska

red. Piotr Mikiewicz

Wrocław 2011

Projekt został zrealizowany przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię, poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego

Publikacja dystrybuowana jest bezpłatnie

**Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu**  
53-609 Wrocław, ul. Wagonowa 9  
tel./fax +48 713561538  
e-mail: kapitalspolecznyDSW@gmail.com

## Spis treści

Przedmowa .....	9
<b>WPROWADZENIE</b>	
<b>Koncepcja kapitału społecznego i jej możliwe użycie w badaniach porównawczych zmierzających do wsparcia reform edukacyjnych</b>	
– Gestur Gudmundsson, Piotr Mikiewicz.....	12
<b>CZĘŚĆ I – ROZWÓJ EDUKACJI W POLSCE I W ISLANDII – OPIS SYSTEMU I PROCESÓW W PERSPEKTYWIE HISTORYCZNEJ .....</b>	<b>33</b>
1. Wprowadzenie – znaczenie edukacji we współczesnym świecie .....	34
2. Zmiany we współczesnym systemie edukacyjnym w Polsce – Piotr Mikiewicz .....	39
3. Rozwój szkolnictwa w Islandii. Sytuacja w roku 2011 z perspektywy stulecia – Jon Torfi Jonasson, Stella Blondal .....	56
4. Podsumowanie części I .....	99
<b>CZĘŚĆ II – KAPITAŁ SPOŁECZNY I EDUKACJA– PRÓBA INTERPRETACJI.....</b>	<b>101</b>
1. Wprowadzenie - kapitał społeczny i edukacja.....	102
2. Kulturowe i historyczne uwarunkowania kapitału społecznego w Polsce – Dagmara Margiela-Korczewska .....	107
3. Ekspansja edukacyjna i kapitał społeczny – Piotr Mikiewicz .....	133
4. Kapitał społeczny i kulturowy w rozwoju szkolnictwa ponadgimnazjalnego Islandii XX wieku – Gestur Gudmundsson .....	140
5. Podsumowanie części II .....	157
<b>CZĘŚĆ III – APLIKACJE PRAKTYCZNE – PRZYDATNOŚĆ KONCEPCJI KAPITAŁU SPOŁECZNEGO W POLITYCE EDUKACYJNEJ I SPOŁECZNEJ .....</b>	<b>159</b>
1. Wprowadzenie .....	160
2. Czy możliwa jest polityka kapitału społecznego poprzez edukację? – Piotr Mikiewicz, Jon Torfi Jonasson, Gestur Gudmundsson.....	161
<b>KONKLUZJE .....</b>	<b>168</b>
Źródła .....	173

## POLSKA

Oficjalnie Rzeczpospolita Polska

**Położenie:** Europa Środkowa. Od zachodu graniczy z Niemcami, od południa z Czechami i Słowacją, od wschodu z Ukrainą i Białorusią, od północnego wschodu z Litwą oraz od północy z rosyjską eksklawą o nazwie Obwód Kaliningradzki. Ponadto większość północnej granicy Polski wyznacza wybrzeże Morza Bałtyckiego

**Powierzchnia administracyjna:** 312 679 km<sup>2</sup> (68. na świecie)

**Liczba ludności:** 38 186 860 (34. na świecie)

**Narodowości:** Polacy 96,7%. Najbardziej liczne mniejszości narodowe i etniczne stanowią Ślązacy (173,2 tys.) 0,45%, Niemcy (152,9 tys.) 0,40%, Białorusini (48,7 tys.) 0,13%, Ukraińcy (31,0 tys.) 0,08%, Romowie (12,9 tys.) 0,03%, Rosjanie (6,1 tys.) 0,01%, Łemkowie (5,9 tys.) 0,01% i Litwini (5,8 tys.) 0,01%

**Język urzędowy:** polski

**Stolica:** Warszawa

**Ustrój polityczny:** demokracja parlamentarna. Na podstawie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 Polska jest republiką parlamentarną z systemem parlamentarno-gabinetowym, opierającą się na trójpodziale władzy

**Religia dominująca:** katolicyzm, około 34,21 mln wiernych (89%)

**PKB (PPP) (2009):**

- całkowite: 688,8 mld USD
- na osobę: 18 072 USD

Pod względem wielkości PKB, Polska jest 6. gospodarką Unii Europejskiej i 21. gospodarką świata (w 2009 r.)

**Jednostka monetarna:** złoty (PLN, zł)



## ISLANDIA

**Położenie:** Europa Północna, na wyspie Islandia i kilku mniejszych wyspach, m.in. archipeląg Vestmannaeyjar w północnej części Oceanu Atlantyckiego

**Powierzchnia:** 103 125 km<sup>2</sup> (107. na świecie)

**Liczba ludności:** (2008) 320,000 (175. na świecie)

**Narodowości:** 93% Islandczycy, 7.0% inni: Polacy (8,488) 2.71%; Litwini (1,332) 0.43%; Niemcy (984) 0.31%; Duńczycy (966) 0.31%; Portugalczycy (890) 0.28%; Filipińczycy (743) 0.24%; mieszkańcy byłej Jugosławii (651) 0.21%

**Język urzędowy:** islandzki

**Stolica:** Reykjavík

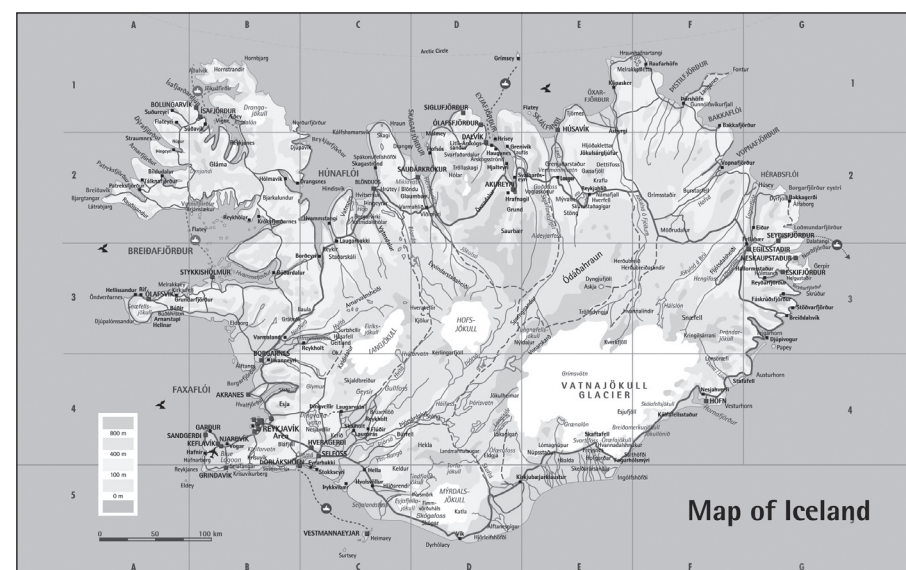
**Ustrój:** kraj demokratyczny o parlamentarno-gabinetowym systemie rządów

PKB: (2008)

- całkowite: 20,228 mld USD
- na osobę: 64 547 USD

**Jednostka monetarna:** korona islandzka (ISK)

**Religia dominująca:** luteranizm (Narodowy Kościół Islandii) 80,7%



## Przedmowa

W świetle współczesnej literatury naukowej i publicystycznej łatwo można uznać *kapitał społeczny* za jeden z podstawowych zasobów współczesnych społeczeństw. Upowszechniając się w połowie lat 90-tych XX wieku w literaturze naukowej, dyskurs kapitału społecznego przedarł się do ekonomii, światowej polityki gospodarczej, polityki społecznej wszystkich niemal państw nowoczesnego świata, kojarzonego z tzw. Cywilizacją Zachodu. Kapitał społeczny jest jednym z najpopularniejszych w ostatnim czasie problemów, jakimi zajmują się przedstawiciele nauki, polityki i społecznej praktyki. Powszechnie uznawany jest za jeden z najważniejszych czynników rozwoju współczesnych społeczeństw – od sfery partycypacji obywatelskiej do twardych wyników ekonomicznych. Wyrazem tego jest fakt, że w Polsce podjęto próbę opracowania Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego do roku 2020. Jest to jeden z dziewięciu dokumentów strategicznych przyjętych przez rząd Polski w celu planowania działań zmierzających do przyspieszenia modernizacji kraju i podniesienia jakości życia obywateli.

Nie wszyscy pamiętają, że pierwotnym polem analiz z kategorią kapitału społecznego w tle był obszar edukacji. Badania dwóch głównych teoretyków kapitału społecznego - Jamesa Colemana i Pierre'a Bourdieu - brały swój początek w pytaniach o przyczyny zróżnicowanych wyników szkolnych i pokazywały związki funkcjonowania szkoły z jej otoczeniem społecznym. Projekt *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Islandią i Polską* wraca do tych relacji i podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o naturę związków pomiędzy edukacją (rozumianą szeroko, nie tylko jako kształcenie formalne) i społecznością. Stawiamy pytania o wzajemne uwarunkowania edukacji i kapitału społecznego w Polsce, kontrastując nasze ustalenia z obrazem uzyskanym w innym kraju, o innych uwarunkowaniach historycznych, kulturowych, społecznych i ekonomicznych, jakim jest Islandia. Badania, które zrealizowaliśmy, pokazują z jednej strony naturę kapitału społecznego w obu krajach, z drugiej mają dać asumpt do rozważań nad edukacyjnymi efektami określonych wymiarów funkcjonowania kapitału społecznego.

Polska i Islandia znajdują się na przeciwległych krańcach, jeżeli chodzi o poziom kapitału społecznego – w krajach skandynawskich jest on bowiem najwyższy w skali światowej, w Polsce zaś bardzo słaby. Przyjrzenie się interesującej nas problematyce w dwóch tak różnych środowiskach społecznych ma na celu zrozumienie uwarunkowań kreacji kapitału społecznego i próbę poszukania pozytywnych rozwiązań aplikacyjnych, które można by zastosować w celu kreowania kapitału społecznego

w Polsce, uwzględniając w tym procesie istotną rolę edukacji – nie tylko formalnej, ale też nieformalnej i pozaformalnej.

Niniejsze opracowanie przedstawia wyniki badania typu *desk research*, zrealizowanego w ramach projektu finansowanego ze środków Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego, Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Struktura raportu wyraża sposób analizy i główne zainteresowanie badaczy z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz University of Iceland, współpracujących w tym przedsięwzięciu. Wychodząc od analiz teoretycznych nad wielowymiarową naturą kapitału społecznego, próbujemy przedstawić rozwój edukacji w obu krajach oraz znaczenie kapitału społecznego w tym procesie. Następnie podejmujemy próbę oszacowania możliwych oddziaływań oświaty i edukacji pozaszkolnej na społeczności lokalne oraz kreację w nich kapitału społecznego. Na koniec zaś, podejmujemy próbę wskazania szkicu ram polityki społecznej w celu kreowania kapitału społecznego z wykorzystaniem edukacji.

Badanie polegające na analizie danych zastanych – surowych danych, gotowych opracowań innych autorów, dokumentów urzędowych – nie pozwala na pełną komparatystykę. Nie przeprowadziliśmy własnych badań empirycznych z wykorzystaniem tych samych narzędzi. Bazowaliśmy na materiałach dostępnych, a te mają odmienny charakter w obu krajach (również ze względu na inne zainteresowania miejscowych socjologów i pedagogów). W efekcie powstało opracowanie, które przybliży naturę funkcjonowania edukacji w obu krajach oraz związek edukacji z kapitałem społecznym. Jednocześnie pozostaje pewien niedosyt, pojawiają się nowe pytania, które wymagają dalszych studiów i otwierają pole do dalszej współpracy międzynarodowej.

Mimo tych ograniczeń ufamy, że przedstawiony raport będzie interesujący dla jego odbiorców, którymi w naszym zamierzeniu nie mają być tylko badacze życia społecznego, ale też praktycy i politycy. Dlatego opracowanie stanowi próbę zrównoważenia teoretycznych rozważań z opisami konkretnych rozwiązań oraz wytycznymi dla praktyki.

Opracowanie otwiera wprowadzenie teoretyczne *Koncepcja kapitału społecznego i jej możliwe użycie w badaniach porównawczych zmierzających do wsparcia reform edukacyjnych* – przygotowane przez Gestura Gudmundssona i Piotra Mikiewicza. Tekst wyznacza ramy teoretyczne dalszych analiz zaprezentowanych w następującej sekwencji:

Część I: *Rozwój edukacji w Polsce i w Islandii* – opis systemu i procesów w perspektywie historycznej – opracowane przez Jon Torfi Jonassona i Kristjanę Stellę Blondal dla Islandii oraz Piotra Mikiewicza dla Polski.

Część II: *Kapitał społeczny i edukacja* – próba interpretacji – opracowane przez Gestura Gudmundssona, Piotra Mikiewicza oraz Dagmarę Margielę.

Część III: *Aplikacje praktyczne – przydatność koncepcji kapitału społecznego w polityce edukacyjnej i społecznej* – przygotowane przez zespół badawczy (Jon Torfi Jonasson, Gestur Gudmundsson, Piotr Mikeiwicz).

Struktura i sposób prezentacji przyjęty w raporcie odzwierciedla podział pracy pomiędzy poszczególnymi członkami zespołu badawczego. Raport ma formę opracowania zbiorowego – poszczególne rozdziały zostały przygotowane przez różnych autorów i stanowią ich autorskie dzieło. Teksty zostały jednak skomponowane tak, by układały się w spójną opowieść o naturze kapitału społecznego i jego związku z edukacją.

## WPROWADZENIE

### Koncepcja kapitału społecznego i jej możliwe użycie w badaniach porównawczych zmierzających do wsparcia reform edukacyjnych

Gestur Gudmundsson

Piotr Mikiewicz

#### Wstęp

Dla dzisiejszych nauk społecznych jedną z najbardziej znaczących idei stała się koncepcja kapitału społecznego. Pomimo iż pierwsze użycie terminu „kapitał społeczny” miało miejsce na początku XX wieku, musiało upłynąć trochę czasu zanim stał się on elementem szerszego dyskursu socjologicznego. Jak podają niektóre źródła (Putnam 2000, Woolcock 1998), pierwszym autorem, który użył tego terminu w znaczeniu bliskim znaczenia obecnego, był Lyda Judson Hanifan, zajmujący się rolą gminnych szkół wiejskich. „Chętnie podkreślał, iż użycie przez niego słowa „kapitał” było nacechowane metaforycznie oraz, że poprzez „kapitał społeczny” miał na myśli postępowy sposób, w jaki budowane jest społeczeństwo – jego duch i wspólne działania. Szczególne zainteresowania Hanifana skupione były na rozwiązaniach praktycznych oraz inicjatywach, poprzez które zadania takie mogły być wykonane. Podkreślał w tym znaczącą rolę zgromadzeń publicznych, pełniących w pierw miejsce funkcję rozrywkową, a następnie wypracowywania praktycznych rozwiązań. [...] Zaprezentował on również pewne rozwiązania teoretyczne poprzez identyfikację kapitału społecznego ze wzrostem koneksji społecznych i towarzyskości, jak to ujął: „z dobrą wolą, towarzyszeniem, współczuciem i stosunkami społecznymi” (Castiglione, van Deth, Wolleb 2008: 2). Jak twierdzą Castiglione van Deth i Wolleb, przez następnych 60 lat przeczucie Hanifana pozostało nierozwinięte i nie do końca zbadane. Stało się tak, gdyż nie zaferowało ono żadnego istotnie nowego wglądu poza tradycyjne przekonania dotyczące ważkości edukacji obywatelskiej, czy też analizy Tocqueville’a o uspołeczniającej roli, jaką odgrywają powiązania publiczne w życiu obywatelskim. Jednakże w szeregu prac zajmujących się kapitałem ludzkim i *urban studies* (Steely, Jacobs, Loury), a także sieciami społecznymi (Granovetter) sam termin, jak i jego odpowiedniki były obecne zarówno w ekonomii, jak i naukach społecznych w przedziale lat 1950-1970. Jest to (jak możemy przypuszczać) pierwotny kontekst pochodzenia kapitału społecznego jako teorii i strategii badawczej – relacje pomiędzy edukacją, kapitałem ludzkim a otoczeniem i sieciami społecznymi. Stanowi to punkt wyjścia dla dalszych analiz w niniejszym opracowaniu. Edukacja, a ściślej rzecz biorąc efekty edukacji dla uczniów, stają się początkiem

dalszego rozwoju idei, opracowanej na dwóch równoległych polach teoretycznych przez Jamesa Colemana i Pierre’a Bourdieu.

Warte odnotowania jest również, że pomimo pierwotnego zastosowania (które zostanie przeanalizowane później), obecny „sukces” terminu nie jest powiązany z badaniami edukacyjnymi, lecz przede wszystkim z badaniami społeczeństwa obywatelskiego i naukami politycznymi. Dzieje się tak dzięki badaniom Roberta D. Putnama nad społeczeństwem włoskim (1993), a następnie przeniesieniu ich w kontekst amerykański (2000). Opierając się na podejściu teoretycznym Jamesa Colemana, Putnam zaproponował oryginalną teorię kapitału społecznego, która wszczęła polemikę wśród nauk społecznych, jak i daleko poza nimi, a która dotyczyła istoty więzi i relacji społecznych. Pomimo nielicznej grupy krytyków (patrz Fine 2001, 2010), termin „kapitał społeczny” wszedł do „podręcznego słownika” każdego badacza społecznego, spotkał się z zainteresowaniem ekonomistów, stał się elementem globalnej polityki. Kapitał społeczny to jedna z zasadniczych zmiennych wyjaśniających nierówności społeczne, niedorozwój niektórych państw, poziom przestępczości i jakość życia (w znaczeniu ekonomicznym i psychologicznym). Jest interesującym narzędziem polityki społecznej, dla ekonomistów istotnym czynnikiem rozwoju ekonomicznego. Jak sugeruje Dario Gaggio (2004), koncepcja kapitału społecznego zdaje się obiecywać zjednoczenie podzielonych i niespójnych w swych wynikach nauk społecznych. Alejandro Portes argumentuje, że kapitał społeczny jest postrzegany jako lekarstwo na wszystkie problemy społeczne (1998). Powoduje to, że termin ten bywa mylony, nadużywany, a w lekturach socjologicznych często można napotkać nieporozumienia na jego temat oraz tego, w jaki sposób on działa. W naszym badaniu chcielibyśmy przyjrzeć się znaczeniu tego terminu w jego głównych kontekstach teoretycznych i spróbować zastosować go w badaniu porównawczym dotyczącym edukacji w Polsce i Islandii.

#### Kapitał społeczny – co to oznacza?

W ostatniej dekadzie koncepcja kapitału społecznego jest najprawdopodobniej najszerzej używaną zarówno w socjologii, jak i na przecięciu badań czysto społecznych i edukacyjnych. Ponieważ jest to koncepcja zorientowana empirycznie, słusznym jest rozpoczęcie od definicji operacyjnej kapitału społecznego Nan Lin jako: „środków ulokowanych w sieciach społecznych dostępnych i używanych przez aktorów do określonych działań” (Lin, 2001:25). Definicja ta podkreśla, iż kapitał społeczny nie posiada swojej podstawy w jednostkach, lecz w całych sieciach społecznych, choć z drugiej strony jest on używany przez jednostki. Najistotniejszy w tym kontekście wkład teoretyczny ze strony Bourdieu, Colemana, Putnama i Lina rzeczy-

wiście określa kapitał społeczny jako zakorzeniony w relacjach społecznych. Różnią się oni jednak pod względem możliwości zastosowania tego zasobu. Coleman skupia się na użyciu jednostkowym, Bourdieu na użyciu przez określone grupy społeczne, a Putnam na funkcji kapitału społecznego, jaką pełni on wobec społeczności. Coleman koncentruje się także na użyciu kapitału społecznego w celach edukacyjnych, podczas gdy Bourdieu i Lin podkreślają jego zastosowanie w biznesie czy poszukiwaniu pracy oraz statusu społecznego. Bourdieu podkreśla połączenie z gospodarką i kapitałem kulturowym, w reprodukcji akcentuje nierówności klasowych i hierarchii. Coleman z kolei zauważa, że kapitał społeczny jest dystrybuowany w sposób bardziej demokratyczny aniżeli inne formy kapitału, a zatem stanowi istotną siłę napędową mobilności społecznej.

Pojęcie kapitału społecznego jako zasobu wynikającego z relacji społecznych i pokrewieństwa sugeruje, iż koncepcja ta jest głęboko zakorzeniona w socjologii już od czasów Karola Marksa, Maxa Webera i Emille'a Durkheima. Jednakże określanie takich zasobów jako kapitału rozpoczęło się w latach osiemdziesiątych XX wieku. Wówczas to socjologowie zaczęli dostrzegać zasoby wynikające z relacji społecznych powiązane z kapitałem ludzkim (James Coleman pracował, odnosząc się do idei Gary'ego Beckera) oraz kapitałem kulturowym/symbolicznym (Bourdieu), rozwijanymi od lat sześćdziesiątych XX wieku.

Nasze rozważania zaczniemy tutaj od Colemana, który – począwszy od późnych lat osiemdziesiątych XX wieku – odegrał główną rolę, wprowadzając koncepcję kapitału społecznego w główny nurt badań socjologicznych. Następnie zajmiemy się poglądami Putnama, który od ponad dekady jest najbardziej znaczącą postacią w badaniach nad kapitałem społecznym. Na koniec zaś przedstawiamy koncepcję Bourdieu.

### James S. Coleman

Dzięki swoim dogłębnym badaniom empirycznym oraz innowacyjnej analizie kultury młodzieżowej, a także nierówności w szkolnictwie amerykańskiego na tle rasowym (szkoła licealna) już w latach sześćdziesiątych, James S. Coleman (1926-95) zyskał szerokie uznanie. Przez cały okres swojego życia prowadził projekty empiryczne, dotyczące ścieżek edukacyjnych, a następnie wyrósł na centralną postać w tworzeniu *teorii racjonalnego wyboru*, która połączyła socjologię z elementami ekonomii. Jedną z jego najważniejszych propozycji zawarta została w krótkim, choć innowacyjnym artykule *Social Capital in the Creation of Human Capital*, który został opublikowany w „American Journal of Sociology” w roku 1988. Zaprezentował on tutaj kilka empirycznych ustaleń, wskazując na relacje w rodzinie i w społeczności

lokalnej, które mogłyby wyjaśniać, kiedy uczniowie osiągają lepsze wyniki edukacyjne, aniżeli można by się spodziewać na podstawie ich pochodzenia socjoekonomicznego. W artykule tym Coleman ustanowił koncepcję kapitału społecznego jako kluczową w wyjaśnianiu mobilności społecznej. Jednocześnie w dość prosty i jasny sposób położył fundament dla dalszego jej użycia.

Aby w pełni zrozumieć jego podejście, musimy spojrzeć na zastosowanie kapitału społecznego jako części teorii racjonalnego wyboru. Z tej perspektywy jednostki są niezależnymi aktorami (agent), celowo i racjonalnie działającymi, aby zmaksymalizować korzyści. Jednostki uwarunkowane są cechami strukturalnymi, w ramach których działają, a także ogólnymi cechami środowiska działania.

„Jeśli zaczniemy od teorii racjonalnego działania, w której każdy aktor ma kontrolę nad pewnymi środkami, a także wykazuje zainteresowanie pewnymi środkami i wydarzeniami, wówczas kapitał społeczny stanowi szczególny rodzaj środka dostępnego aktorowi. Kapitał społeczny jest zdefiniowany poprzez swoje funkcje. Nie stanowi pojedynczego bytu, lecz różnorodność różnych bytów z dwoma wspólnymi elementami: oba składają się z pewnych aspektów struktur społecznych i zachęcają aktorów do podejmowania określonych działań – zarówno w przypadku osób, jak i aktorów zbiorowych – w tej samej strukturze. Podobnie jak inne formy kapitału, kapitał społeczny jest także produktywny, umożliwia osiągnięcie celów, które w przypadku jego braku były by niemożliwe [...]. W przeciwieństwie do innych form kapitału, kapitał społeczny tkwi w strukturze relacji pomiędzy aktorami i w grupie (between and among)” (Coleman 1988: 98).

Dla Colemana kapitał społeczny jest z jednej strony aspektem struktury społecznej, a z drugiej środkiem wykorzystywanym przez jednostki, mającym na celu poprawę ich sytuacji i osiągnięcia innych celów. A zatem kapitał społeczny jest zarówno zasobem społeczeństwa, jak i jednostek. Jednak w swoim badaniu Coleman zwrócił zasadniczą uwagę na mobilizację jednostkową środków tkwiących w relacjach społecznych. Głównie przez taką mobilizację Coleman identyfikował kapitał społeczny, definiując go poprzez jego funkcje, a nie zamiary.

Zasadnicza konstrukcja kapitału społecznego opiera się na:

- powinnościach, oczekiwaniach i wiarygodności do struktury;
- kanałach informacyjnych;
- normach i efektywnych sankcjach (patrz: Coleman 1988: 102-105).

Bazując na licznych badaniach Coleman, był w stanie wskazać powiązanie pomiędzy efektami edukacyjnymi a relacjami rodzinnymi i społecznymi. Konceptualizacja Colemana wiele zawdzięcza Durkheimowskiej koncepcji solidarności społecznej, zgodnie z którą, młodzi ludzie mobilni społecznie pochodzą z rodzin o silnych wię-



zach wewnętrznych, gdzie rodzice pomagają i utrzymują swoje dzieci przez cały okres szkolny. Rodziny te zazwyczaj są zintegrowane z lokalną wspólnotą, która może organizować się wokół kościoła i/lub innych organizacji, gdzie powszechne normy i wierzenia są wspomagane w codziennej interakcji. Członkowie takiej społeczności mają wysoki poziom zaufania do instytucji centralnych, są chętni do udzielania pomocy swoim sąsiadom i podejmują się, do pewnego stopnia, wspólnej odpowiedzialności za wychowanie. Jak dowiódł Durkheim (Suicide, 1897), katolicy mają silniejsze więzy społeczne i solidarność aniżeli protestanci. Coleman (Coleman i Hafer, 1987) dowiódł wysokiego wskaźnika osiągnięć szkolnych w katolickich szkołach średnich i przypisał go zażyłym więzom w społecznościach otaczających szkołę.

Coleman nie poprzestał na ustaleniach empirycznych, ale rozwinął także argumentację teoretyczną. Kluczowe jest tutaj „zamknięcie” (closure) relacji społecznych w grupach i sieciach. Jak twierdził Coleman, takie zamknięte sieci miałyby większy potencjał uspołeczniania i regulowania zachowań według norm zwyczajowo przyjętych w danej sieci, aniżeli sieci luźniejsze. Wówczas gdy rodziny o bliskich relacjach osadzone są w społecznościach domkniętych strukturalnie, wpływ rówieśników na dziecko jest minimalizowany. Coleman był nastawiony sceptycznie do wpływu rówieśników, co wyraził w *Adolescence Society* (1961). Jak twierdzi Alejandro Portes (1998), kapitał społeczny jest przede wszystkim środkiem kontroli społecznej. Efektywne sankcje wewnątrz struktury o mocnych więziach i zamkniętej strukturalnie zapewniają „pozytywną przestrzeń społeczną” dla socjalizacji i wychowywania młodych ludzi – ostatecznie także dla efektów szkolnych.

Inni badacze i teoretycy szczegółowo opracowali koncepcję Colemana i jego operacjonalizację w badaniu empirycznym. Dla przykładu, Francis Fukuyama (1995) pracował nad istotą zaufania w rozwoju gospodarczym. Najbardziej znanymi spośród tych badań są jednak prace Roberta D. Putnama.

#### **Robert D. Putnam**

W tym samym roku, w którym zmarł Coleman, a Fukuyama opublikował swoje opracowanie, Putnam zaprezentował pozycję, która rewolucjonizuje amerykańską socjologię: *Bowling Alone. America's Declining Social Capital* (Putnam, 1995). Putnam w znacznej mierze przejął podejście Colemana zarówno pod względem teoretycznym, jak i jego metodę gromadzenia dużej ilości materiału empirycznego z różnych rejonów Ameryki. Przeniósł jednak nacisk z mobilności społecznej i mobilizacji jednostkowej kapitału społecznego w relacjach społecznych na kapitał społeczny traktowany jako cecha życia społecznego pozwalająca na realizację zadań zbiorowych oraz stanowiąca część struktury społecznej.

„Podczas gdy kapitał fizyczny odnosi się do podmiotów fizycznych, a kapitał ludzki do właściwości jednostek, kapitał społeczny mówi o więziach pomiędzy jednostkami – sieciach społecznych i normach wzajemności, a także zaufania, które z nich wynikają. Pod tym względem kapitał społeczny jest blisko powiązany z tym, co niektórzy nazywają „cnotą obywatelską”. Różnica polega na tym, że kapitał społeczny podkreśla fakt, iż cnota obywatelska jest najsilniejsza kiedy jest umiejscowiona w gęstych sieciach wzajemnych relacji społecznych. Społeczeństwo wielu cnotliwych lecz odizolowanych jednostek niekoniecznie musi być bogate w kapitał społeczny” (Putnam 2000: 19).

„Poprzez „kapitał społeczny” rozumiem cechy życia społecznego – sieci, normy i zaufanie – które umożliwiają uczestnikom wspólne, bardziej efektywne działania dążące do wspólnego celu ” (Putnam, 1996: 56, cyt. za: Schuller i in., 2000).

Definicja ta prowadzi do dalszych badań skupiających się na gęstości sieci społecznych, poziomie zaangażowania i oficjalnych jak i nieoficjalnych organizacjach społecznych oraz obywatelskiej aktywności ochotniczej. Kapitał społeczny może być przeanalizowany z perspektywy ilościowej oraz pod kątem poziomu aktywności społecznej, a także zdiagnozowany z perspektywy wysokiego/niskiego zaangażowania w życie społeczne.

Putnam zwrócił uwagę na drastyczne obniżenie aktywności obywatelskiej w Ameryce i zilustrował je odwołując się do metafory samotnej gry w kręgle, swobodnego zaprzeczenia istoty społecznego zjawiska jakim są kręgielnie (i inne miejsca publiczne), które nie są tylko okazją do aktywności fizycznej ale nade wszystko kulturowania form towarzyskości i zacieśniania więzi. W swojej pracy z roku 2000, Putnam zgromadził rozległy materiał na temat uczestnictwa politycznego, obywatelskiego i religijnego, jak również wskaźników nieformalnych więzi społecznych, dobrowolnego zaangażowania i poczucia zaufania i wzajemności. W optyce Putnama, dane zdają się przygnębiające. Od kilku ostatnich dekad, poza paroma wyjątkami, wskaźniki dotyczące uczestnictwa i zaufania w USA wciąż spadają.

Jednakże jak dowodzi Putnam, istnieją nowe sieci i grupy, które wyłamują się ogólnej tendencji spadkowej aktywności społecznych. W tym samym czasie, nowe i powszechnie używane kanały komunikacyjne ustanawiają wysoce zglobalizowane sieci i kanały komunikacyjne. W tym przypadku rozwój jest tak gwałtowny, że opis stworzony przez Putnama, pochodzący z roku 2001, powinien być postrzegany jako nieaktualny, a badanie nowych więzi społecznych związanych z Internetem i telefonami komórkowymi jest wciąż zbyt elementarne, aby można było wyciągnąć jakiegokolwiek wnioski. Jednakże, jak upiera się Putnam, relacje przez Internet nigdy nie

będą w stanie stworzyć kapitału społecznego, który mógłby zastąpić kapitał oparty na interakcji twarzą w twarz.

Kiedy Coleman (i Bourdieu) podkreślali, iż bliskie więzi rodzinne i społeczne oparte są na wspólnych normach, wierzeniach, itp. Putnam, opierając się na badaniu Marka Granovettera (1973), przyjął całkiem inny pogląd: bardziej odległe więzi są znacznie częściej użyteczne w znajdowaniu pracy czy możliwości biznesowych. I ta właśnie „siła słabych więzi” została następnie przekształcona na rozróżnienie pomiędzy spajaniem (bonding) a przetrzucaniem mostów (bridging), obecnych w kapitale społecznym. Pierwszy z wymienionych jest typem społeczności zamkniętej, z silnymi i bezustannymi regulacjami społecznymi, typ drugi składa się raczej ze znajomości z członkami innych społeczności. Putnam cytuje Xaviera de Souza Briggsa (1997), charakteryzując dwa powyższe typy jako - spajający kapitał społeczny (bonding social capital), dobry dla „przetrwania” i przetrzucający mosty (bridging social capital), niezbędny, by iść naprzód. Sam Putnam pisze:

„Kapitał spajający odnosi pozytywny skutek w podtrzymaniu określonej wzajemności i mobilizującej solidarności... Dla kontrastu, sieci pomostowe, są lepszą formą połączenia z zewnętrznymi zasobami, jak i dla rozprowadzenia informacji... Ponadto, pomostowy kapitał społeczny może tworzyć szersze tożsamości i wzajemności, podczas gdy spajający kapitał wzmacnia nasze wąskie tożsamości... spajający kapitał społeczny stanowi pewnego rodzaju socjologiczny super-klej, podczas gdy przetrzucanie mostów zapewnia socjologiczny WD-40” (Putnam, 2000, s. 22-23).

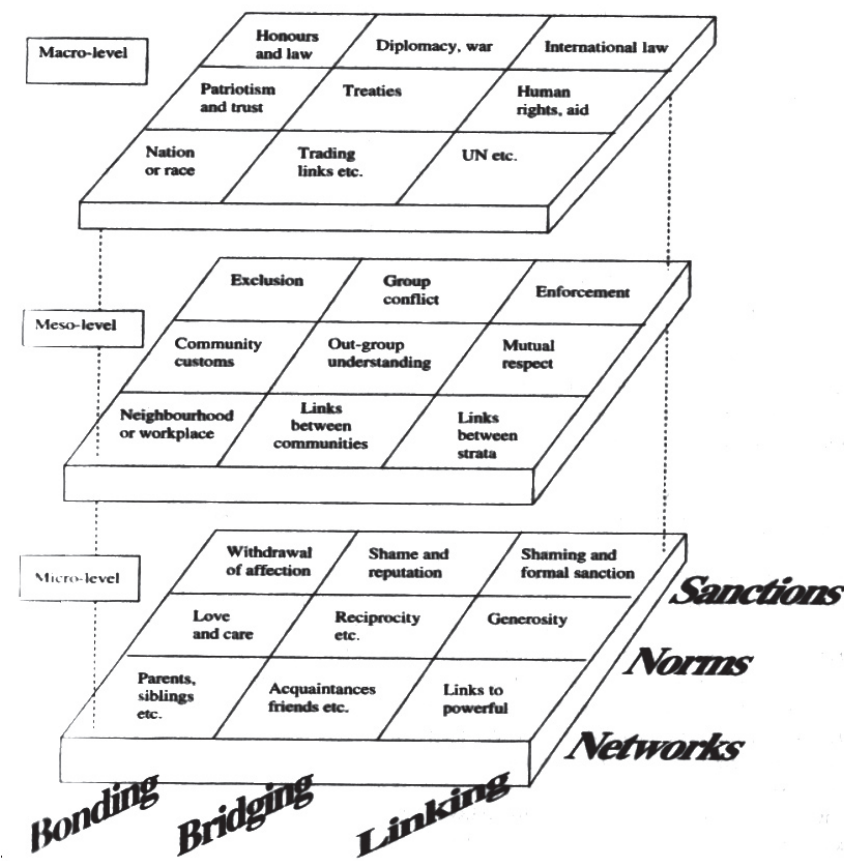
Michael Woolcock, badacz społeczny współpracujący z Bankiem Światowym, argumentuje, iż wcześniejsze ustalenia istniejące przed „Samotną Grą w Kręgle”, nie były w stanie zidentyfikować odmiennych typów kapitału społecznego. Rozróżnił on pomiędzy:

- spajającym kapitałem społecznym (*bonding social capital*), który znamionuje więzi pomiędzy ludźmi takimi jak najbliższa rodzina, bliscy przyjaciele i sąsiedzi, znajdującymi się w podobnych sytuacjach;
- pomostowym kapitałem społecznym (*bridging social capital*), który obejmuje dalsze więzi typu osobowego, luźne znajomości i współpracowników;
- łączącym kapitałem społecznym (*linking social capital*), który dosięga różnych ludzi w odmiennych sytuacjach, będących całkowicie poza społecznością, a zatem umożliwia swoim członkom spożytkowanie o wiele większego przedziału środków dostępnych dla społeczności. (patrz: Woolcock 2001: 13-14).

Koncepcja ta jest dalej rozwijana przez Davida Halperna, który tworzy wielopoziomowy model funkcjonowania kapitału społecznego, co powoduje przekształcenie teorii kapitału społecznego w teorię społeczeństwa jako takiego. Halpern wskazuje

na trzy wymiary kapitału społecznego: sieci, normy i sposoby kontroli społecznej na trzech poziomach organizacji społecznej: mikro, mezo i makro. Oddziałują one wzajemnie i wpływają na elementy każdego z poziomów. Zatem zasób kapitału społecznego na każdym poziomie dokłada się do zasobu kapitału społecznego w całym społeczeństwie.

Wykres 1:



Źródło: Halpern 2005

Z tej perspektywy kapitał społeczny zdaje się rzeczywiście być lekarstwem na wszelkie problemy oraz czynnikiem przynoszącym pozytywny wynik końcowy. Jak twierdzi Putnam:

„Po pierwsze, kapitał społeczny pozwala swoim obywatelom rozwiązywać problemy zbiorowe z o wiele większą łatwością... Ludzie o wiele częściej mogą znaleźć

się w lepszej sytuacji, jeżeli zaczną współpracować i wykonywać przydzielone im zadania. (...)

Po drugie, kapitał społeczny jest smarem dla kół napędowych umożliwiających społecznościom gładkie przejście na wyższy poziom. Tam, gdzie istnieje zaufanie i ludzie godni są zaufania i gdzie poddani są oni powtarzającym się interakcjom z innymi obywatelami, codzienne sprawy i transakcje przebiegają z narażeniem na o wiele mniejsze koszty...

Po trzecie, sposobem, w jaki kapitał społeczny usprawnia nasz byt, jest poszerzenie świadomości na temat sposobów w jaki powiązane są nasze losy (...) Kiedy ludziom brak powiązania z innymi, nie są oni w stanie sprawdzić wiarygodności swoich poglądów, zarówno w przypadku wkładu własnego, jak i przyjmowania poglądów innych w codziennej konwersacji czy też bardziej oficjalnych rozważaniach. Bez takiej możliwości, ludzie są o wiele bardziej skłonni przechylać się na stronę gorszych odruchów (...).

Sieci, które stanowią kapitał społeczny, służą także jako kanał przepływu użytecznych informacji, te z kolei pozwalają na osiągnięcie założonych celów... Kapitał społeczny działa również poprzez procesy psychologiczne i biologiczne tak, aby móc usprawnić życie jednostek. (...) więzi wewnątrz wspólnotowe nie oznaczają tylko bajek o „triumfie obywatelskości”. Pod wieloma względami, kapitał społeczny robi ogromną różnicę w naszym życiu. Różnice te są one mierzalne oraz dobrze udokumentowane” (Putnam 2000: 288-290).

Zgodnie z Colemanem, Putnam podkreślał potrzebę ogólnego zaufania wewnątrz społeczności, choć później (Putnam 2000) używał terminu „wzajemność” zaznaczając, że *zaufanie* może przybrać formę pasywną, podczas gdy *wzajemność* kładzie nacisk na działania aktywne. *Wzajemność* jest dla Putnama nie tylko obustronna, jest to forma uogólnionego oddziaływania wzajemnego, która formuje podstawę kapitału społecznego.

Podczas gdy Coleman mógłby być poddany krytyce za wiarę w spójne społeczności w starym stylu, Putnam w swojej analizie kultury politycznej we Włoszech (Putnam 1993) zauważył, że „tradycyjne” wioski i miasta w południowych Włoszech były hierarchiczne i autorytarne w swym charakterze, co powodowało brak zaufania pomiędzy obywatelami. Z drugiej strony, w bardziej współczesnych miastach położonych na północy wytwarzała się sytuacja sprzyjająca dobrowolnemu udziałowi obywatelskiemu. A zatem ideał jego społeczeństw z bogatym kapitałem społecznym z pewnością należy bardziej do kategorii „solidarności organicznej” zaproponowanej przez Durkheima, aniżeli do „solidarności mechanicznej”.

### Pierre Bourdieu

Większość cytatów na temat koncepcji kapitału społecznego Bourdieu pochodzi z jego eseju z roku 1983 *Forms of Capital*, który następnie został przedrukowany w licznych podręcznikach. Esej ten ma 8 stron, a Ci którzy go cytują zdają się nieświadomi innych publikacji Bourdieu oraz faktu, że rozwijał on swoje koncepcje przez całe życie. Ponadto upierał się także, że istotną jakością koncepcji socjologicznych jest sposób, w jaki mogą zostać użyte w analizie materiału empirycznego.

Koncepcje kapitału społecznego Bourdieu należy rozpatrywać jako część większej teorii oraz w powiązaniu z innymi kluczowymi koncepcjami, takimi jak: *habitus*, *pole*, *przemoc symboliczna*, *rozpoznanie* i oczywiście *kapitał ekonomiczny*, *kulturowy* i *symboliczny*. Teoria ta ewoluowała w toku różnorodnych badań empirycznych oraz skrupulatnej analizy danych i wniosków, wspieranych przez szkolenie filozoficzne Bourdieu oraz jego stale rosnące zastosowanie dziedzictwa socjologicznego: Marksa, Webera, Durkheima i Maussa, Norberta Elias, Raymonda Arona, Ervinga Goffmana, Anthony’ego Giddensa, Ulricha Becka i innych. W trakcie tej podróży użycie kluczowych koncepcji Bourdieu oraz jego definicji poddane było ciągłemu rozwojowi. Pośród form kapitału rozróżnia on pomiędzy trzema – ekonomiczną, kulturową i społeczną, które zdają się na podobnym poziomie. Jednakże w jego analizach empirycznych, pojęcie kapitału społecznego nigdy nie miało takiej pozycji jak inne jego formy.

Donald Broady (1991) przekonuje, że Bourdieu stopniowo rozwijał podstawowy podział pomiędzy kapitałem społecznym a symbolicznym oraz identyfikował kapitał społeczny i kulturowy jako określone formy tej symboliki. W przestrzeni socjologicznej, którą analizował Bourdieu, uznał kapitał kulturowy jako najważniejszy, a kapitał społeczny jako poboczny, pomimo iż podkreślał również pewne wydarzenia i przypadki, w których kapitał społeczny stawał się centralną koncepcją objaśniającą, a jego podejście nie wykluczało wcale przypadków, w których kapitał społeczny mógł stać się najistotniejszą formą kapitału.

Należy jednak pamiętać, że ogólny termin „kapitał” ma dla Bourdieu charakter relacyjny. Zawsze powiązany jest on z logiką pola, zarządzany jest przez *habitus*, zależny od rozpoznania logiki pola. Każda forma kapitału jest kapitałem jedynie w określonych warunkach. Z tej perspektywy należy zbadać cały zbiór oraz wzajemne oddziaływanie kapitałów w polu zajmowanym przez aktorów (agentów) wyposażonych w *habitus*.

Istotne jest również podkreślenie pewnej paradoksalnej zmiany w perspektywie pomiędzy Bourdieu i Colemanem. Podczas gdy Coleman czerpie swoją koncepcję z indywidualistycznej teorii racjonalnego wyboru, skupiając się na cechach struk-

turalnych systemu społecznego celem zrozumienia zachowań jednostki, Bourdieu, zaczynając od perspektywy strukturalnej konstruktywizmu społecznego kończy analizami skupiającymi się na zachowaniu jednostek. Należy jednak pamiętać, że wyjaśnienia Bourdieu dotyczące działania społecznego są zawsze strukturalne w swym charakterze. Koncepcja habitusu łączy zachowanie jednostki w warunkach strukturalnych z tworzeniem jej świadomości. Innymi słowy, w przeciwieństwie do poglądu Colemana, społeczny aktor Bourdieu nie jest nigdy wolny i racjonalny. Racjonalny jest jedynie w społecznie ustrukturyzowanych ramach habitusu, które są ostatecznie formowane przez klasę pochodzenia. Jednostki są „rozsądne” (*reasonable*) aniżeli „racjonalne” (*rational*) i stanowi to znaczącą różnicę języka pomiędzy Bourdieu a Colemanem, czy ekonomią neoklasyczną (patrz: Bourdieu 2005).

Kapitał społeczny jest zawsze elementem całego modelu wyjaśniającego używanego przez Bourdieu. Dla niego kapitał społeczny stanowi:

„Połączenie powinności społecznych i powiązań [...] suma rzeczywistych i potencjalnych środków, które powiązane są z posiadaniem trwałej sieci zinstytucjonalizowanych powiązań wzajemnej znajomości i uznania – innymi słowy, członkostwo w grupie – które zapewnia każdemu ze swoich członków wsparcie za pomocą wspólnie posiadanego kapitału, „referencje” umożliwiające kredyt, w szerokim znaczeniu tego słowa” (Bourdieu 1983/1986: 248).

Oznacza to między innymi, że Bourdieu definiuje kapitał społeczny jako wspólny atut, który może być używany zarówno przez jednostki, jak i podgrupy w tej samej sieci. Co ważne:

„Nakład kapitału społecznego posiadanego przez danego przedstawiciela zależy od rozmiaru sieci połączeń, jakie może on efektywnie zmobilizować, a także od nakładu kapitału (ekonomicznego, kulturowego i symbolicznego) prawnie posiadanego przez każdego z kim jest on połączony” (Bourdieu 1983/1986:21)

A zatem, do im szerszej sieci należymy i do im „bogatszych” członków sieci możemy znaleźć połączenie, tym większy zasób kapitału społecznego posiadamy. Należy mieć tutaj także na uwadze fakt, że Bourdieu nie zdefiniował jako kapitału żadnej puli środków, które mogą być spożytkowane przez jednostkę, co zdają się robić niektórzy z badaczy. Bourdieu zadeklarował (patrz: Bourdieu 1991: 229-252), że jego podejście z góry przyjmuje serię odstępień od marksizmu, lecz *de facto* były to wyłamania z francuskiej tradycji marksistowskiej, szczególnie jej teorii klas, aniżeli samego Marksa. Teoria kapitału Bourdieu jest raczej rozwinięciem teorii kapitału Marksa. Tym, co jest tutaj najistotniejsze, jest fakt, że koncepcja kapitału Bourdieu, tak jak Marksa, sugeruje iż pula zasobów może zostać nazwana kapitałem jedynie, kiedy składa się ona na relacje społeczne, relacje władzy i mechanizmy społeczne.

Podobnie jak w przypadku innych form kapitału symbolicznego, pozyskanie KS, wymaga ciężkiej pracy, jest on nieustannie zagrożony dewaluacją i musi być gromadzony. Składa się on z akumulowanych środków pochodzących z przeszłości, które dają ich posiadaczowi władzę nad produkcją takich środków zarówno w chwili obecnej, jak i w przyszłości.

Kapitał społeczny nie zajmuje wiele miejsca w pracach empirycznych Bourdieu, a kiedy jest stosowany, koncepcja ta jest zawsze powiązana z innymi kluczowymi koncepcjami. Zostało to pokazane w poniższych przykładach.

W *Distinction* (1979/1984) Bourdieu prezentuje koncepcję kapitału jako trójcę, gdzie kapitał społeczny zajmuje najniższą pozycję:

„Całkowity nakład kapitału, rozumiany jako zestaw aktualnie użytecznych środków i mocy – kapitał ekonomiczny, kulturowy, a także kapitał społeczny.” (Bourdieu 1979/1984:114)

Pierwotnie opublikowany tego samego roku co *The Forms of Capital*, esej *The Field of Cultural Production* (1993) zawierał dwa użycia koncepcji kapitału społecznego:

„Kryzys lat 1880. dotknął poważnie powieściopisarzy naturalistycznych, szczególnie tych pochodzących z drugiego pokolenia, jak również odsetek autorów którzy, zaczynając jako poeci, przeszli na gatunek powieści, powieści psychologicznej o znacznie większym kapitale kulturowym i socjologicznym aniżeli miało to miejsce w powieściach naturalistycznych ich przeciwników.” (Bourdieu 1993: 54)

„Dzieje się tak również, ponieważ kapitał ekonomiczny daje gwarancje (zapewnienia) mogące stać się podstawą samo zapewnienia, śmiałości i obojętności na zysk – ich dystrybucja wraz z umiejętnością związaną z posiadaniem dużego kapitału społecznego i odpowiedniej zażyłości z danym zakresem, [...] wyznaczają postęunki, najbardziej wyeksponowane pozycje awangardy, a także najbardziej ryzykowne inwestycje, które są także często najkorzystniejsze symbolicznie, a w perspektywie długoterminowej, przynajmniej dla pierwszych inwestorów”. (Bourdieu 1993: 68)

W *The Rules of Art* (1992/1996), historycznej analizie Bourdieu na temat genezy i struktury na polu literackim Francji, kapitał społeczny jest wspomniany dwa razy (na 400 stronach). W obu przypadkach nadmienia on, że kapitał społeczny dodaje się do kapitału ekonomicznego i kulturowego i jest wysoce zależny od habitusu, jak opisuje autor: „całkowicie pozbawiony kapitału społecznego oraz, co jest częstym przypadkiem, usposobienia które pozwala na jego przyswojenie.” (Bourdieu 1992/1996: 361) Ponadto:

„Znaczenie ulokowania/inwestycji zdaje się być jedną z dyspozycji najmocniej powiązanych z pochodzeniem społecznym i geograficznym, a w konsekwencji, poprzez kapitał społeczny, którego jest korelatem, jedną z mediacji poprzez które efekty kontrastu w pochodzeniu społecznym przejawiają się w logice pola.” (Bourdieu 1992/1996: 262)

Użycia te pokazują, że początkowo Bourdieu stosował koncepcję kapitału społecznego jako korelatu i mediacji pomiędzy kapitałem ekonomicznym i kulturowym, a w międzyczasie zakładał, że kapitał społeczny może mieć pierwszorzędne znaczenie, kiedy weźmiemy pod uwagę pozostałe przestrzenie społeczne oraz inne pytania badawcze. Dla Bourdieu, kapitał społeczny jest nierozłącznie związany z nierównością społeczną, jest jednym z zasobów przekazywanych z pokolenia na pokolenie i blisko powiązany głównie kapitałem kulturowym i habitusem. Możemy zatem podsumować za Horvat:

„Kapitał społeczny może być formułowany jako zestaw cennych powiązań jednostki. W przeciwieństwie do Colemana, Bourdieu uznaje nierówną wartość różnych więzi w sieciach. W otoczeniu szkolnym, więzi które są cenne, wiążą się przeważnie z kontaktami w ramach klasy średniej. (Horvat 2003: 347)

### Dwa znaczenia kapitału społecznego

Zaprezentowany przegląd pokazuje istnienie przynajmniej dwóch typów kapitału społecznego. Jest to ściśle powiązane z zapleczem teoretycznym pochodzenia tego terminu. Dla Colemana, a także Putnama, kapitał społeczny:

- jest cechą społeczności – pomimo, że analizuje się użycie tego kapitału przez jednostki;
- nacisk spoczywa na więziach, powiązaniach, zaufaniu – strukturze, która umożliwia jednostkom bardziej skuteczne działanie;
- im silniejsze więzi tym lepiej – im bardziej społeczność jest zamknięta i posiada gęstsza sieć powiązań i większą aktywność obywatelską, tym większa jest pula kapitału. Istnieje założenie, że w takich okolicznościach ludzie skłonni są do większej współpracy dla wspólnego dobra;
- jest nieoczekiwany efektem celowego działania – ludzie nie działają w celu budowy kapitału społecznego, działają, by osiągnąć określone cele. Jeśli współpracują, tworzą struktury społeczne pomagające im własne potrzeby.

Z drugiej strony, tradycja czerpiąca z Bourdieu, ukazuje kapitał społeczny jako:

- cechę niezależnych jednostek, które posiadają różne formy kapitału użytecznego w określonym zakresie;

- nacisk położony jest na indywidualne inwestycje i zastosowanie członkostwa w sieci społecznej;
- nakład kapitału społecznego zależy od wielkości sieci oraz zasobów posiadanych przez członków sieci;
- kapitał społeczny jest efektem inwestycji jednostek.

Rozróżnienie takie prowadzi do dwóch różnych strategii badania socjologicznego dotyczącego kapitału społecznego i edukacji. Pierwsza, zaczerpnięta z tradycji Colemana i Putnama, skupi się na społecznościach i ich cechach – często stosowane pytania dotyczące aktywności obywatelskiej, uczestnictwa w oddolnych ruchach społecznych, lokalnych zebraniach, ogólnej charakterystyce kapitału ludzkiego w społeczności – mierzonego poziomem formalnego wykształcenia. Dla przykładu wymienić możemy *Diagnozę Społeczną* (2009) w Polsce, gdzie kapitał społeczny zoperacjonalizowany jest poprzez: ogólne zaufanie społeczne, członkostwo w organizacjach pozarządowych, uczestnictwo w dobrowolnych zebraniach publicznych, dobrowolnym uczestnictwie i inicjacji akcji społecznych dla dobra publicznego w społeczności lokalnej, głosowanie w wyborach parlamentarnych, ogólne podejście do demokracji.

Druga możliwa strategia, pochodząca z tradycji Bourdieu, prowadzi do analizy działań jednostek zorientowanej na proces, strategii rodziców i uczniów, jak działają oni wewnątrz przestrzeni społecznej, by osiągnąć swoje cele. Równolegle towarzyszyć jej powinno badanie rozpoznania pola, posiadania innych zasobów, habitusu itp. Oznacza to, że taka strategia wymaga raczej innej metody badawczej i odmiennych narzędzi.

### Kapitał społeczny i edukacja – badania empiryczne

Od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku obserwować można istotny wzrost badań empirycznych dotyczących kapitału społecznego. Pomimo że większość z nich (patrz Granovetter, 1973; Lin 2001) wskazuje, iż kapitał społeczny może mieć większy wpływ w obszarze ekonomii, a także na etapie zaraz po ukończeniu edukacji, znaczący odsetek badań skupia się wokół więzi społecznych oraz osiągnięć edukacyjnych, które są również przedmiotem zainteresowania w naszym opracowaniu.

Liczne analizy teorii oraz badań empirycznych dotyczących kapitału społecznego podkreślają brak jednolitej definicji terminu „kapitał społeczny”, poza szerokim znaczeniem „środków które przepływają przez więzi społeczne.” (Crosnoe, 2004: 268). Analizy te określają, iż miary empiryczne kapitału społecznego znacznie się

wahają. Istnieją różne wskaźniki i można oczekiwać, że nawet wspólne wskaźniki mają różne znaczenie w różnych typach społeczności.

Zaobserwować można pewien ogólny trend. Kiedy Coleman kładł nacisk na społeczeństwa o bliskich więziach – społeczeństwa katolickie, a także pozostałe społeczeństwa, w których kościoły i szkoły stanowiły podwójny rdzeń, wspierany przez szereg sieci tworzonych przez rodziców, ludzi biznesu, członków organizacji, itd. – badanie kapitału społecznego i edukacji w XXI w. z rzadka przygląda się takiemu splotowi sieci. Podejścia takie są głównie odnajdywane w badaniach kapitału społecznego i ekonomii (Szreter, 2000). Badaniom na polu edukacji towarzyszył bardziej ponury obraz stworzony przez Putnama. Nie przewiduje on takiego splotu wydarzeń. Zamiast tego spogląda na centralne więzi, które rozwiązują sprawę kapitału społecznego w społeczeństwie zindywidualizowanym. Najczęściej badane są relacje rodzic-dziecko, a/lub - mówiąc ogólniej - kultura szkolna. Często także odnalezć można wskaźnik szerszych więzi społecznych w relacjach rodzic-szkola oraz/lub pochodzeniu etnicznym dzieci i rodziców.

Dobry przykład znajdujemy u Crosnoe (2001), który rozwinął skalę mierzenia relacji rodzic-nastolatek w „trzech ogólnie przyjętych wymiarach rodzicielstwa: czułych więzi, wspólnych działań i bezpieczeństwa” (Crosnoe 2001: 270). Według autora, mierzony jest w ten sposób nie kapitał społeczny, ale jego kanały, tak jak czynią to inne miary zastosowane w badaniu, szkolne powiązania student-uczeń oraz jak relacje rodzic-nastolatek są odzwierciedlone w szkole. Kapitał społeczny jest bardziej bezpośrednio mierzony przez osiągnięcia edukacyjne rodziców.

Rezultatem tego badania jest fakt, iż zarówno kapitał społeczny oparty na rodzinie, jak i szkole jest powiązany z osiągnięciami akademickimi, a także, że nie są one od siebie niezależne. Jednakże, badając różne grupy wymienione w przykładzie, odnaleziono rozbieżności, które podtrzymują pozostałe wnioski badawcze: „Osiągnięcia akademickie Afroamerykanów reagują w mniejszym stopniu na dynamikę rodzinną aniżeli Amerykanów pochodzenia azjatyckiego wykazujących dojrzałą orientację aniżeli inne grupy” (Crosnoe 2001: 276).

Crosnoe włącza tutaj zainteresowania różnicami pomiędzy grupami etnicznymi, które przez długi czas stanowiły silną cechę badań nad kapitałem społecznym. Można by powiedzieć, za Janet Holland i in. (2007) oraz Jonem Lauglo (2010), że kapitał społeczny stał się metaforą, czy też koncepcją parasolową, dla odnalezienia czynników innych niż tradycyjne miary socjoekonomiczne, które mogłyby wyjaśniać zróżnicowane wyniki szkolne. W tym wypadku, grupy etniczne, a w szczególności tzw. „nowo przybyłe grupy etniczne”, są dobrym przykładem dla zobrazowania róż-

nych wzorców kulturowych, które jeszcze nie uległy zasymilowaniu oraz nie uformowały się poprzez struktury socjoekonomiczne w nowym otoczeniu.

Przez ostatnie dwadzieścia lat, szereg badań dowodzi stwierdzenia, że dzieci imigrantów w krajach zachodnich osiągnęły względnie lepsze wyniki akademickie, aniżeli populacja autochtonów, badanych pod kątem klasy społecznej i kapitału kulturowego.

Gibson i Ogbu wywnioskowali, że członkowie mniejszości imigracyjnych „starali się o wiele bardziej”. Wniosek ten poparł Steinberg, a Zhou i Bankston (1994), Portes i MacLeod (1996) i Lauglo (2000) doszli nie tylko do podobnych wniosków, lecz także wyjaśnili je koncepcją kapitału społecznego. Dzieci imigrantów, które osiągnęły więcej aniżeli ich klasa społeczna i kapitał kulturowy, pochodziły z rodzin o silnych więziach w zamkniętych strukturalnie społecznościach, które wspierały i kontrolowały swoje dzieci.

Jon Lauglo (2000) przeanalizował dane oparte na kwestionariuszu przeprowadzonym wśród 94% wszystkich 15-17-latków w Oslo w roku 1996. Dowiódł on, że imigranci nie pochodzący z krajów zachodnich osiągnęli znacznie wyższe wyniki, jeśli weźmiemy pod uwagę spójność rodziny, efektywny monitoring oraz zaplecze rodzicielskie i zaangażowanie szkolne, a także – co ważniejsze – iż różnica ta była najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem, dlaczego młodzież imigrancka osiągała o wiele więcej w szkole, aniżeli można się było spodziewać z ich społecznego i kulturowego zaplecza.

W dyskusji nad tak zwanym etosem imigranckim, grupami etnicznymi często określanymi jako te o wysokich osiągnięciach są grupy ze wschodnioazjatyckiej kultury konfucjanizmu, podczas gdy grupy, takie jak imigranci z Zachodnich Indii przybyli do Wielkiej Brytanii, określane są jako te o osiągnięciach na poziomie niskim. Należy jednak zachować ostrożność przy powiązywaniu takich rezultatów z „kulturą etniczną”, jako że - po pierwsze, kultura ta została uformowana przez mechanizmy migracji ochotniczej lub przymusowej, kulturę społeczną poprzednich gospodarzy, etc. Po drugie, warunki życia grup migracyjnych są zróżnicowane przez większą liczbę czynników aniżeli klasa społeczna i kapitał kulturowy. Jak podają ostatnie badania, przedsięwzięcia imigrantów często składają się na spójność społeczną, a także motywację edukacyjną wśród imigrantów, którzy przybyli do nowego kraju, wnosząc niewielką wartość kapitału kulturowego oraz zajęli najniższe pozycje społeczne i te na rynku pracy (Gudmundsson, 2010).

Należy wziąć pod uwagę przynajmniej dwa zastrzeżenia: po pierwsze, badania jakościowe sugerujące limit czasowy dla demokratycznej dystrybucji kapitału społecznego, relacje pomiędzy spójnością społeczną a osiągnięciami szkolnymi nie są

udokumentowane w badaniach długoterminowych (longitudinal studies). Czyż nie może być tak, że uczniowie pochodzący z rodzin imigranckich, poddani surowej kontroli rodziców, osiągają względnie (badanie pod kątem klasy społecznej i kapitału) wyższe wyniki aniżeli ich autochtoniczni rówieśnicy w wieku lat 15-17, podczas gdy młodzież autochtoniczna spędza, do pewnego stopnia, te lata na sprawdzaniu granic jakie mogą przekroczyć oraz rozwijaniu relacji z rówieśnikami, co w następstwie powoduje ich późny rozkwit na poziomie edukacji wyższej? Można oczekiwać od nich, że - wchodząc na rynek pracy - będą w stanie używać szerszych więzi społecznych, podczas gdy ciężko pracująca młodzież imigrancka napotka bariery dyskryminacyjne?

Po drugie, badania sugerujące dystrybucję demokratycznego kapitału społecznego są często ograniczone i opierają się na prostych miarach. I tak miara stosowana przez Lauglo dotycząca kapitału kulturowego polega na liczeniu książek zalegających na domowych półkach, podczas gdy inne badania opierają się na sprawozdaniach składanych przez dzieci na temat edukacji swoich rodziców. Jak argumentuje Horvat (2003), za pomocą przeglądu literatury, a także jej własnego, rozległego badania etnograficznego na temat kapitału społecznego: „sieci rodzicielskie różnią się w różnych kategoriach klas”. W odniesieniu empirycznym i teoretycznym do Bourdieu i Passerona (1970), Bernsteina (1974), McLarena (1974), Meghana i in. (1996) oraz Santon-Salazara (1997), argumentuje ona iż szkoły są głównie instytucjami klasy średniej i wymagają zachowania przypisanego tej klasie. Mechanizm ten opisuje następująco:

„Zachowania które najlepiej odwzorować mogą oczekiwania nauczycieli jak i pozostałych w grupie to te, które zasługują na nagradzanie. W świecie kapitału społecznego powiązania i sieci rodzicielskie które są najwyżej cenione w otoczeniu szkolnym to te, które zapewniają zdolność wywierania nacisku w środowisku klasy średniej. A zatem powiązania rodzicielskie z fachowcami klasy średniej zapewniają im cenny kapitał w otoczeniu szkolnym”(Horvat, 2003: 347).

W swych badaniach etnograficznych Horvat odnajduje wyraźne wzorce. Rodzice z klas średnich tworzą powiązania poprzez częste spotkania, tj. kiedy odwożą dzieci do szkoły, a także podczas czynności wykonywanych w czasie wolnym. Są o wiele bardziej skłonni podejmować działania związane ze szkołą oraz posiadają o wiele więcej powiązań z fachowcami. Rodzice klas pracujących posiadają również liczne więzi społeczne. Jednakże są one przede wszystkim powiązane z ich krewnymi i sąsiadami i nie są stosowane w odniesieniu do ich dzieci. Ponadto są one o wiele bardziej bierno w odniesieniu do szkoły, aniżeli ma to miejsce w przypadku rodziców

z klas średnich. A zatem, powiązania społeczne zostają zamienione na kapitał społeczny przez rodziców klas średnich, nie przez rodziców klas pracujących.

Podobnie inni brytyjscy badacze, tacy jak: Stephen Ball (2003), i inni, wykazują, że relacje społeczne są uznawane i stosowane jako kapitał na polu edukacji głównie klasy średniej. Kapitał społeczny jest w tej perspektywie narzędziem „rozdzielenia”.

Jak pokazał nasz przegląd, koncepcja kapitału społecznego nie oferuje magicznej koncepcji burzącej solidne mury nierówności społecznej i barier reprodukowanych wobec reform edukacyjnych. Jednakże oferuje ona perspektywę teoretyczno-metodologiczną, których celem jest zbadanie kontekstu społecznego znaczenia – nie jednej perspektywy, lecz kilku i w pewnym sensie sprzecznych sobie w istotnych zakresach. Jak te perspektywy mogą stać się owocne w naszych własnych staraniach badawczych?

### Konsekwencje dla dalszych analiz edukacji w Polsce i Islandii

Poczyniony przez nas przegląd sposobów konceptualizacji pojęcia „kapitał społeczny” nie kończy się żadnym przesądzeniem – nie odpowiadamy tutaj, kto ma rację. Celem było raczej otwarcie pola rozważań i dokonanie pewnych demarkacji. Nie ma potrzeby rozstrzygania sporu, kiedy kapitał społeczny podlega dystrybucji w sposób demokratyczny, a kiedy jest głównie częścią mechanizmów reprodukcji, które zawierają także kapitał ekonomiczny i kulturowy, płeć i pochodzenie etniczne.

Z powyższego przeglądu uzyskać możemy dwie optyki analizy edukacji z wykorzystaniem kapitału społecznego:

- Edukacja jako pole gry symbolicznej i walki o zasoby w procesie alokacji społecznej i reprodukcji – perspektywa Bourdieu.
- Szkoła jako element społeczności lokalnej uwarunkowanej przez czynniki społeczne, jak i warunkująca obszar społeczny, w którym się znajduje – perspektywa Colemana i Putnama.

Zarówno Polska, jak i Islandia są różne z perspektywy swojego położenia - gospodarczego, historii społecznej, rozmiaru populacji, etc. Ogólnym celem podjętego projektu: *Kapitał Społeczny i Edukacja. Studium porównawcze pomiędzy Polską a Islandią* jest zbadanie różnic oraz podobieństw funkcjonowania systemu edukacyjnego oraz ich związków z kapitałem społecznym. Pytania podstawowe, jakie tu stawiamy, brzmią:

- Co wiemy o otoczeniu edukacyjnym oraz procesach zachodzących w obu krajach?

- Jak mechanizmy kapitału społecznego wpływają na edukację w każdym z krajów?
- Jaki rodzaj „dobrych praktyk” możemy odnaleźć w każdym z krajów oraz które z nich warto wprowadzić w tym drugim jako środek polityki edukacyjnej i społecznej?

Po pierwsze powinniśmy spojrzeć na przykłady, gdzie kapitał społeczny funkcjonuje, wzmacniając mobilność społeczną oraz dynamikę więzi społecznych. Można założyć, że badanie historyczne mogłoby równie dobrze wpasować się w ten cel, jako że zmiany i dynamika mogą być rozpoznane w czasie oraz z pewnej perspektywy. Ponadto powinniśmy zgłębić dostępne obecnie dane dotyczące młodych ludzi i ich osiągnięć edukacyjnych dla elementów, które mogą być spożytkowane jako wskaźniki kapitału społecznego – relacji rodzinnych, relacji pomiędzy rodziną a szkołą, itp. Istnieją przykłady badań jakościowych, które zgłębiły elementy kapitału społecznego nie zawsze wprost używając tego pojęcia.

Badania te powinny być przeprowadzone, mając na uwadze odmienną konceptualizację kapitału społecznego. Kiedy podążymy tokiem Colemana i przyjrzymy się jednostkowym korzyściom wynikającym z kapitału społecznego, należy również uwzględnić poglądy Bourdieu, aby pamiętać nie tylko o pytaniach *cui bono*, lecz także *cui male*. Czy mówimy jedynie o przypadkach zwycięzców, czy też zwycięzcy czerpią korzyść kosztem pozostałych? Czy mechanizmy, które składają się na mobilność społeczną dla niewielu, składają się także na reprodukcję wielu? Kiedy podążymy tropem koncepcji Putnama i spojrzymy na stworzenie kapitału społecznego w pewnych sieciach lub społecznościach, musimy również pamiętać o Bourdieu, który przypomina nam, by stawiać pytania, czy takie usieciwienie stwarza korzyści kosztem pozostałych.

W kolejnych częściach opracowania przedstawiamy diagnozy i analizy przeprowadzone na podstawie zastanego materiału badawczego – surowych danych, istniejących publikacji książkowych i artykułów naukowych – przygotowane przez poszczególnych członków zespołu badawczego. Następne kroki w niniejszym raporcie zaprezentowane są w następującym porządku:

Część I: Rozwój edukacji w Polsce i w Islandii – opis systemu i procesów w perspektywie historycznej – opracowane przez Jon Torfi Jonassona i Kristjanę Stellę Blondal dla Islandii oraz Piotra Mikiewicza dla Polski.

Część II: Kapitał społeczny i edukacja – próba interpretacji – opracowane przez Gestura Gudmundsona, Piotra Mikiewicza oraz Dagmarę Margielę-Korczewską.

Część III: Aplikacje praktyczne – przydatność koncepcji kapitału społecznego w polityce edukacyjnej i społecznej – przygotowane przez Piotra Mikiewicza, Jona Torfi Jonassona oraz Gestura Gudmundssona.



## **CZĘŚĆ I**

### **Rozwój edukacji w Polsce i w Islandii – opis systemu i procesów w perspektywie historycznej**

## Wprowadzenie – znaczenie edukacji we współczesnym świecie

O ile wiek XIX można określić bez wahania wiekiem ekspansji przemysłu, to wiek XX jest erą wzrostu znaczenia wiedzy i, co za tym idzie, znaczenia instytucji edukacyjnych. Mikołaj Kozakiewicz wydzielił trzy okresy w historii szkolnictwa XX wieku:

- lata 1900-1940 – walka o upowszechnienie wykształcenia na poziomie podstawowym;
- lata 1945-1965 – okres podwyższenia okresu nauki obowiązkowej do lat 8, 9 i 10, włączenie do nauki obowiązkowej kształcenia na poziomie średnim;
- lata po 1965 roku – początek ekspansji kształcenia na poziomie wyższym (Kozakiewicz 1973: 15).

Członkowie społeczeństw zachodnich coraz więcej czasu spędzają w szkołach, poddawani oddziaływaniom coraz bardziej wyspecjalizowanych agencji kształceniowych. Jest ona dla nich jednocześnie oczywistą ścieżką wchodzenia w społeczeństwo. Badania fińskich socjologów Ari Antikainena, Jarmo Houtsorena, Juhy Kupplii i Hannu Huotelina ukazały znaczenie edukacji dla kształtowania tożsamości jednostki (1996). Na podstawie wywiadów z ludźmi w różnym wieku autorzy ci wykazali, że dla osób urodzonych przed 1936 rokiem edukacja nie była elementem codziennego życia – zwłaszcza dla tych, którzy pochodzili z niższych warstw społecznych. Funkcjonowała jedynie jako ideał, marzenie, trudno dostępna ścieżka awansu. Natomiast dla ludzi urodzonych po 1955 roku edukacja szkolna jawi się jako coś oczywistego i naturalnego. Jest równie integralnym elementem biografii człowieka, jak życie w rodzinie, w której się urodzili. Doświadczenia szkolne stają się coraz ważniejsze dla budowania tożsamości i osobowości człowieka.

Spółeczeństwo wiedzy to określenie, które podaje się coraz częściej, charakteryzując czasy przełomu XX i XXI wieku. Harold Perkin w swojej książce *The third revolution* mówi o trzech wielkich rewolucjach w dziejach świata: neolitycznej, przemysłowej oraz - obecnie dziejącej się na naszych oczach - rewolucji społeczeństwa wiedzy. Pokazuje, że nowoczesny świat jest światem profesjonalnych ekspertów.

„Tak jak pre-industrialne społeczeństwo było zdominowane przez właścicieli ziemskich a industrialne społeczeństwo przez kapitalistów, tak post-industrialne społeczeństwo jest zdominowane przez specjalistów (professionals). Ich władza, prestiż, wpływ, jaki wywierają i dochody wyrastają na podstawie posiadanej przez nich spe-

cialistycznej wiedzy, bazującej na edukacji, konkurencyjnych kompetencjach i doświadczeniu w pracy (doświadczeniu zawodowym) – słowem na ich ludzkim kapitale” (Perkin 1996: 1).

Według tego autora tak jak pre-industrialne społeczeństwo było oparte na władzy właścicieli ziemskich, a industrialne społeczeństwo na władzy właścicieli fabryk, tak teraz społeczeństwo profesjonalistów, społeczeństwo wiedzy, oparte jest na władzy ludzi, „którzy kontrolują wiedzę ekspercką w jej różnorodnych formach” (Perkin 1996: 1). Do podobnych stwierdzeń dochodzi Alvin Toffler mówiący o społeczeństwie trzeciej fali. Jego początek określił na rok 1973, kiedy to w USA po raz pierwszy liczba pracowników umysłowych przekroczyła liczbę robotników (Toffler 1986). Zmiany sposobów produkcji nieuchronnie wiążą się z przekształceniami w systemie edukacyjnym, przygotowującym pracowników dla gospodarki.

Perkin wskazuje elementy typowe dla społeczeństwa profesjonalistów. Są to, według niego, takie charakterystyki, jak wysoki standard życia dla wszystkich, rozwój sektora usług, hierarchia zawodów w miejsce struktury klasowej. Merytokracja jest zasadą, na podstawie której dokonuje się rekrutacja na poszczególne pozycje zawodowe. Następuje wzrost znaczenia kobiet w życiu gospodarczym i publicznym. Wzrasta też znaczenie sektora publicznego w gospodarce, konstytuuje się państwo opiekuńcze. Obserwuje się również wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem. W 1991 roku w USA taki poziom wykształcenia posiadało 36% społeczeństwa, w Wielkiej Brytanii 16%, we Francji 15%, a w RFN 22%. Społeczeństwo ekspertów to również rozrost wielkich korporacji i ukształtowanie się globalnej ekonomii. Teraz, jak nigdy przedtem gospodarka światowa opiera się na przetwarzaniu wiedzy (zob. Perkin 1996: 22).

Podobnie Bary Nyhan wskazuje na proces przejścia od starej ekonomii do nowego modelu, opartego na wiedzy. Według tego autora w drugiej połowie XX wieku mieliśmy do czynienia z trzema okresami. Pierwszym był właśnie model starej ekonomii, tzw. skill-based economy, gdzie główny nacisk był kładziony na przygotowanie kompetentnego, wyspecjalizowanego pracownika. Lata 80. to okres rozpoczęcia przejścia do nowego modelu, gdzie oprócz specjalistycznych umiejętności zaczęły liczyć się również zaangażowanie i kompetencje osobowościowe – tzw. model competence-based economy. Lata 1990-2000 to według tego autora ukonstytuowanie się modelu nowej ekonomii opartej na wiedzy, rozumianej jednak szerzej, nie jako posiadanie jakichś informacji, ale jako umiejętność zdobywania ich i przetwarzania, umiejętności uczenia się i elastyczności – model knowledge-based economy (Nyhan 2002).

Bez wątplenia procesy te wiążą się z rozwojem sektora edukacyjnego. W 1997 roku wskaźniki skolaryzacji brutto na poziomie wyższym kształtowały się na poziomie 44% w Niemczech, 52% w Wielkiej Brytanii, 50% w Szwecji, 51% we Francji (Rocznik Statystyki Międzynarodowej 2000). W krajach Unii Europejskiej w 2000 roku średnio 63,5% osób w wieku pomiędzy 25 a 64 lata miały ukończoną przynajmniej szkołę średnią. W niektórych krajach członkowskich wskaźnik ten był wyraźnie przekroczony. W Niemczech było to 81,3%, w Wielkiej Brytanii 80,7%, a w Szwecji 77,2% (Eurostat Yearbook 2002). Jednocześnie w krajach UE w porównaniu z rokiem 1975 zanotowano ponad dwukrotny wzrost liczby studentów (Kluczowe dane o edukacji w Europie, 2001). W Finlandii poziom skolaryzacji brutto wzrósł z 7,8% w roku 1960 do 83% w 1998 roku – to pokazuje dynamikę przemian w Europie w dziedzinie edukacji.

Edukacja postrzegana jest jako podstawowy czynnik warunkujący rozwój – zarówno całych społeczeństw, jak i indywidualnych biografii. Brytyjska polityka społeczna przełomu XX i XXI wieku poprzez edukację chce wprowadzić w życie doktrynę „inclusive society” lub, mówiąc inaczej, zbudować „społeczeństwo klasy średniej”. Jak wskazuje Anthony Giddens „edukacja i szkolenie to słowa, które stały się nową mantrą socjaldemokratycznych polityków. Tony Blair w słynnym już powiedzeniu określił trzy główne priorytety swego rządu jako: ‘edukacja, edukacja i jeszcze raz edukacja’” (Giddens 1999: 97). W podobnym tonie utrzymany jest raport sporządzony przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa dla UNESCO (2001). Wyraźnie podkreśla się w nim związek rozwoju gospodarczego i poziomu wykształcenia społeczeństw. Tym tropem podążają też inne analizy wskazujące na powiązanie wysokości wskaźnika Produktu Krajowego Brutto z liczbą studentów na 100 mieszkańców (patrz Auleytner 2001).

W wymiarze jednostkowym podkreśla się, że osoby legitymizujące się wyższym wykształceniem mają większe szanse na znalezienie pracy. Jednocześnie procesy ekspansji edukacji na poziomie średnim i wyższym powodują inflację dyplomów i spadek ich wartości na rynku. Sam fakt ukończenia studiów wyższych nie gwarantuje nie tylko dużych zarobków, ale nawet nie może dać pewności zatrudnienia. Efekty tego dały się zauważyć w Europie Zachodniej już w latach 80-tych. Ulrich Beck pisał wówczas o kształtowaniu się społeczeństwa ryzyka, w którym nie ma utartych ścieżek kariery zawodowej. Oprócz wielu innych warunków doświadczania ryzyka życia we współczesnym świecie, takich jak np. zagrożenie zagładą nuklearną, Beck wskazywał na zanik gwarancji społecznych jakie dawała edukacja. Określił on edukację jako bilet donikąd. Jakkolwiek brak odpowiedniego poziomu wykształcenia wyklucza człowieka z udziału w rywalizacji o dobre posady, to jednak posiadanie

dyplomu wyższej uczelni nie przesądza o sukcesie. Według tego autora już nie status przypisany ani nie edukacja wyznacza społeczny los człowieka, ale pracownicy działów kadr. To właśnie rynek pracy ma być nowym selekcjonerem, określającym, kto odniesie sukces społeczny, a kto zostanie zepchnięty na margines (2002).

Z tego typu diagnozą nie zgodzimy się, przyjmując perspektywę analiz Raymonda Boudona, który - wskazując na proces inflacji dyplomów we Francji w latach 70. - jednocześnie wykazał, że nie spowodowało to rewolucji w strukturze dystansów społecznych. Upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i wyższym wcale nie oznacza redukcji dystansów. Owocuje tylko inflacją dyplomów szkół wyższych i dewaluacją ich wartości oraz powoduje przesunięcie całej populacji o jeden poziom w górę, jeżeli chodzi o strukturę wykształcenia (Boudon 1982). Podobnie Randall Collins, opisując mechanizm rywalizacji o statusy pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi, wskazuje na fakt, że wzrost aspiracji osób wywodzących się z warstw niższych powoduje w naturalny sposób obronne mechanizmy członków warstw wyższych. Stosują oni tzw. ucieczkę do przodu – zyskują jeszcze wyższe kwalifikacje i zachowują relatywną przewagę. A jeżeli nie następuje ucieczka do przodu, to ma miejsce dyferencjacja wartości dyplomu. Zaświadczenie ukończenia prestiżowej uczelni jest warte więcej niż fakt ukończenia mniej prestiżowej (Collins 1979). Wiedzą o tym doskonale absolwenci uczelni z Oxfordu czy Harvardu. Zatem wciąż ścieżka edukacyjna ma znaczenie dla kształtu biografii człowieka.

Dotykamy tutaj istotnej kwestii funkcjonowania systemu masowej edukacji w społeczeństwie nowoczesnym. Uwikłana jest ona bowiem w dwa dyskursy społeczno-polityczne, które warunkują jej działanie i ocenę. Po pierwsze jest to dyskurs merytokracji. Wiąże się to z koncepcją społeczeństwa otwartego, w którym o wartości jednostki świadczy jej osiągnięty status. Edukacja ma być tym selekcjonerem wyluskującym najlepszych i lokującym w ścieżkach prowadzących do prestiżowych pozycji społecznych. Z drugiej jednak strony, edukacja jest uwikłana w dyskurs wyrównywania nierówności społecznych. Ma likwidować wpływ statusu przypisanego, co zresztą również wiąże się z koncepcją społeczeństwa otwartego. Tymczasem jak pokazują diagnozy socjologiczne, system edukacji nie zmniejsza wcale poziomu nierówności społecznych. Pewne elitarne ścieżki szkolne są zasilane przez młodzież z warstw wyższych, inne, gorsze, są zarezerwowane dla młodzieży z niższych warstw. Edukacja jest przez to jeszcze bardziej znaczącym elementem funkcjonowania społeczeństwa nowoczesnego. Wyznacza ścieżki społeczne jednostek, stanowiąc pomost pomiędzy dzieciństwem a momentem wejścia na rynek pracy. O ile we wczesnym kapitalizmie zmiana własnej pozycji społecznej w porównaniu z pozycją rodziny pochodzenia była możliwa poprzez indywidualne działania na polu ekono-

micznym, o tyle teraz członkowie społeczeństw zachodnich wierzą, że tylko poprzez osiągnięcia edukacyjne mogą zapewnić sobie dobrą pozycję społeczną. To właśnie poprzez edukację odbywa się rywalizacja o statusy pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi (Collins 1979, Boudon 1982, Hurn 1978). Społeczna wiara w to, że system edukacji jest jedynym (a przynajmniej najważniejszym) środkiem mobilności społecznej, jest podstawą harmonijnej reprodukcji społecznej, podobnie jak wiara w reguły wolnego rynku jest podstawą gospodarki kapitalistycznej.

W następujących dalszych rozdziałach przedstawiamy mechanizmy ekspansji edukacyjnej w Polsce i Islandii, szukając pewnych podobieństw i wskazując na historyczne uwarunkowania różnic.

## Zmiany we współczesnym systemie edukacyjnym w Polsce

Piotr Mikiewicz

Pomimo że rozpoczął się on ze znacznym opóźnieniem w porównaniu do krajów zachodnich, w Polsce również zaobserwować można ten sam proces rozwoju edukacyjnego, jaki ma miejsce we wszystkich krajach uprzemysłowionych. Podobnie jak industrializacja, rozwój edukacyjny w Polsce rozpoczyna się na dobre po drugiej wojnie światowej. W konsekwencji wysiłków podjętych na rzecz zwalczania analfabetyzmu podnosi się liczba lat szkolnych, a także zwiększa się proporcja młodych ludzi zarówno na poziomie edukacji średniej, jak i wyższej. W roku szkolnym 1960/1961 65% młodych ludzi w wieku od 15-18 lat uczyło się w szkołach średnich. W roku szkolnym 1970/1971 jest to 74%, w roku 1979/80 81%, a w roku 1986/87 proporcja wynosi 84%. Udział w edukacji wyższej był jednak znacznie gorszy. W roku szkolnym 1980/81 całkowity wskaźnik skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego wynosił 11,5%, a dziesięć lat później niewiele więcej – 12,9% (Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1970, 1980, 1991).

Do czasu upadku systemu socjalistycznego, polski system szkolnictwa był konsekwentnie nakierowywany na szkolenie słabo wyszkolonej siły roboczej. Podstawowa edukacja zawodowa była głównym elementem edukacji średniej aż do roku 1989. W roku tym mieliśmy w Polsce 1177 ogólnych szkół ponadgimnazjalnych (licea), które łącznie gromadziły 21% absolwentów szkół podstawowych oraz 3404 podstawowe szkoły zawodowe, do których uczęszczało 50% 15-latków (Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1991). Było to oczywiście powiązane z modelem ekonomicznym zależnym od przemysłu ciężkiego oraz warunkami politycznymi reżimu socjalistycznego, który określał siłę roboczą mianem „wiodącej siły narodu”.

Rok 1989 jest bez wątpienia czasem przełomu w społecznej historii Polski. Termin „transformacji społecznej”, używany do opisu procesów, które zachodziły w Polsce po roku 1989 jest nadal właściwy, by móc wyjaśnić dynamikę zmian obserwowanych w naszym kraju. Jedną z najbardziej wyraźnych, zaraz obok sfery politycznej i ekonomicznej, jest zmiana na polu edukacji. Podobnie jak pozostałe sfery życia społecznego, również edukacja dotknięta jest zmianami czasu transformacji. W ciągu 20 lat, system edukacyjny wyswobodzony z ograniczeń politycznych i poddany prawom rynku całkowicie zmienił swój kształt.

Zmiana z „gospodarki centralnie planowanej” na „system wolnorynkowy” wymusza ewolucję (rewolucję) struktury systemu ekonomicznego. Od początku lat dziewięćdziesiątych zauważyć można powolne, lecz stałe przejście od produkcji ma-

sowej w przemyśle do rynku bardziej nastawionego na usługi (typowe dla krajów bardziej rozwiniętych w Europie Zachodniej). Zmiana logiki ekonomicznej oraz wprowadzenie nowych technologii spowodowało wyłonienie się dotychczas nieznanego zjawiska, masowego bezrobocia. Bezrobocie to było strukturalne w swym charakterze – dotyczyło jednostek z nieodpowiednimi kwalifikacjami wobec nowej sytuacji rynkowej. Pierwsza fala bezrobocia dotknęła pracowników słabo wyszkolonych po edukacji zawodowej. Ludzie o wykształceniu wyższym, z wysokimi osiągnięciami, z łatwością znajdowali pracę w nowej strukturze zawodowej. Był to jasny sygnał dla społeczeństwa, że edukacja ma znaczenie. Młodzi Polacy, którzy wchodzili do systemu szkolnictwa w latach dziewięćdziesiątych, dobrze zrozumieli ten przekaz. Poprzez swoje „parcie na edukację” stworzyli oni zmianę w strukturze i funkcjach systemu szkolnictwa. Jak podkreślił to Zbigniew Kwieciński: „poprzez swoje decyzje, ludzie w nowych okolicznościach rządowych i ekonomicznych, stworzyli zmiany strukturalne w edukacji średniej” (Kwieciński 2002: 10).

W efekcie tego „parcia” zaobserwować można dynamiczne zmiany w strukturze edukacji średniej (choć bez oficjalnej zmiany systemu). W roku szkolnym 1994/95 do zasadniczych szkół zawodowych przystąpiło jedynie 36% absolwentów szkół podstawowych, do szkół edukacji ogólnej 31%, co stanowi 10% wzrost w porównaniu do okresu sprzed pięciu lat. W roku szkolnym 1999/2000 mieliśmy 2156 liceów, a liczba zasadniczych szkół zawodowych zmniejszyła się do 2408. W tym czasie 38% 15-latków zaczęło swoją edukację w liceach, a 26% w zasadniczych szkołach zawodowych (Oświata i wychowanie w roku szkolnym; Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2000).

Ustawa o reformie edukacji z roku 1999 podkreśla marginalizację edukacji akademickiej i szkolenia zawodowego. Dwa lata później, w roku szkolnym 2001/2002 liczba zasadniczych szkół zawodowych zmniejszyła się do 2372 i stanowiła jedynie 22% absolwentów edukacji podstawowej.

Dla edukacji na poziomie średnim struktura ludzi młodych jest nieco zróżnicowana pod względem regionalnym. Tabela 2 prezentuje zmiany dotyczące regionu toruńskiego (północna część Polski). Pokazuje ona, jak głębokie zaszły zmiany w systemie w przeciągu 30 lat.

Tabela 1. Dynamika edukacji ponadobowiązkowej w regionie toruńskim (w %).

Typ szkoły	Rok badania			
	1972	1986	1998	2003
Liceum Ogólnokształcące	15	18	42,9	57,1
Technika i Licea Profilowane	21,5	30,5	23,1	32,4
Zasadnicze szkoły zawodowe	63,5	51,5	34,0	10,5
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: Z. Kwieciński, Wykluczanie 2002; J. Domalewski, P. Mikiewicz *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym* 2004.

Równie głęboka jest dynamika zmian w systemie edukacji wyższej. Rozwój tego sektora szkolnictwa w Polsce, w czasach systemu socjalistycznego, był znacznie ograniczony. W roku 1960 ustanowiono 50 instytucji edukacji wyższej. W roku szkolnym 1989/90 liczba ta wynosiła 98. Po roku 1990 pojawiła się możliwość edukacji prywatnej, która wywołała lawinę rozwoju nowych instytucji edukacji wyższej. W roku 1991 mieliśmy w Polsce 123 takich instytucji, w roku szkolnym 1995/96 było ich 179, a w roku 2000 odnotowano wzrost do 283 placówek. W roku szkolnym 2000/2001 liczba instytucji wynosiła 310, w roku kolejnym 344, a dziś jest to liczba 455 instytucji (państwowych oraz prywatnych), które mają sprostać zapotrzebowaniu rosnącej liczby chętnych. W latach dziewięćdziesiątych liczba uczniów na poziomie wyższym wzrosła czterokrotnie. W roku 1989 wynosiła ona 374,2 tysiące, a w roku 1999 - 1425,8 tysiąca. Obecnie, instytucje edukacji wyższej oferują swoje usługi ponad 1900 tys. uczniów (Winclawski 2003, Wasielewski 2003, Mały Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2008, 2010). Zjawisko to widoczne jest także we wskaźnikach skolaryzacji. W roku szkolnym 1990/91 całkowity wskaźnik skolaryzacji edukacji wyższej wynosił 12,9%, w roku 1995/96 20,3%, w roku 1999/2000 wzrósł do 36,9%, w roku szkolnym 2005/2006 wskazywał 48,9%, a w roku 2010 53,7%.

Rys. 1. Całkowity wskaźnik skolaryzacji dla edukacji wyższej po 1990 roku

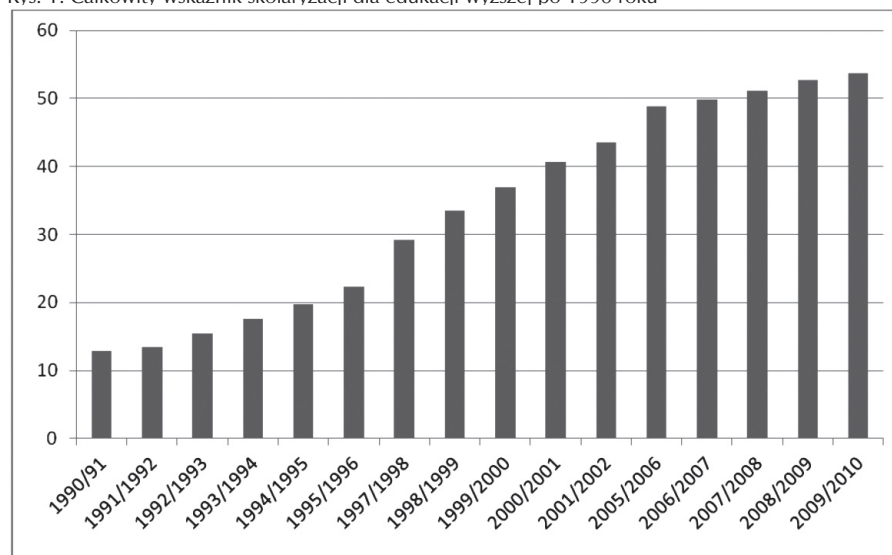
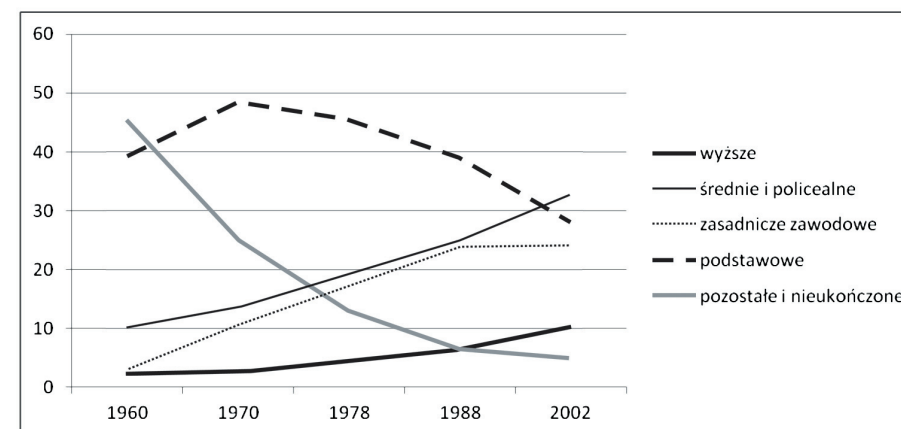


Tabela 2. Liczba studentów na poziomie edukacji wyższej w Polsce po drugiej wojnie światowej.

Rok szkolny	Liczba uczniów (w tys.)
1945/46	55,998
1950/51	125,096
1955/56	157,465
1960/61	165,687
1965/66	251,864
1970/71	330,8
1975/76	468,1
1980/81	453,652
1985/86	340,709
1989/90	378,387
1990/91	403,8
1999/00	1 431,9
2000/01	1584,8
2005/06	1953,8
2009/10	1900,0

Jako efekt długotrwałych zmian w edukacji i jej znaczenia w przebiegu dalszego życia wskazać można radykalną zmianę w strukturze populacyjno-edukacyjnej (oparte na narodowym spisie ludności).

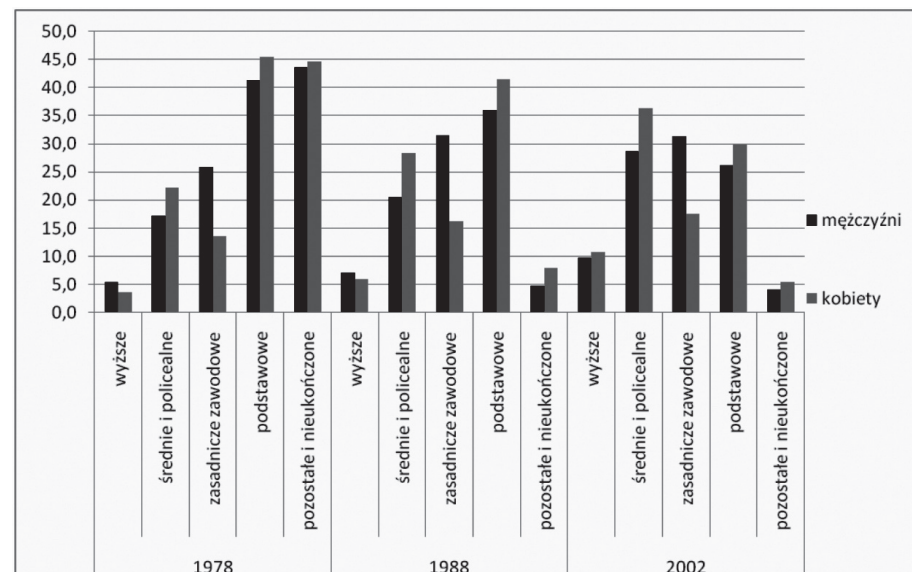
Rys. 2. Poziom wykształcenia Polaków na przestrzeni lat



W okresie 40 lat zasadniczej przemianie uległa struktura wykształcenia Polaków. Ze społeczeństwa, w którym dominowało wykształcenie podstawowe i niższe, stał się społeczeństwem z dominującą grupą osób wykształconych na poziomie średnim. Widzimy wyraźnie, jak z biegiem lat spada udział osób o niskich kompetencjach, a rośnie stopniowo grupa osób kończących szkoły średnie i podejmujących studia wyższe. Ważne jest też zwrócenie uwagi na wyhamowanie wzrostu udziału osób z wykształceniem zawodowym – przez 30 lat konsekwentnie zwiększający się odsetek (od 3,1% do 23,6% w całości populacji) pozostaje na niezmiennym poziomie pomiędzy spisami powszechnymi w roku 1988 i 2002. Opisane wcześniej mechanizmy wzrostu popularności wykształcenia średniego i wyższego w okresie transformacji ustrojowej oczywiście tłumaczą ten stan. Możemy się spodziewać, że dane uzyskane w najnowszym spisie powszechnym, który będzie miał miejsce w 2011 roku, pokaże, jak dalece przekształciła się struktura wykształcenia Polaków na korzyść wykształcenia średniego i wyższego.

Postępująca ekspansja edukacji nie pozostała bez wpływu na poziom nierówności społecznych (przynajmniej w pewnych aspektach). Jakkolwiek generalna struktura dystansów społecznych nie ulega zmianie (jak pokażemy w dalszych analizach) to na podstawie danych dotyczących poziomu wykształcenia Polaków możemy zaobserwować zmianę w zakresie nierówności pomiędzy kobietami i mężczyznami.

Rys. 3. Wykształcenie mężczyzn i kobiet w poszczególnych okresach spisowych



Dane na podstawie Spisów powszechnych 1978, 1988, 2002; GUS.

Nie ma tutaj wyraźnego wzoru, możemy jednak zauważyć, że kobiety, które tradycyjnie były gorzej wykształcone od mężczyzn, obecnie chyba lepiej wykorzystują system edukacji. Najlepiej widać to analizując strukturę osób z wykształceniem wyższym – w spisie powszechnym w 2002 roku po raz pierwszy kobiety stanowią większą grupę niż mężczyźni. W grupach o najniższym wykształceniu dalej zauważamy przewagę kobiet, ale znów pojawia się pytanie o efekty przemian rynku edukacyjnego po roku 2000, które zaobserwujemy po uzyskaniu danych ze spisu 2011.

### Współczesny system edukacyjny w Polsce (od roku 1999)

W roku 1999 wprowadzono reformę systemu edukacyjnego. Była to głęboka zmiana strukturalna i programowa, która spoić miała zmiany rynkowe, i te dokonane na polu ogólnego życia społecznego, z edukacyjnymi. Nowa szkoła powinna uczyć, jak myśleć i elastycznie dostosowywać się do zmieniającego świata. Najlepszym do tego narzędziem jest edukacja ogólna i akademicka. Edukacja zawodowa jest marginalizowana. Przyjrzyjmy się zatem bliżej nowej strukturze edukacyjnej.

Młoda jednostka w wieku lat 3 może przystąpić do systemu poprzez uczestnictwo w przedszkolach. Skierowane są one do dzieci w wieku lat 3-5 lub 3-6. Dzieci sześciolatnie powinny uczęszczać do obowiązkowych szkół przygotowawczych – tak

zwanych „zerówek”. Edukacja w przedszkolach jest zazwyczaj opłacana. Obecnie tylko ok. 60% dzieci w wieku lat 3-5 jest zarejestrowanych na tym etapie edukacji.

Właściwa edukacja zaczyna się w wieku lat 7, kiedy dzieci zapisywane są do segmentu szkół obowiązkowych. Od roku szkolnego 2011/2012 jest to wiek 6 lat. Szkolnictwo obowiązkowe trwa 6 lat i jest podzielone na dwa etapy. Pierwszy – klasy 1-3 (wiek 7-9) zawiera tak zwaną edukację wczesnoszkolną. Po tym czasie przygotowawczym, posiadając odpowiednie kwalifikacje, dzieci zaczynają edukację w regularnym systemie zajęć – klasy 4-6 (wiek 10-12). Edukacja w szkole podstawowej kończy się zewnętrznym egzaminem kompetencji ucznia. Dzieci piszą egzamin, który składa się z dwóch części: humanistycznej i matematycznej. Egzamin ten nie ma charakteru wybiórczego i jego zamysłem jest sprawdzenie kompetencji w taki sposób, aby nauczyciele na kolejnym poziomie edukacji byli świadomi braków i niedociągnięć, które z kolei powinny zostać wyeliminowane poprzez edukację w gimnazjum.

Po edukacji podstawowej dzieci przystępują do segmentu gimnazjalnego – także obowiązkowego. Edukacja trwa tutaj 3 lata – klasy 1-3 (wiek 12-15). Celem gimnazjum jest przygotowanie do edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym. Gimnazjum kończy się kolejnym egzaminem zewnętrznym sprawdzającym kompetencje ucznia (ponownie w dwóch obszarach: humanistycznym i matematycznym). Egzamin zewnętrzny po gimnazjum jest istotny, ponieważ otrzymany wynik jest podstawą wstąpienia na jedną ze ścieżek edukacyjnych, a także warunkiem przystąpienia do określonej szkoły na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Szkoły średnie ustanawiają progi, na podstawie których następuje selekcja uczniów do danego typu szkoły średniej. W następstwie reformy z roku 1999, edukacja na poziomie pogimnazjalnym jest oferowana według poniższych ścieżek:

**Liceum ogólnokształcące** – szkoły trzyletnie zapewniające dalszą edukację ogólną dla przygotowujących się do podjęcia nauki na uniwersytetach: edukacja kończy się zewnętrznym ocenianym egzaminem – maturą.

**Liceum profilowane** – trzyletnie szkoły zapewniające edukację w wąskim zakresie, przygotowujące uczniów do podjęcia studiów na uniwersytetach, a także pozwalające uczniom otrzymać kwalifikacje zawodowe; edukacja jest tutaj zakończona egzaminem ocenianym zewnętrznym – maturą. Uczniowie w liceach profilowanych mogą wybierać spośród 15 specjalizacji: chemiczne badanie środowiska, biznes i zarządzanie, elektronika, elektrotechnologia, projektowanie mody, kształtowanie środowiska, leśnictwo i technologia drewna, techniki produkcji mechanicznej, mechatronika, przetwarzanie produktów rolniczych i pożywienia, sztuka i użyteczne rzemiosło metalowe, nauki społeczne, transport i spedycja, usługi i ekonomia, zarzą-

dzanie informacją. Ponad połowa uczniów w szkołach profilowanych wybiera dwie specjalizacje: biznes i zarządzanie oraz zarządzanie informacją. Jednakże w kategoriach płci zauważyć można rozłam pomiędzy kobietami wybierającymi najczęściej biznes i zarządzanie oraz mężczyznami wybierającymi zarządzanie informacją.

**Technikum** – czteroletnie szkoły średnie zapewniające możliwość przystąpienia do matury i pójścia na uniwersytet, a także pozwalające uczniom otrzymać zawodowy dyplom techniczny w wąskim zakresie zawodowym; edukacja tutaj zwieńczona jest zewnętrznymi ocenianymi egzaminami: maturą oraz egzaminem z kompetencji zawodowych. Uczniowie w technicznych szkołach ponadgimnazjalnych i w uzupełniających technicznych szkołach średnich mogą wybierać spośród zawodów, które należą do następujących grup: technicy, personel średniego szczebla w dziedzinie nauk biologicznych oraz bezpieczeństwa i higieny pracy, personel opłacany w pozostałych specjalizacjach, zarządzanie pieniędzmi, obsługa klienta i inne (pośród nich: usługi personalne i bezpieczeństwo).

- W przypadku kobiet zaobserwować można zupełnie inną tendencję - 63,5% z nich wybiera zawody należące do grupy „pracowników pozostałych specjalizacji”, w której wymienić można takie zawody, jak: technik ekonomista, technik administracji czy technik archiwista.

**Zasadnicze szkoły zawodowe** – dwu- lub trzyletnie szkoły zawodowe o wąskim zakresie, których celem jest nadanie sprecyzowanych kompetencji zawodowych. Zapewniają one możliwość dalszej edukacji w uzupełniających lub technicznych szkołach ponadgimnazjalnych, które z kolei pozwalają uczniom na kontynuację nauki na uniwersytetach;

- Zasadnicze szkoły zawodowe zapewniają naukę zawodów, które należą do następujących grup: rolnicy, górnicy, budowlańcy; pracownicy obróbki metali i mechanicy maszyn i urządzeń (najpopularniejsze pośród mężczyzn i kobiet), pracownicy zawodów precyzyjnych, ceramicy, wytwórcy galanterii, drukarze i im pochodni; pozostali robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy; operatorzy i monterzy maszyn górniczych i przetwórczych: kierowcy i operatorzy maszyn; pozostali (włączając w to między innymi: pracowników usług personalnych i bezpieczeństwa jak również modeli, sprzedawców i demonstratorów).

Obecnie w Polsce największym segmentem szkolnictwa pogimnazjalnego jest liceum ogólnokształcące z ponad 43% osób w wieku lat 15-19. Zaraz za nią znajduje się technikum, zasadnicza szkoła zawodowa i liceum profilowane. Licea profilowane nie są zbyt popularne, choć w zamyśle miały zapewnić ścieżkę środka pomiędzy techniczną szkołą średnią a tradycyjną szkołą średnią (być może dlatego nikt nie

wie, czym tak naprawdę są i jaki typ edukacji oferują). Oczywiście jest, że młodzi ludzie preferują ścieżkę edukacyjną prowadzącą do egzaminu maturalnego i tę, która otwiera drzwi na uniwersytety.

Tabela 3. Procent uczniów w wieku lat 15-19 w strukturze edukacji ponadgimnazjalnej w roku szkolnym 2007/2008

Typ edukacji	Liczba w tys.	%
Zasadnicza szkoła zawodowa	235,6	14,5
Liceum ogólnokształcące	713,3	44,0
Liceum Profilowane	110,5	6,8
Technikum	542	33,4
Ogółem	1601,4	100,0

Źródło: Mały Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2008.

Tabela 4. Procent młodzieży w strukturze edukacji ponadgimnazjalnej pod względem płci w roku szkolnym 2007/2008

Typ szkoły	Płeć	
	kobiety	mężczyźni
Zasadnicza szkoła zawodowa	29,0	71,0
Liceum ogólnokształcące	61,0	39,0
Liceum Profilowane	59,9	40,1
Technikum	38,9	61,1

Dziewczęta o wiele częściej niż chłopcy wybierają ogólne szkoły ponadgimnazjalne i wiele rzadziej techniczne szkoły ponadgimnazjalne oraz zasadnicze szkoły zawodowe. Można stwierdzić, że dziewczęta są bardziej nastawione na edukację długoterminową oraz karierę w szkole wyższej, podczas gdy chłopcy preferują te typy edukacji, które dają im kompetencje zawodowe. Zauważyć jednak można wzrost liczby chłopców w szkołach ponadgimnazjalnych (1995/1996 – 19,1% a w 2005/2006 39%). Toteż kiedy w roku szkolnym 1995/1996 na każdych 100 mężczyzn przypadało 213 kobiet w ogólnej szkole ponadgimnazjalnej, w roku 2005/2006 – na każdych 100 mężczyzn przypadało 151 kobiet.

### Różnice społeczne w edukacji

Zmiany, które staraliśmy się przedstawić powyżej, dotyczyły sytuacji, w której 85% absolwentów edukacji obowiązkowej przystępowało do ścieżek prowadzących do matury, a także tych, które umożliwiały rozpoczęcie edukacji na poziomie wyższym. Edukacja średnia ukierunkowana akademicko jest naprawdę powszechna, a zmiana struktury edukacyjnej, przed którą stoimy, dotyczy całego społeczeństwa.



Co istotne – zmiany w strukturze naboru edukacyjnego dla szkolnictwa średniego były wymuszone aspiracjami młodych ludzi. Te z kolei znalazły odzew w postaci edukacji wolnorynkowej. Edukacja średnia wydaje się „naturalnym” i obowiązkowym poziomem szkolnictwa, tak jak w przeszłości miało to miejsce w przypadku edukacji podstawowej.

Edukacja ogólna, ukierunkowana akademicko, jest w Polsce o wiele bardziej ceniona aniżeli szkolnictwo zawodowe. Na początku lat dziewięćdziesiątych miała miejsce zmiana percepcji. Edukacja ogólna i wstąpienie na uniwersytet postrzegane było jako coś lepszego, zaletę, choć z drugiej strony edukacja zawodowa nie była postrzegana jako coś gorszego, bezwartościowego.

Aby otrzymać dobrą pracę, wystarczyło po prostu uzyskać zasadniczą edukację zawodową. Zaobserwować można pozytywną selekcję do najlepszych ścieżek edukacyjnych: szkoła podstawowa, liceum, uniwersytet, nazywane były „królewska ścieżką edukacji”, prowadzącą do najlepszej pozycji zarówno społecznej, jak i zawodowej (Kozakiewicz 1973). Aż do początku lat dziewięćdziesiątych, głównym mechanizmem selekcji było włączanie najbardziej sprawnych uczniów do systemu edukacji ogólnokształcącej. Liczne badania wykazały, że ta ścieżka edukacyjna dotyczyła głównie dzieci pochodzących z rodzin o wyższym statusie społecznym. Mechanizm ten uległ zmianie w połowie lat dziewięćdziesiątych, kiedy mechanizm włączenia najlepszych zamienił się w wykluczenie uczniów o gorszych umiejętnościach i wcielanie ich do zasadniczych szkół zawodowych. Obecnie są oni rzeczywiście wykluczeniu z głównego prądu edukacyjnego, co stanowi początek społecznego procesu marginalizacji. Grupa ta jest bardzo homogeniczna, zarówno pod względem swoich kompetencji, jak i pochodzenia społecznego.

Z drugiej jednak strony, czy 45% wszystkich uczniów uczęszczających do liceów i niemal 90% uczęszczających do szkół prowadzących do egzaminu maturalnego oznacza, że poziom ich kompetencji jest aż tak wysoki? Czy rozwój edukacji wyrównał szanse na rynku pracy, nie zważając na pochodzenie społeczne? Czy, z jednej strony, relacja pomiędzy statusem pochodzenia rodzinnego i alokacją jednostek w strukturze edukacji ponadgimnazjalnej z drugiej, stała się mniej wymowna?

Nadzieje takie można z pewnością określić jako naiwne. Nowa struktura edukacyjna stwarza nowe podziały oraz nowe formy wyzwań dla młodych ludzi, jako że edukacja jest głównym mechanizmem alokacji w strukturze społecznej i nieuchronnie powiązana jest z procesami reprodukcji społecznej. Następnie, poprzez przedstawienie głównych wniosków zebranych w projekcie badawczym zatytułowany *Młodzi Ludzie w Zreformowanym Systemie Szkolnym*, chcielibyśmy skierować uwagę na nowopowstałe podziały. Projekt ten został wprowadzony we wszystkich szkołach

ponadgimnazjalnych w Toruniu i regionie toruńskim w październiku i listopadzie 2003r. Objął on całkowitą populację pierwszoklasistów uczęszczających do tych szkół – 4,069 uczniów. Zastosowanym narzędziem badawczym był kwestionariusz przeprowadzony w szkole. Zawierał on pytania dotyczące edukacji rodzicielskiej oraz zawodu, miejsca zamieszkania, planów edukacyjnych i aspiracji związanych z karierą zawodową uczniów. Zebraliśmy również informacje dotyczące rezultatów i ocen uzyskanych na egzaminie gimnazjalnym i dyplomów ukończenia edukacji średniej. Zastosowana procedura badawcza jest do pewnego stopnia kontynuacją długotrwałego badania przeprowadzanego od wczesnych lat siedemdziesiątych, które polegały na śledzeniu karier szkolnych i życiowych wybranych grup wiekowych. Badanie to, zainicjowane przez Zbigniewa Kwiecińskiego, a następnie kontynuowane przez Ryszarda Borowicza i Krystynę Szafraniec, jest stosowane do dziś<sup>1</sup>.

W naszej analizie skupiliśmy się na trzech problemach o kluczowym znaczeniu:

- osiągnięciach uczniów w szkole (rezultaty z testów gimnazjalnych i ocen szkolnych),
- rzeczywistej, społecznej i powiązanej ze szkołą selekcji po ukończeniu gimnazjum,
- aspiracji młodych ludzi.

Okazuje się, że popularyzacji edukacji na poziomie kwalifikującym na uniwersytet towarzyszyła różnorodność typów szkół. Rezultaty naszych badań wskazują nie tylko zasadnicze różnice w poziomie osiągnięć szkolnych wśród uczniów liceów, szkół technicznych i średnich szkół zawodowych, lecz także różnice w poszczególnych typach szkół, w których możliwe jest wyodrębnienie kategorii szkół gdzie uczniowie reprezentują dość odmienne poziomy kompetencji edukacyjnych (patrz tabela 5).

<sup>1</sup> R. Borowicz, *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży i ich realizacja*, Warszawa 1980; Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002

Tabela 5. Osiągnięcia szkolne (oceny szkolne oraz oceny z zewnętrznego egzaminu gimnazjalnego)

Osiągnięcia szkolne	Typy szkół średnich				Razem
	LO	LP	T	ZSZ	
Bardzo niskie	1,4	8,6	7,0	44,5	7,4
Niskie	5,8	22,7	19,5	30,1	12,7
Poniżej przeciętnej	10,6	22,2	27,5	14,9	16,2
Przeciętne	23,5	25,4	30,6	7,2	24,0
Wyższa przeciętne	21,6	15,1	10,3	2,4	16,4
Wysokie	20,9	4,9	3,9	0,5	13,5
Bardzo wysokie	16,1	1,1	1,1	0,3	9,8
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: J. Domalewski, P. Mikiewicz *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym* 2004.

Do liceów profilowanych uczęszczają młodzi ludzie o przeciętnych kompetencjach edukacyjnych, jak i tych poniżej przeciętnej. Zasadnicze szkoły zawodowe gromadzą uczniów z najniższymi osiągnięciami. Licea ogólnokształcące są bardziej zróżnicowane, można jednak zauważyć, że gromadzą one najlepszą część absolwentów gimnazjów. Jako że jest to najbardziej rozległa część poziomu edukacji średniej, nie jest wcale zaskakujące, że szkoły średnie znacznie się od siebie różnią. Do niektórych uczęszczają młodzi ludzie o wybitnych osiągnięciach edukacyjnych, do innych uczniowie o osiągnięciach powyżej średniej, choć są także szkoły, które zbierają uczniów o przeciętnych kompetencjach, jak i tych poniżej przeciętnej. Pod tym względem szkoły te nie różnią się od zasadniczych szkół zawodowych ani techników. A zatem wzrost liczby uczniów LO spowodował obniżenie progu dostępu do tego rodzaju instytucji. Praktycznie każdy, kto posiada przeciętne osiągnięcia, ma szansę rozpocząć edukację w liceum. Nie oznacza to jednak, że kompetencje uczniów uczęszczających do różnych szkół zostały zrównane w dół. Możemy zaobserwować podział szkół średnich na pięć kategorii:

**Szkoły kategorii A** – gromadzące młodych ludzi o wybitnych osiągnięciach (licea);

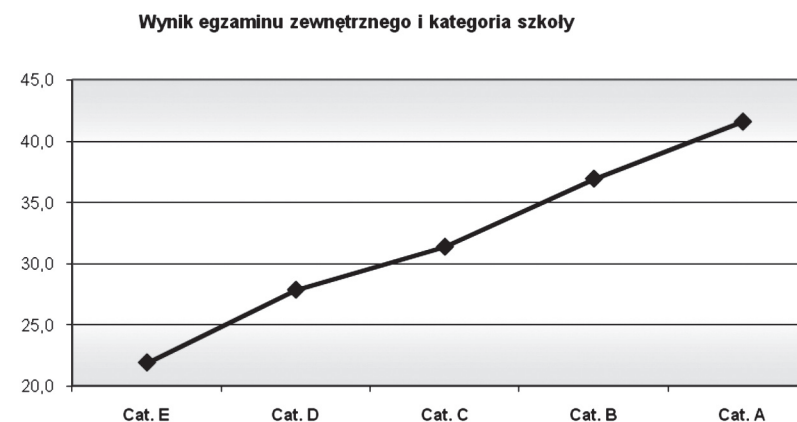
**Szkoły kategorii B** – gromadzące młodych ludzi o osiągnięciach powyżej przeciętnej (licea);

**Szkoły kategorii C** – gromadzące młodych ludzi o przeciętnych osiągnięciach (średnie szkoły zawodowe i licea);

**Szkoły kategorii D** – gromadzące młodych ludzi o osiągnięciach poniżej przeciętnej (średnie szkoły zawodowe a także licea);

**Szkoły kategorii E** – gromadzące młodych ludzi o najniższych osiągnięciach (zasadnicze szkoły zawodowe).

Rys 4. Wynik egzaminu zewnętrznego i kategoria szkoły



Aż do połowy lat dziewięćdziesiątych, uczniowie o osiągnięciach przeciętnych i poniżej przeciętnej, którzy teraz uczęszczają do ogólnych szkół średnich, nie mieli możliwości tego typu edukacji z powodu niewystarczających kompetencji edukacyjnych. Potencjał edukacyjny tej młodzieży jest o wiele niższy w porównaniu do potencjału ich rówieśników uczęszczających do ogólnych szkół średnich zbierających uczniów reprezentujących osiągnięcia powyżej przeciętnej, jak i te wybitne. Oznacza to, że wprowadzenie programu nauczania na podobnym poziomie we wszystkich szkołach tego typu jest niemożliwe, choć formalnie zobligowane są one do podążania tym samym programem edukacji. Wyrównywanie szans poprzez umieszczanie ucznia w szkole, która formalnie zapewnia taką samą edukację jak tradycyjne szkoły średnie, połączone z niskim poziomem kompetencji reprezentowanych przez wszystkich młodych ludzi uczęszczających do tego typu szkół, jest fikcją i pewnego rodzaju zwodzeniem. Nie można zmienić szkoły zawodowej (jeszcze nie tak dawno w budynkach znajdowały się szkoły techniczne, zasadnicze szkoły zawodowe i podstawowe) w liceum jedynie poprzez zmianę szyldu. W każdym razie, taki typ szkoły licealnej nie będzie tym samym co raz ustanowiona „królewska ścieżka edukacji”.

Szkoły średnie różnią się nie tylko pod względem kompetencji swoich uczniów, lecz także pod względem ich społecznego pochodzenia. Jest to oczywiście zakorzenione w korelacji pomiędzy osiągnięciami szkoły a statusem rodziny pochodzenia. Zatem różne środowiska szkolne, które zostały uformowane w rezultacie różnego poziomu kompetencji uczniów, także stanowią oddzielne środowiska społeczne. W konsekwencji, selekcja szkolna jest wciąż nacechowana społecznie – kieruje młodych ludzi o różnym pochodzeniu na oddzielne ścieżki edukacyjne. Pomimo iż mło-

dzi ludzie pochodzący z rodzin o niższym statusie społecznym mają teraz łatwiejszy dostęp do szkół kwalifikujących na uniwersytety, większość z nich uczęszcza do szkół technicznych, liceów profilowanych i tych liceów ogólnokształcących, które gromadzą uczniów reprezentujących kompetencje na poziomie przeciętnym jak i te poniżej przeciętnej (kategoria szkolna D i C).

Tabela 6. Skład społeczny szkół w każdej kategorii

Pochodzenie status społeczny	kategoria szkół					razem
	kat. A	kat. B	kat. C	kat. D	kat. E	
Niski	1,4	6,5	14,7	22,4	38,2	15,8
Średni-niski	7,2	13,3	22,1	26,5	30,9	20,5
Średni	33,7	49,0	51,2	44,0	28,3	44,3
Wyższy średni	23,1	16,4	7,2	5,1	2,2	9,9
Wysoki	34,6	14,7	4,7	1,9	0,5	9,4
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: J. Domalewski, P. Mikiewicz *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym* 2004.

Dowiedliśmy, że struktura edukacyjna jest podzielona na trzy światy społeczne:

- świat zasadniczych szkół zawodowych, zdominowany przez młodych ludzi z rodzin o niskiej pozycji społecznej;
- świat szkół kwalifikujących absolwentów na uniwersytety (licea, licea zawodowe, szkoły techniczne). Są one bardziej zróżnicowane społecznie i bardziej zdominowane przez uczniów z rodzin o średnim statusie społecznym, a także w znacznym stopniu przez ludzi młodych z rodzin o niskim statusie społecznym;
- świat szkół formujący społeczne środowiska elit, zdominowane przez uczniów z rodzin o wysokim statusie.

Obecnie 85% młodych ludzi jest na ścieżkach edukacyjnych umożliwiających kontynuację edukacji na poziomie szkoły wyższej. W tym przypadku mamy do czynienia z równymi szansami. Jednakże istnieją dwa aspekty, na które należy zwrócić uwagę: po pierwsze, różne poziomy aspiracji młodych ludzi, a po drugie, wpływ przebywania w środowiskach homogenicznych edukacyjnie i społecznie na przebieg edukacji średniej.

### Aspiracje edukacyjne uczniów

Jednym z pierwszych wskaźników społecznych aspiracji obecnych uczniów są ich plany edukacyjne oraz aspiracje. Choć jest na to dość wcześnie (według czasu przeznaczonego na naukę), aspiracje edukacyjne 16-latków mogą być potraktowane jako wyznacznik przyszłych decyzji.

Tabela 7. Aspiracje edukacyjne młodych ludzi na pierwszym roku szkoły ponadgimnazjalnej (w %).

Aspiracje edukacyjne	Typ szkoły				Razem
	LO	LP	T	ZSZ	
Zasadnicza zawodowa	-	-	0,1	7,2	0,8
Ponadgimnazjalna	6,6	34,5	40,9	75,8	24,5
Stopień licencjata	9,6	16,0	20,9	8,0	12,8
Stopień magistra	58,5	28,4	28,7	4,1	43,2
Stopień pomagisterski (stopień doktora i inne)	25,4	21,1	9,4	4,8	18,7
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: J. Domalewski, P. Mikiewicz *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym* 2004.

Zaobserwować możemy znaczne zróżnicowanie aspiracji pomiędzy szkołami ogólnymi i innymi typami szkół – w szczególności pomiędzy szkołami ogólnymi i zasadniczymi zawodowymi. Co ważne – większość pierwszoklasistów w zasadniczych szkołach zawodowych planuje wyższy poziom edukacji aniżeli ostatecznie otrzymują – większość chce kontynuować edukację w szkołach uzupełniających, ogólnokształcących lub technicznych. Mają oni jednak o wiele niższe aspiracje niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnokształcących, którzy kończą edukację przynajmniej z tytułem magistra. Można wyraźnie zaobserwować, że różne typy szkolnictwa gromadzą uczniów o różnym poziomie aspiracji. Szkoły ogólnokształcące są miejscem dla uczniów ambitnych, zasadnicze szkoły zawodowe są miejscem dla mających mniejsze wymagania, szkoły techniczne i wyspecjalizowane szkoły średnie są w strukturze miejscem gdzie młodzi aspirują na pozycje średniego stopnia edukacji.

Jednakże sytuacja ta jest o wiele bardziej skomplikowana. Jak nadmieniałem, zaobserwować można nie tylko podział na różne typy szkolnictwa, lecz również na różne kategorie szkół w tym samym systemie. Aspiracje edukacyjne zdają się powiązane z pozycją w szkolnej kategorii jak również z pochodzeniem społecznym – pozycją społeczną rodziny.

W liceach kategorii D (zbierających uczniów o stosunkowo niskim poziomie kompetencji) ponad 20% uczniów planowało uzyskanie jedynie średniego poziomu edukacji i tylko 50% planowało uzyskać w przyszłości tytuł magistra. W tym samym czasie uczniowie w szkołach kategorii A byli o wiele bardziej ambitni – choć 56% planowało uzyskać tytuł magistra, taki sam odsetek był gotów walczyć o coś znacznie więcej (stopień doktorski, MBA itp.). Należy także pamiętać, iż mówimy tutaj o aspiracjach uczniów w wieku lat 16! Jeśli potraktujemy edukację jako ścieżkę w dorosłość

i przyszłą pozycję społeczną, zauważymy, że młodzi ludzie dość wcześnie uświadamiają sobie do jakich celów są predestynowani (patrz tabela 7).

Tabela 7. Aspiracje edukacyjne szkół różnych typów i kategorii (w %).

Aspiracje edukacyjne	Typ i kategoria szkoły								Razem
	LO kat. D	LP kat. D	T kat. D	LO kat. C	LP kat. C	T kat. C	LO kat. B	LO kat. A	
Ponadgimnazjalne	20,7	39,7	53,3	10,4	31,4	23,7	1,8	0,5	18,6
Stopień licencjata	14,9	19,2	19,6	14,3	14,0	22,8	7,8	2,7	13,4
Stopień magistra	50,8	24,7	19,4	59,4	30,6	41,8	62,0	56,2	47,8
Stopień pomagisterski (stopień doktora i inne)	13,6	16,4	7,7	15,9	24,0	11,7	28,4	40,6	20,3
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: J. Domalewski, P. Mikiewicz *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym* 2004.

Pomimo wzrostu aspiracji edukacyjnych całego społeczeństwa, w każdej kohorcie młodych ludzi zaobserwować można tradycyjny podział. Podział ten zaczyna się w domu, kiedy to młodzi ludzie nabywają podstawowych kompetencji (Habitus – patrz Bourdieu), a następnie są zachęcani i prowadzeni w kierunku różnych osiągnięć szkolnych. Mechanizm tworzenia nierówności jest złożony i dość dobrze opisany (Bourdieu, Bernstein, i in.). Gwałtowne i głębokie zmiany zachodzące w kraju posowieckim, tak jak w obecnej Polsce, mogłyby sugerować, że błędny krąg reprodukcji społecznej poprzez edukację rozpadł się na dobre. Jednak bliższe spojrzenie uwidacznia, że jest to iluzja.

Zaobserwować można stworzenie rozdzielných ścieżek w strukturze systemu edukacji średniej – szeroki wachlarz możliwości utworzony przez 4 czynniki: typ edukacji, kompetencje edukacyjne uczniów, skład społeczny szkoły, aspiracje edukacyjne uczniów zebranych w danej szkole. Edukacja średnia jest platformą „podziału światów społecznych”. Różne ścieżki składające się na różne kompetencje edukacyjne uczniów stanowią odmienne światy społeczne – gromadzące ludzi o dość homogenicznym pochodzeniu. Jest to niezmiernie istotny czynnik – na jego podstawie wytwarza się specjalne nastawienie do szkoły, a różnice pomiędzy szkołami widoczne na początku edukacji są później bardziej uwydatniane. W elitarnych szkołach średnich (szkoły kategorii A) wytwarza się kultura konformizmu, a tryb współpracy pomiędzy nauczycielami a uczniami może zostać z łatwością ustanowiony.

Na przeciwnym skraju struktury szkolnej, w zasadniczych szkołach zawodowych, kultura oporu powoduje, że jakakolwiek współpraca jest niemożliwa, a tryb zmagania się ze szkołą prowadzi do dalszej marginalizacji, zarówno edukacyjnej, jak i społecznej uczniów kierowanych na ten tor (patrz Mikiewicz 2005).

## Wnioski

Opisane segmenty szkolne tworzą ścieżki grupujące młodych ludzi o podobnym poziomie kompetencji, statusie pochodzenia rodzinnego i podobnym poziomie aspiracji – powiązanych tak z edukacją, jak i karierą zawodową. Łączenie w grupy tego typu oznacza początek procesu, w którym aspiracje danej osoby są konsolidowane przez więź z ludźmi o podobnych światopoglądach. Indywidualne ścieżki edukacyjne nie tylko uposażają ludzi w różny poziom kompetencji, ale konsolidują także ich różne aspiracje.

W ten sposób, proces selekcji szkolnej na pierwszym progu oznacza wyzwanie dla dalszej biografii uczniów. Skutek takiego wyzwania pojawi się z pewnością tak szybko, jak szybko nastąpi wybór typu edukacji uniwersyteckiej i kolejalnej. Masowa edukacja na poziomie średnim staje się coraz bardziej zróżnicowana wewnętrznie. Również edukacja wyższa podlega procesowi zróżnicowania.

Przyglądając się edukacji i aspiracjom zawodowym młodych ludzi, można by przedsięwziąć pewną hipotezę powiązaną z możliwymi scenariuszami rozwoju struktury społecznej. Czy naprawdę stoimy w obliczu nieuchronnej rewolucji strukturalnej i społeczeństwa opartego na wiedzy?

Przyglądając się różnicom w dążeniach edukacyjnych i społecznych młodych ludzi zależących od statusu pochodzenia rodzinnego, można z łatwością zauważyć, że pomimo względnie wysokich nadziei na przyszłość we wszystkich grupach społecznych, ambicje te mają różny pułap dla odmiennych kategorii społecznych. Młodzi z rodzin, w których rodzice przeszli edukację uniwersytecką, są względnie bardziej ambitni niż ich rówieśnicy z rodzin o niskim statusie. Popularyzacja edukacji na poziomie średnim i wyższym nie oznacza wcale zmniejszenia tego dystansu. Skutkuje jedynie dewaluacją stopni uniwersyteckich i przesunięciem całej populacji o jeden stopień w górę na mapie struktury edukacyjnej. W konsekwencji musimy sobie radzić z sytuacją, gdzie stopień uniwersytecki nie jest gwarantem zatrudnienia czy prestiżu, choć z drugiej strony, jeśli takiego stopnia nie posiadamy, jesteśmy wykluczeni z głównego nurtu życia społecznego.

## Rozwój szkolnictwa w Islandii. Sytuacja w roku 2011 z perspektywy stulecia

Jon Torfi Jonasson

Kristjana Stella Blondal

Pierwsza sekcja dokumentu dotyczy obecnego systemu edukacyjnego w Islandii, definiowanego poprzez model prawny. Następnie, opisywany jest proces rozwoju w trakcie ostatniego stulecia, sugerując model teoretyczny, który może stać się użyteczny przy oznaczaniu dokonanego postępu. W ostatnim rozdziale zostanie umówione uczestnictwo w procesie edukacyjnym, jego brak oraz zjawisko „odpadu szkolnego”, jako charakterystyka edukacji islandzkiej.

### Islandzki system edukacyjny w pierwszej dekadzie XXI wieku

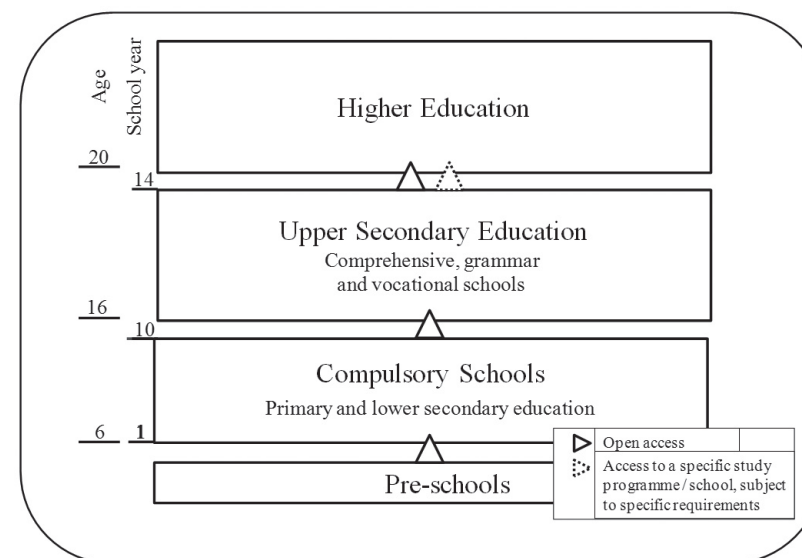
Islandzki system edukacyjny był słabo rozwinięty na początku XX wieku. Nie występowała w nim edukacja obowiązkowa ani model prawny dla szkolnictwa podstawowego. Jednakże w kolejnym stuleciu system ten stał się dojrzały i elastyczny, dorównując rozwiązaniom w innych krajach nordyckich (Guttormsson, 2008). Pomimo że do XXI wieku całkowita populacja Islandii nie przekraczała 300 tys., wiele badań wykazało, że szkolnictwo islandzkie rozwija się w sposób podobny do znacznie większych systemów zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym i napotyka większość tych samych problemów (patrz Jóhannsdóttir, 2006a; Jónasson, 1999, 2003, 2006a; Jónasson & Tuijnman, 2001). Badania te skupiają swoją uwagę na istotnych podobieństwach pomiędzy różnymi systemami i ostrzegają przed przywiązywaniem nadmiernej wagi do różnic, pomimo ich bezsprzecznej obecności.

W przeważającej części społeczeństwo islandzkie kładzie nacisk na szkolnictwo, upewniając się, że każde dziecko oraz każda młoda osoba ma równy dostęp do edukacji, wolnej od opłat zarówno na poziomie obowiązkowym, jak i poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Równe prawo do edukacji jest wyszczególnione w Konstytucji Republiki Islandii, jak również w różnorodnych prawach odnoszących się do różnych poziomów edukacji.

Obecnie islandzki rząd centralny przeprowadza reformę całego systemu szkolnictwa. Nowe ustawy dla wszystkich 4 poziomów edukacji zostały uchwalone w roku 2008. Ustawy te dotyczyły: edukacji przedszkolnej (Ustawa Przedszkolna nr 90/2008), edukacji obowiązkowej (Ustawa o Edukacji Obowiązkowej nr 91/2008), edukacji ponadgimnazjalnej (Ustawa o Edukacji Ponadgimnazjalnej nr 92/2008) oraz uniwersytetów państwowych (Ustawa o Państwowych Instytucjach Wyższych Edukacji nr 85/2008). Ponadto, w roku 2010 została uchwalona pierwsza ustawa dotycząca kształcenia ustawicznego (Ustawa o Kształceniu Dorosłych nr 27/2010),

która jest jednak skierowana tylko do tych, którzy nie otrzymali jeszcze wykształcenia ponadgimnazjalnego i osiąga wszystkich grup wiekowych powyżej normalnego wieku określonego dla edukacji ponadgimnazjalnej. W niniejszym rozdziale opiszemy obecny system szkolnictwa islandzkiego, biorąc pod uwagę obecną reformę. Rozważony zostanie również poważny wpływ globalnego kryzysu finansowego z roku 2008 oraz jego wpływ na islandzką ekonomię, czego ogólnym rezultatem były cięcia w budżecie przewidzianym na szkolnictwo oraz opóźnienie w pełnym wykonaniu nowych reform.

Rysunek 1. przedstawia strukturę islandzkiego systemu szkolnictwa. Edukacja przedszkolna zapewniona jest dla dzieci poniżej 6 roku życia. Od 1994 r. przedszkola stały się prawnie pierwszym poziomem systemu szkolnictwa. W ostatnich latach, ponad 90% 3-5-latków i niemal połowa 0-2-latków uczęszcza do przedszkoli (Eurydice, 2008; Jónasson, 2006b).



Rysunek 1. Struktura islandzkiego systemu szkolnictwa (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury, 2002; 2008).

Jak zostało to pokazane na rysunku 1, islandzkie dzieci zaczynają szkołę w wieku lat 6 i automatycznie awansują na kolejny rok (brak selekcji wewnątrzszkolnej) w ciągu 10 lat edukacji obowiązkowej. Odpowiedzialność szkół obowiązkowych względem potrzeb edukacyjnych każdego z uczniów, włączając w to politykę nauczania, jest zawarta w głównej zasadzie równego prawa do edukacji. W roku 2010, spośród 172 szkół obowiązkowych w Islandii, tylko cztery były szkołami specjalnymi, co stanowiło mniej niż 0,5% całkowitej liczby uczniów szkół podstawo-

wych. Pomimo że liczba uczniów w szkołach prywatnych wzrasta od ostatniej dekadzie, zaledwie 2% z nich uczęszcza do 10 takich placówek (Statistic Iceland, 2011a).

Specjalne wsparcie edukacyjne może mieć miejsce w specjalnej klasie edukacyjnej, jak i w klasie ogólnej lub w obu, co jest najczęstszym przypadkiem. Około jednej czwartej uczniów w szkołach obowiązkowych otrzymuje specjalne wsparcie edukacyjne, uczęszczając na główne zajęcia. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami mają prawo do wsparcia edukacyjnego opartego na ewaluacji ich potrzeb (Ustawa o Edukacji Obowiązkowej nr 91/2008). W latach szkolnych 2009-2010 około 24% uczniów otrzymało wsparcie w postaci edukacji specjalnej, 30% chłopców i 19% dziewczynek. Od roku 1997 wzrasta liczba uczniów z językiem obcym jako ojczystym: z 337 do 2,318 jesienią 2010 r., co stanowi 5,4% uczniów. Mówiący po polsku to najbardziej liczna grupa (Statistics Iceland, 2011a). W ustawie o szkołach obowiązkowych i edukacji ponadgimnazjalnej (nr 92/2008) widnieje specjalny paragraf dotyczący planów przyjęcia dla uczniów, których językiem ojczystym jest inny niż islandzki.

System obowiązkowy, składający się z edukacji podstawowej i gimnazjalnej, jest finansowany i zarządzany przez władze lokalne (okręgi samorządowe). System ponadgimnazjalny w odróżnieniu od poprzedniego jest zarządzany i finansowany przez rząd centralny, za wyjątkiem okręgów samorządowych zapewniających do 40% kosztów budowy.

Po ukończeniu edukacji obowiązkowej w wieku lat 16, większość uczniów kontynuuje edukację na szczeblu ponadgimnazjalnym, pomimo iż jest ona nieobowiązkowa (patrz rysunek 1). Od roku 2000 ponad 90% 16-latków zapisuje się corocznie na zajęcia ponadgimnazjalne, a w roku 2009 wskaźnik zarejestrowanych wyniósł 95% dla omawianej kohorty (Statistics Iceland, 2011b). Na poziomie ponadgimnazjalnym koszt nauki jest przeważnie zerowy, jednak studenci szkół zawodowych płacą część kosztów materiałowych. Ponadto, studenci na poziomie edukacji dla dorosłych oraz nauczania zdalnego (na odległość) płacą częściowe czesne (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury 2002; 2008). Administracja ponadgimnazjalna jest oparta na regulacjach prawnych i programie nauczania określonym przez rząd centralny. Struktura systemu i ramy programu nauczania są narzucane przez rząd centralny, podczas gdy szkoły mają raczej ograniczoną, choć rosnącą, możliwość niezależnych działań. Tak więc, struktura administracyjna jest zasadniczo dwuwarstwowa, gdzie jedną warstwę przedstawia rząd centralny a drugą poszczególne szkoły (Ustawa o Edukacji Ponadgimnazjalnej, nr 92/2008).

Szkolnictwo ponadgimnazjalne to głównie programy czteroletnie (z pewnymi wyjątkami, głównie dotyczącymi wyraźnie krótszych programów), które mają na celu pokrycie grup wiekowych pomiędzy 16 a 19 rokiem życia (ukończenie nauki

w wieku lat 20). Oferowanych jest około 100 dziedzin nauki, z których ponad 80 to kierunki zorientowane zawodowo. Każda dziedzina oferuje ścieżki do dalszej edukacji. Głównymi ścieżkami są: 1) programy akademickie, 2) programy nauk humanistycznych, 3) liczne programy zawodowe takie jak zajęcia praktyczno-techniczne, które są podstawą szkolnictwa zawodowego, 4) programy ogólne, i 5) różnorodne programy (głównie krótkie) zorientowane zawodowo (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury, 2008).

W kraju istnieje około 30 szkół ponadgimnazjalnych. Należą one do trzech głównych kategorii. **Pierwszą** z nich stanowią, tradycyjne szkoły licealne oferujące jedynie programy zakończone egzaminem maturalnym. Przez dłuższy czas szkoły te tworzyły homogeniczną podstawę systemu szkolnictwa średniego. **Drugą** konstituują różnorodne szkoły zawodowe rozwijające się od końca wieku XIX - wyspecjalizowane, wraz z oferującymi programy nauk praktyczno-technicznych. **Trzecią**, od późnych lat siedemdziesiątych XX w., stanowią państwowe szkoły średnie które oferują zarówno programy zawodowe, jak i akademickie prowadzące do egzaminów wstępnych na uniwersytety (UEE). Państwowe szkoły średnie łączą dwa poprzednie typy szkół. Celem ich jest wyeliminowanie wszelkich różnic w statusach pomiędzy różnymi typami programów oraz umożliwienie przeniesienia pomiędzy programami i szkołami na życzenie ucznia. Warunkiem koniecznym dla przeniesienia ze ścieżki akademickiej lub licealnej na ścieżkę zawodową była niemożność poradzenia sobie z tą pierwszą (Jónasson, 1997). W rzeczywistości nie miało to miejsca aż tak często. Natomiast okazało się, że uczniowie szkół zawodowych zdolni akademicko, przedstawiali się na programy akademickie (Jónasson, 1994). W latach 2007-2008 ponad połowa 16-19-letnich uczniów uczęszczała do państwowych szkół średnich, około jedna trzecia do liceów, a 7% do szkół zawodowych.

Nie tak dawno szkoły zawodowe dostały pozwolenie na przeprowadzanie programów immatrykulacyjnych, zazwyczaj w połączeniu z programami zawodowymi. Scalenie programów akademickich i zawodowych jest ważnym postępowaniem. Scałenie programów akademickich i zawodowych jest ważnym postępowaniem, jaki dokonał się od lat siedemdziesiątych (Jónasson, 1997, 2008). Jest ono też główną zasadą stojącą za ostatnimi zmianami w prawie dotyczącym edukacji ponadgimnazjalnej, gdzie w śmiałej retoryce twierdzi się, iż status kształcenia zawodowego i akademickiego powinien być równoznaczny z systemem holistycznym, tak aby egzaminy wstępne na uniwersytet mogły być realizowane zarówno ze ścieżki zawodowej, jak i akademickiej (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury, b.d.).

Niektóre ze szkół ponadgimnazjalnych oferują zajęcia wieczorowe dla dorosłych i edukację zdalną (na odległość). Podczas gdy te ostatnie organizowane są niezależnie od wieku, zajęcia wieczorowe organizowane są szczególnie dla dorosłych. Gdy

w latach 2003-2009 zmniejszała się liczba specjalnych zajęć edukacyjnych dla dorosłych, zwiększała się liczba osób kształcących się na odległość. W 2010r., z powodu cięć w budżecie przewidzianym na edukację zdalną, zmniejszyła się również liczba uczniów w tych programach (Statistics Iceland, 2008, 2011c).

Bezpośrednim zamierzeniem reformujących współczesne szkolnictwo islandzkie jest, by szkolnictwo było zorganizowane w sposób spełniający wymogi i oczekiwania uczniów, znacznie podwyższało elastyczność programu nauczania, powiększało liczbę oferowanych ścieżek edukacji, umożliwiało ukończenie programów edukacji ponadgimnazjalnej w trzech, a nie czterech normatywnych latach, oraz tworzyło warunki dla większej liczby studentów, umożliwiając ukończenie określonych programów naukowych i mając na uwadze ograniczenie zjawiska odpadu szkolnego (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury, b.d.). Możliwość ukończenia tradycyjnych czteroletnich studiów w krótszym okresie istnieje od wczesnych lat siedemdziesiątych, kiedy wdrożono system zaliczania części kursu równoległe z kolejną klasą. (Jónasson & Blondal, 2002a).

Ustawa z roku 2008 wprowadza nowy rodzaj dyplomu nazwany: *świadcstwem ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej*, którego uzyskanie zajmuje odpowiednio półtora lub dwa lata, lecz nie pociąga za sobą żadnych kursów ścisłych. Inne rodzaje dyplomów to stopnie zawodowe nadające prawa zawodowe, egzamin maturalny oraz inne egzaminy końcowe, które określane są przez szkoły ponadgimnazjalne i które przygotowują uczniów do niektórych zawodów, lecz nie nadają żadnych prawnie chronionych kwalifikacji. Wreszcie, szkoły ponadgimnazjalne mogą oferować wykształcenie policealne (Ustawa o Edukacji Ponadgimnazjalnej nr 92/2008).

Nowy certyfikat ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej skierowany jest do uczniów, którzy nie planują dalszej nauki i ma na celu ograniczenie odpadu szkolnego na poziomie kształcenia średniego. Nie ma pewności, czy zabieg ten odniesie skutek, gdyż omawiane świadectwo nie nadaje żadnych praw, poza sposobnością dalszej nauki na tym samym poziomie edukacji, które uczniowie i tak posiadają (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury, b.d.). Niejasne jest zatem, czy będzie ono funkcjonowało jako wyraźny cel, kiedy stawka wydaje się bez znaczenia. Jednakże, perspektywa posiadania takiego świadectwa może nakłonić uczniów do chęci otrzymania przynajmniej półtorarocznej edukacji w miejsce rocznej. Na koniec, chcielibyśmy podkreślić dwie ważne i nieodłączne zasady tejsze reformy. Pierwsza z nich to zrównanie edukacji zawodowej i akademickiej. Dla przykładu, egzaminy maturalne w stopniu akademickim, jak i zawodowym są interpretowane na równi. Choć taka jest instrukcja urzędowa, nie jest ona wyraźnie sprecyzowana prawnie, ponieważ nowy system zarządzania zakłada również, iż uniwersytety mogą kreować własne

zasady rekrutacji. Zatem dokładne konsekwencje pozostają niejasne. Drugą zasadą, i w głównej mierze najważniejszym celem nowego prawa, jest decentralizacja szkolnictwa ponadgimnazjalnego, pomimo faktu podporządkowania wobec wytycznych z ministerstwa (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury, b.d.). Jako że rząd odkładał wprowadzenie w życie nowego prawa dotyczącego szkolnictwa ponadgimnazjalnego, nie jest jasne jak ministerstwo zrównoważy kontrolę sprawowaną przez siebie z tą sprawowaną przez szkoły. Bez cienia wątpliwości, rządzący podejmują jednak kolejne i nieustające próby wspierania edukacji zawodowej, pomimo wszelkich przeciwności (Jónasson, 1998, 2003, 2008) i wierzą, że szkoły mogą otrzymać dodatkową swobodę, by znaleźć sposób na ograniczenie wskaźnika odpadu szkolnego.

Islandzki system szkolnictwa wyższego jest zasadniczo centralny, spokrewniony z występującym w Wielkiej Brytanii i być może z systemem szwedzkim, zatem odpowiada Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia 5A (ISCED) opracowanej przez UNESCO (Jónasson, 2004). W kategoriach struktury bolońskiej dla edukacji wyższej, uniwersytet jest w dużej mierze systemem cyklicznym 3+2+3, zasadniczo nieoferujący policealnej ścieżki nieuniwersyteckiej. Odnosi się to do pierwszego cyklu trzyletniego (stopień licencjata), dwóch lat na poziomie magisterium oraz trzech dla doktoratu.

Obecnie wyróżnić można cztery instytucje powszechne i trzy prywatne operujące na wyższym poziomie edukacji w Islandii. Najstarszym i najbardziej rozbudowanym jest Uniwersytet Islandzki założony w roku 1911. Pozostałe trzy instytucje powszechne to: Uniwersytet w Akureyri, Uniwersytet Przyrodniczy Islandii i Kolegium Przyrodnicze w Hólar. Trzy instytucje prywatne to: Uniwersytet w Reykjavíku, Islandzka Akademia Sztuk Pięknych i Szkoła Biznesu w Bifröst. Instytucje edukacji wyższej w Islandii nazywane są háskóli. Nie występuje rozróżnienie pomiędzy uniwersytetami a szkołami wyższymi. Każde z nich zależne jest od postanowień Ustawy o Edukacji Wyższej z roku 2006 (Lög um háskóla, nr 63/2006). Ponadto istnieje również specjalna ustawa dla uniwersytetów powszechnych (Lög um opinbera háskóla, nr 85/2008) (Eurybase, b.d.).

Szkolnictwo uniwersyteckie jest finansowane przez państwo. W praktyce jednak sytuacja ta jest nieco bardziej skomplikowana. Na uczelniach państwowych studenci wnoszą opłaty rejestracyjne, które są przeznaczane głównie na ewidencję oraz księgowość prowadzoną dla ciała studenckiego. Uniwersytet Islandzki ma również loterię, która pokrywa koszty strukturalne niezapewniane przez państwo. Edukacja na uniwersytetach powszechnych, poza niewielką kwotą rejestracyjną (ISK 46,000), jest darmowa. Prywatne instytucje edukacji wyższej otrzymują znaczącą pomoc finansową od państwa. Czesne w tych instytucjach różni się w zależności od samej

instytucji i dziedziny nauki. Czesne dla studiów szczebla niższego wynosi około ISK 140,000 – 350,000 za każdy rok akademicki. W instytucjach prywatnych studenci wnoszą dodatkowe opłaty na organizacje studenckie. Od kilku dekad rząd obsługuje Fundusz Pożyczek Studenckich, którego celem jest zapewnienie równego dostępu studentom o różnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Fundusz oferuje pożyczki studenckie na pokrycie kosztów ponoszonych w trakcie studiów (czesne, książki i inne materiały, koszty podróży, etc.) jak również wszelkie koszty utrzymania (Lög um Lánaşjóđ íslenskra námsmanna, nr 21/1992).

Ponieważ islandzcy studenci normalnie nie kończą nauki na poziomie ponadgimnazjalnym przed dwudziestym rokiem życia, może się zdarzyć iż zostaną absolwentami uniwersytetów w znacznie późniejszym wieku niż ich rówieśnicy w sąsiednich krajach, szczególnie biorąc pod uwagę praktykę urlopów dziekańskich branych po egzaminie maturalnym. Porównanie odsetka poszczególnych kohort uczniów w Islandii, Szwecji i Danii, którzy dopełnili egzaminu maturalnego i stopnia licencjata w roku 2000 i 2001, wskazuje, że obraz ten nie jest jednoznaczny. Podczas gdy uczniowie islandzcy kończą edukację ponadgimnazjalną, będąc nieco starszymi niż ich rówieśnicy w Danii, czy tym bardziej w Szwecji, Islandczycy nie są aż tak odmienni od studentów duńskich jak wskazywałyby na to systemy formalne. Ponadto, różnice w większości zanikają, kiedy rozpatrzmy poziom edukacji wyższej, gdzie największy odsetek uczniów kończy studia będąc w tym samym wieku, pomiędzy 24 a 26 rokiem życia, we wszystkich trzech krajach (Jónasson, 2002).

### Szkolnictwo islandzkie: historia stulecia

Islandia jest małym krajem z około 300 tysiącami mieszkańców, historycznie wiejską społecznością, a przez stulecia była częścią Danii. Począwszy od końca XIX wieku aż do roku 1944 więzy były stopniowo poluzowywane, aż do formalnego uzyskania niepodległości. Tak więc islandzki system edukacji był przez długi czas częściowo umiejscowiony w Danii i uzyskał swój narodowy bieg dopiero pod koniec XIX stulecia. Żeby uprościć sprawę, sugerujemy, aby współczesna historia edukacji islandzkiej, jaką dziś rozpatrujemy, była rozpatrywana od lat siedemdziesiątych XIX wieku<sup>2</sup>.

2 Stanowi to podparcie dla późniejszej dyskusji, choć należy podkreślić, że jest to znaczące uproszczenie. Broni się jednak faktem, iż główny rozwój miał miejsce właśnie w tym oraz przez fakt nadania Islandii Konstytucji przez króla duńskiego w roku 1874, która spowodowała formalną i nieformalną zachętę do większego zastanowienia się nad edukacją i przejęciem inicjatywy. Zwolennicy islandzkiej niepodległości przez pewien czas opisywali i argumentowali za dalszym rozwojem własnego systemu, szczególnie Jón Sigurðsson (1842/1994). Istniały przez parę lat zarówno szkoły podstawowe, jak i licea, które były kontynuacją szkół dla księży w biskupstwie Islandii. Również współczesny autor (Jón Torfi Jónasson, 2000) argumentuje, opierając się na islandzkich przykładach z XIX i XX stulecia, że ciągłość rozwoju edukacji jest zwyczajnie ignorowana. Dość żywą i istotną historię edukacji można odtworzyć od XII wieku.

Będziemy zgłębiać rozwój szkolnictwa islandzkiego, kładąc nacisk na edukację ponadgimnazjalną i wyższą od tego czasu, aż do pierwszej dekady XXI stulecia. Skupimy swoją uwagę na pewnych cechach charakterystycznych tego rozwoju. Będziemy też argumentować, iż wiele z naszych wniosków może zostać wyciągniętych na podstawie perspektywy długoterminowej. Krótsza perspektywa sugerowałaby inne i, w naszym mniemaniu, nieco błędne wnioski. Przyjrzymy się takim cechom jak tempo wzrostu frekwencji edukacyjnej mężczyzn i kobiet, różna frekwencja edukacyjna i wybory dokonywane przez dzieci w regionach miejskich i wiejskich, status i rozwój edukacji zawodowej, stopniowa zmiana programów i instytucji akademickich, typy i los reform edukacyjnych oraz podstawy problemów edukacyjnych takich, jak wprowadzenie szkół dla wszystkich oraz współczynnik odpadu szkolnego. Są to problemy które wykazują niezwykle podobieństwo pomiędzy systemami. Skupimy uwagę na tych podobieństwach, które oferują ważną perspektywę, z której można obserwować ogólny rozwój szkolnictwa. Cechy charakterystyczne, które chcemy wyszczególnić dotyczą zadziwiająco dużego podobieństwa, zarówno w ujęciu jakościowym, jak i ilościowym, w rozwoju mniejszych i znacznie większych systemów. Istnieją również istotne różnice, które możemy pokazać pomimo naszego nacisku na zgodność. Mały rozmiar islandzkiego systemu i dostępna dokumentacja pozwala na przejrzystość, która może okazać się unikalna<sup>3</sup>.

### Pięć perspektyw

Opiszemy rozwój szkolnictwa islandzkiego z pięciu różnych perspektyw (Jónasson, 2006a), z których możliwa jest obserwacja rozwoju szkolnictwa. Pierwszą jest **stałość** omawianych kwestii. Pomimo uzasadnionego odczucia, że wszystko zmienia się bardzo szybko, pewne elementy zmieniają się wolniej, a tematy i problemy, które leżą u podstaw ekspansji edukacyjnej, są zadziwiająco stabilne. Druga perspektywa charakteryzuje się **ciągłością w rozwoju edukacyjnym**. Nadejście nowych myśli pedagogicznych, uchwalanie nowych praw, ustanawianie nowych instytucji, wszystko to może zdawać się ważnymi inicjatywami lub zmianami. Jednakże zauważymy, że nie w ten sposób rozwija się edukacja; w większości przypadków mogą zostać wyciągnięte i wyraźnie pokazane ślady poprzedników lub prekursorów widocznych zmian. Pokrewną kwestię stanowi przypadkowa historia edukacji, gdzie szczególnie rządy podatne są przypisywać rozwój edukacji swoim działaniom, pod-

3 Przykładem może być obszerna historia islandzkiego systemu edukacji (ponadobowiązkowej) sięgającej wstecz do drugiej połowy XIX wieku aż do roku 2007, która oferuje dobry przegląd (Guttormsson, 2008) z szeregiem rozdziałów zaprezentowanych przez autora. Islandzki Urząd Statystyczny posiada bardzo obszerną i ogólnie dostępną bazę danych dotyczącą danych edukacyjnych, szczególnie od lat siedemdziesiątych (Statistics Iceland). Ponadto, ogromną wartość stanowi również obszerna historyczna baza danych (Hagskinna, Icelandic Historical Statistics).

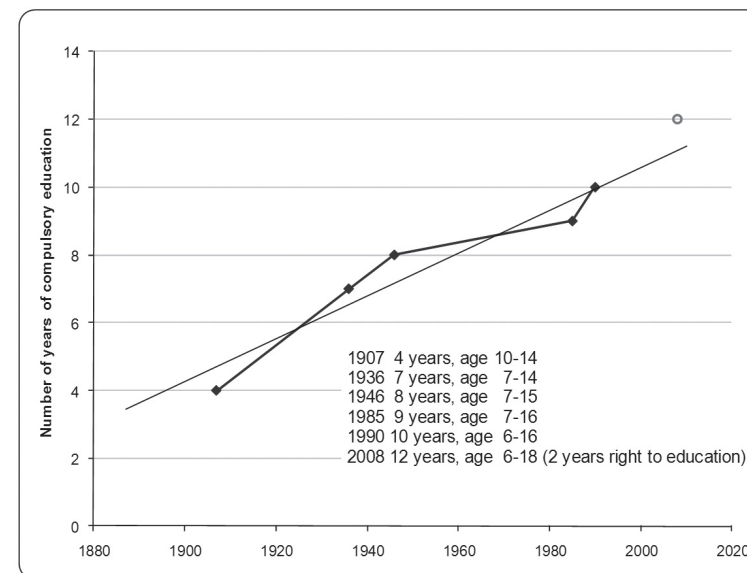


czas gdy ich działania idą jedynie w parze z rozwojem lub są reakcją na ten rozwój. W tym wypadku ciągłość zmian edukacyjnych jest niedoceniona. Trzecią perspektywą jest **regularność rozwoju edukacyjnego**. Ogólnie rzecz biorąc, zmiany są niewielkie lecz stałe, a kiedy widoczny jest pewien wzrost, wydaje się on podążać za stałym lub regularnym wzorcem. Będziemy argumentować, że ten regularny wzrost nie charakteryzuje się jedynie wzrostem linearnym. Gwałtowny wzrost również może być regularny. Czwarta perspektywa dotyczy **odchylenia akademickiego**, kursów indywidualnych, programów, a nawet grup programów czy całych szkół. Sugeruje ona, że programy stają się bardziej akademickie lub teoretyczne. Być może najlepiej opisze je rosnąca kodyfikacja. Sugeruje się zatem, żeby jednostki zgodnie polegały na prezentowaniu wiedzy skodyfikowanej niż proceduralnej, czy praktycznej opartej na doświadczeniu. Nawet jeśli nacisk zostanie położony na te ostatnie, jest on coraz bardziej ograniczony do otoczenia szkoły niż ćwiczeń terenowych. Ostatnia perspektywa tutaj zaprezentowana dotyczy **zmiany instytucjonalnej**, gdzie całe instytucje, czy nawet grupy instytucji, podążają w górę systemu edukacyjnego zarówno z własnej woli, jak i, co częstsze, w ostateczności poprzez interwencję rządową.

Perspektywy te zostały zastosowane w sposób niesystematyczny do rozwoju wszystkich poziomów szkolnictwa islandzkiego.

### Sposoby opisu ekspansji edukacyjnej

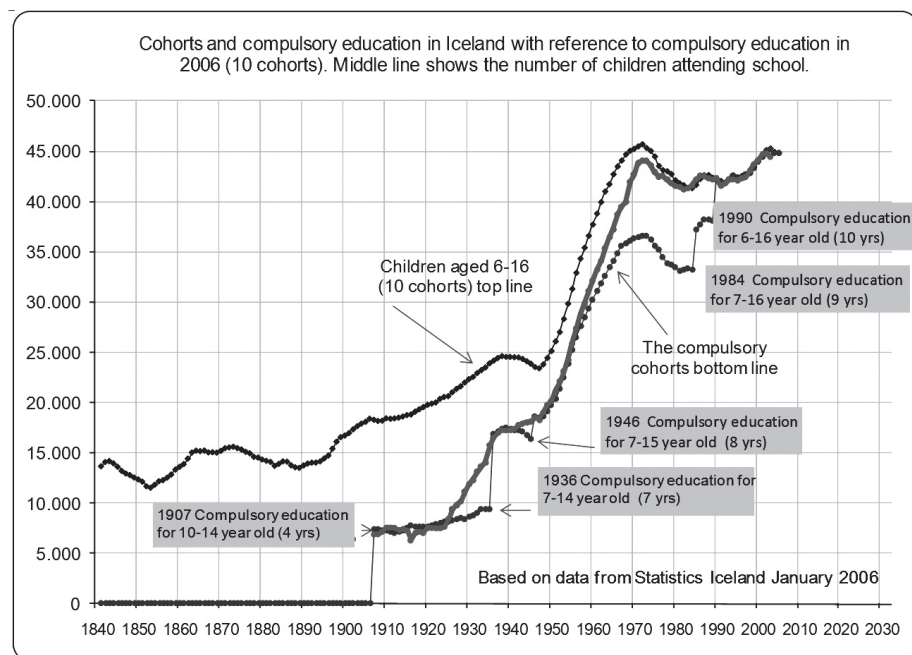
Istnieją oczywiście różne sposoby odpisu rozwoju edukacyjnego. Pierwszy uważa istotne wydarzenia, szczególnie uchwalenie nowych praw, ustanowienie instytucji czy zabezpieczenie większej (lub mniejszej) ilości pieniędzy dla poszczególnych programów. Poprzez analizę tych wydarzeń dostrzec można pewne wzorce, ciągłość lub przerwy, a zatem zaobserwować ważne cechy charakterystyczne rozwoju. Rysunek 2 pokazuje zmiany w kohortach, które w Islandii podlegały edukacji obowiązkowej w przeciągu ostatniego stulecia. Zamierzeniem prezentacji graficznej jest przedstawienie ciągłości i regularności zachodzących zmian. Zwracamy uwagę na wahania w tych wzrostach, w liczbie lat edukacji obowiązkowej. Natomiast godna uwagi jest regularność czy raczej przyrostowy charakter zmian. Najwyraźniej przewidzieć można również kontynuację przyrostu, pomimo iż w którymś momencie można by uznać go za zakończony. Poprzez analizę rysunku 2 możemy również zauważyć, że kohorta została objęta kształceniem obowiązkowym, w czasie gdy większość młodych ludzi i tak już uczęszczała do szkół.



Rysunek 2. Lata w których uchwalono zmiany w prawie edukacji obowiązkowej. Pierwsze prawo wprowadzone w roku 1907. Przedział obowiązkowy stanowił 4 lata, dla dzieci które zaczynały szkołę w wieku lat 10 a kończyły w wieku lat 14. W roku 2008 prawo stanowiło, iż młodzi ludzie do 18 roku życia mają prawo do edukacji, pomimo że nie była ona obowiązkowa dla grupy wiekowej 16-18. W tym samym roku państwo zobligowane jest do zapewnienia 16 i 17-latkom edukacji, jeśli ci wyrażają taką wolę. Nakreślona linia przedstawiająca prostą mieści się w punktach od 1907 do 1990 i ma na celu podtrzymanie stałego wzrostu w liczbie lat edukacji obowiązkowej.

Rysunek 3 pokazuje wzorce udziału w edukacji podstawowej. Jest to przykład kolejnej miary rozwoju edukacyjnego. Ukazane są tutaj bezwzględne liczby frekwencji. Szczególnym celem rysunku jest pokazanie czterech elementów, ujawniających istotne aspekty rozwoju edukacyjnego. Po pierwsze, pokazuje on różnicę pomiędzy wielkością dziesięciu kohort a stopniowo zmniejszającą się liczbą uczniów w szkołach, zawiązującą się znacznie w latach czterdziestych i zamykającą w latach siedemdziesiątych; różnicę, która mogła wydawać się niepojętą we wczesnych latach dwudziestego wieku, a została całkowicie zlikwidowana przed końcem stulecia. Najwyraźniej był to proces wieloetapowy. Po drugie, celem rysunku jest również pokazanie nagłego i dość gwałtownego wzrostu w rozmiarze kohorty od połowy lat czterdziestych do wczesnych lat siedemdziesiątych. Po trzecie, rysunek pokazuje także, jak system szkolnictwa przyjmował zwiększone kohorty, a zatem musiał urosnąć dość gwałtownie podczas okresu od lat czterdziestych do siedemdziesiątych. Powoduje to ogromne obciążenie systemu, pomimo trwającego napływu z obszarów wiejskich do miejskich. Po czwarte, rysunek pokazuje, że ustawodawstwo obo-

wiązkowe zawsze pozostawiało w tyle rzeczywistość frekwencji szkolną stosownych kohort, nawet kiedy w roku 1977 została uchwalona pierwsza ustawa o edukacji obowiązkowej. Liczba dzieci, które przyjął system szkolny, zmieniała się nieznacznie, kiedy zostały uchwalone prawa. Zatem, prawne zsumowanie grup wiekowych w bazie edukacji obowiązkowej nie nałożyło żadnego obowiązku na system szkolny. Widać zatem, że to prawo podążało za zmianami we frekwencji. Ten surowy obraz nie dostrzega jednak nierównej frekwencji pośród dzieci z obszarów wiejskich.



Rysunek 3. Górna linia pokazuje liczbę dzieci dla okresu 1874-2006 w przedziale wiekowym 6-15, tj. dziesięć kohort, które stały się w roku 1990 kohortami obowiązkowymi. Kolejna linia z okręgami pokazuje liczbę uczniów w szkołach podstawowych i gimnazjalnych, ukazując szacunek już w roku 1903. Dolna linia pokazuje liczbę uczniów, którzy zobligowani są do uczęszczania do szkół w dowolnym czasie.

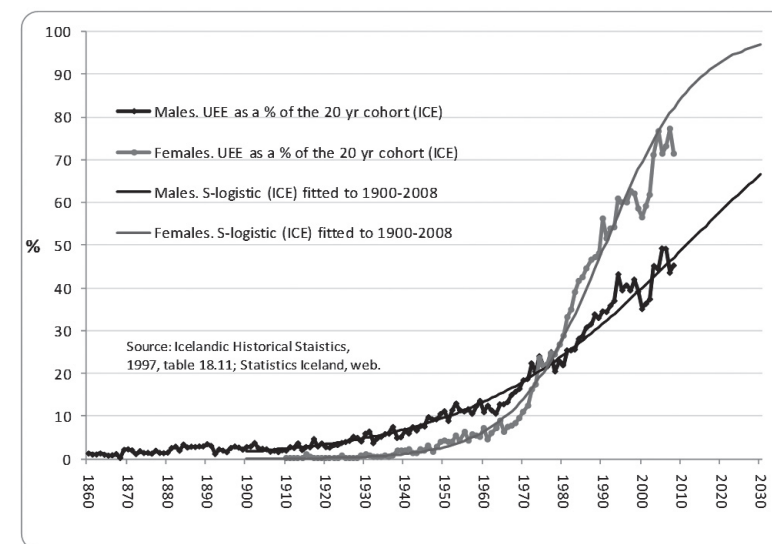
### Rozwój akademickiego szkolnictwa ponadgimnazjalnego

Najczęściej jako podstawowy wskaźnik ekspansji edukacyjnej traktuje się rozwój systemu ponadgimnazjalnego. Zwiększanie się liczby osób przystępujących do egzaminów wstępnych na uniwersytety, co z pewnością stanowi najbardziej widoczną i prestiżową grupę ścieżek ponadgimnazjalnych, jest względnie stałym procesem, lecz, co interesujące, różnym dla mężczyzn i kobiet. Istnieje przynajmniej sześć aspektów dla tego wzrostu, które wymagają szczególnej uwagi: A) forma krzy-

wej wzrostu, B) stabilność wzrostu, C) różnice pomiędzy płciami, D) ich związek ze wzrostem liczby egzaminów czeladniczych, E) relacja tego wzrostu do rozwoju systemu ponadgimnazjalnego i systemu edukacji w ogóle, F) uogólnienie rozwoju systemu edukacyjnego. Rozważmy każdy z kolei.

### Forma krzywej wzrostu i przyszłość ekspansji edukacyjnej

Rozwój islandzkiego systemu edukacyjnego, zarówno na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej, jak i na poziomie uniwersyteckim został szczegółowo przeanalizowany (Jónasson, 1997, 1999). Ponadto zaprezentowano argumentację, twierdząc, że funkcja wykładnicza<sup>4</sup> dobrze opisuje rozwój tych sektorów systemu edukacyjnego. Jest to istotne z wielu powodów. Jednym z nich jest fakt, że jego przyjęcie jako wyrażenia kluczowego, może ośmielić dyskusję o kompetencjach edukacyjnych jako dobrach konsumenckich, gdzie krzywa opisuje typowy wzrost konsumpcji. Ponadto, na podstawie solidnej krzywej wykładniczej może przewidzieć, co stanie się w przyszłości z pewnymi sektorami edukacji.

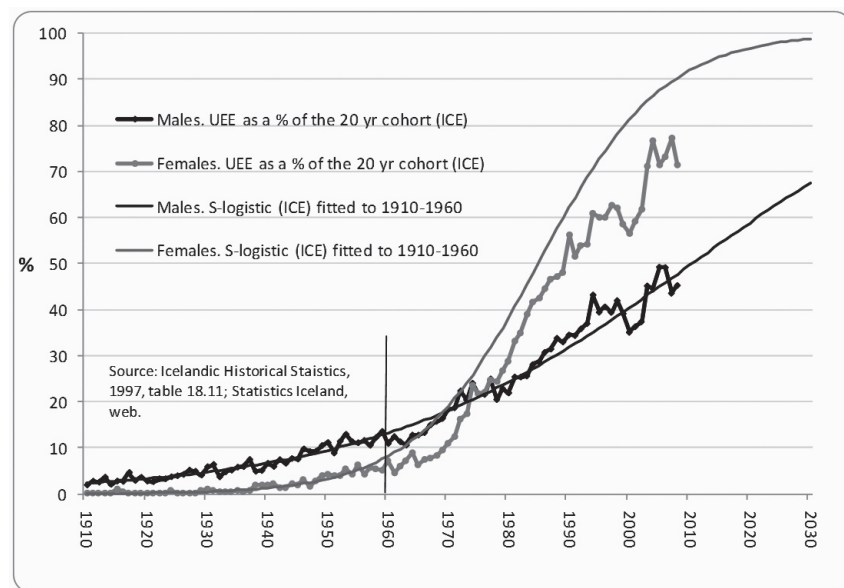


Rysunek 4. Rozwój UEE (egzaminów wstępnych na uniwersytety *stúdentapróf*) od roku 1860-2008, pokazany oddzielnie dla mężczyzn i kobiet. Liczby wyrażone są jako procent kohorty 20-letniej. Pasujące linie są krzywymi logistycznymi z poziomem nasycenia wyznaczonym na 100%.

Rysunek 4 wskazuje, że wzrost zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet może być dopasowany zasadniczo poprzez krzywą wykładniczą, która zwięża się wraz z nasy-

<sup>4</sup> Wyszczególnienie funkcji wykładniczej i ograniczenie krzywych nasycenia, jakie odnoszą się do frekwencji edukacyjnej, są szczegółowo omawiane w Jonasson 1997 i w Jonasson 2003.

cenem (tzn. krzywa S) przy wskaźniku 100%<sup>5</sup>. W Islandii istnieje dość ogólne zrozumienie dla zwykłego zakrętu systemu edukacyjnego w latach siedemdziesiątych. Mówi się tu o „eksplozji” frekwencji w programach akademickich (prowadzących do UEE) podczas tego okresu.



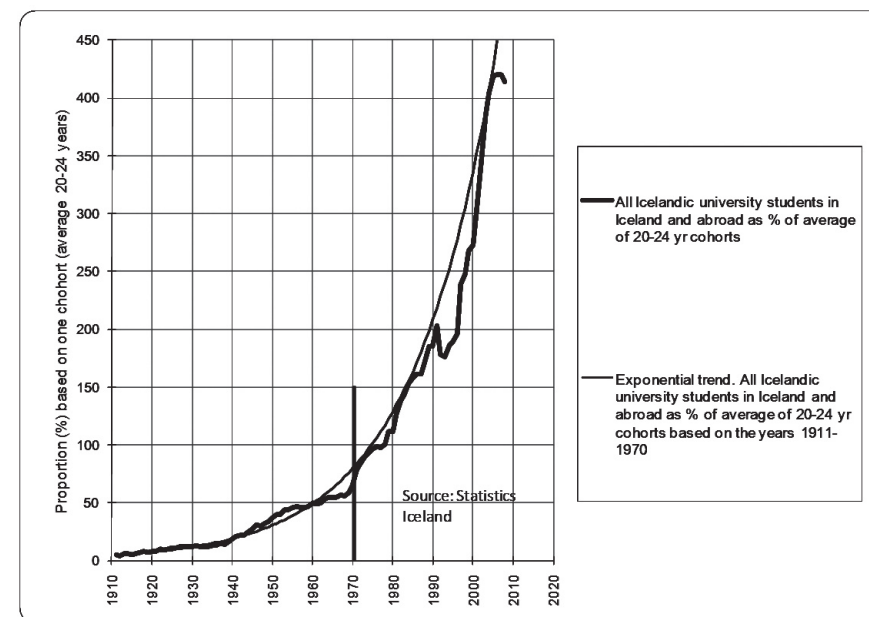
Rysunek 5. Rysunek jest zasadniczo powtórzeniem poprzedniego, lecz tym razem dołączono dopasowane linie logistyczne oparte o dane z lat 1910-1960, to znaczy sięgające ponad 50 lat z prognozą na kolejnych 50 i dalej. Linia pionowa ma na celu podkreślenie, że prognozowane linie oparte są o dane po lewej stronie.

Rysunek 5 jest próbą odzwierciedlenia takiego spojrzenia i jego odrzucenia. Zostanie tutaj zaprezentowany całkiem odmienny pogląd, tj. wzrost frekwencji edukacyjnej był w istocie zaskakująco stabilny i gwałtowny przez bardzo długi czas. Przez ponad sto lat dla mężczyzn, przez nieco mniej, dla kobiet. Na rysunku krzywa logistyczna (zasadniczo krzywa wykładnicza) jest wpasowana w lata 1910-1960 (wypracowana dla danych z tego okresu), a następnie przedłużona do XXI wieku, a zatem może być postrzegana jako wzór dla okresu od lat sześćdziesiątych<sup>6</sup>. Krzywa

5 Mówiąc krótko, krzywa wykładnicza może odzwierciedlać stały wzrost. Jeśli wpłacimy 1 Euro na konto bankowe przy stabilnej ekonomii końca dwudziestego wieku ze stopą procentową ok. 4%, można by to opisać za pomocą krzywej pokazanej na rysunku 6. Wzrost zostałby opisany jako regularny, stabilny i wykładniczy. Pułap musi być ustanowiony na 100%. Nie więcej niż 100% grupy ostatecznie ukończy egzaminy, jeśli odniesieniem będzie rozmiar grupy. Lecz przez krótką chwilę, krzywa może przekraczać ten wskaźnik, jeśli starsi studenci tłumnie pojawią się zdać egzaminy, a my będziemy używali nadal rozmiaru jednej grupy jako odniesienia.

6 Jónasson (1997, 2003) omawia szczegółowo słuszność odnoszenia się do pewnych lat, a także, iż zmiana okna referencyjnego może dać wizualnie inne rezultaty, pomimo że wnioski jakościowe są takie same.

dla kobiet pokazuje, że krzywa wykładnicza z wysokim wykładnikiem, na przykład ponad 7%, sprawia wrażenie „wybuchu”. Opisuje gwałtowny wzrost, pomimo że z innej perspektywy jest bardzo stabilna. Niższa wykładnicza, np. 3-4% dla mężczyzn, daje mniejsze wrażenie „wybuchu”. Rysunek pokazuje także, że podana historia frekwencji dotyczącej kobiet była czasowym opóźnieniem podczas przyrostu w liczbie kończących UEE w latach sześćdziesiątych, co z kolei zostało „poprawione” później, podczas wzrostu lat siedemdziesiątych. Rysunek 6 pokazuje podobną stabilność dla edukacji wyższej. Linia trendu dopasowana jest do danych od roku 1911 (kiedy założono oficjalnie Uniwersytet Islandzki) do roku 1970 (kiedy to mówi się o „wybuchu” frekwencji uniwersyteckiej). Ponownie, dane wskazują znaczną stabilność we wzroście frekwencji przez całe stulecie. Krótkotrwałe ukazanie się wybuchu frekwencji we wczesnych latach siedemdziesiątych na poziomie wyższym może być pokazane z perspektywy długoterminowej jako złudzenie.



Rysunek 6. Rysunek pokazuje studentów islandzkich uczących się na uniwersytecie (w kraju, jak i za granicą) wyrażony odniesieniem do średniego rozmiaru kohorty 20-24 lat. Pokrywająca się linia oparta jest o dane z lat 1911-1970 (linia pionowa podkreśla ten przedział).

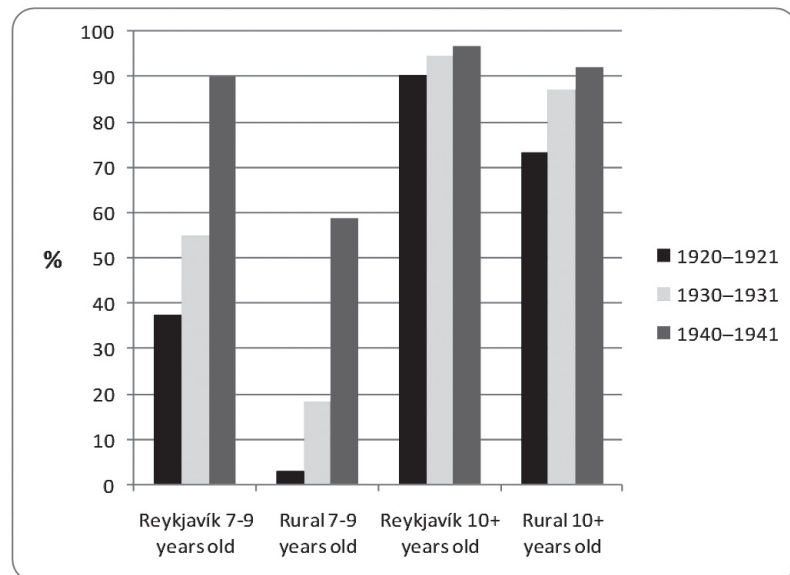
### Zróźnicowanie ze względu na płeć

Różnica udziału w edukacji ze względu na płeć jest bardzo stabilna, a jej forma warta zgłębienia (Jónasson, 1997, 2003). Kobiety zaczęły edukację ponadobowiązkową znacznie później niż mężczyźni, lecz ich frekwencja zwiększała się w znacznie

większym tempie i, co najbardziej interesujące, zrównanie w prawach z mężczyznami nie wpłynęło w ogóle na ten wzrost. Można by pomyśleć, że kiedy frekwencja wśród kobiet osiągnęła poziom mężczyzn, krzywe dla obu płci powinny od tego czasu wzrastać zgodnie. Tak się jednak nie stało. Wzrost frekwencji dla kobiet postępował z niesłabnącą siłą. Jest to typowe dla wszystkich krajów nordyckich (Jónasson, 2003), jak również w Europie i Ameryce Północnej (Jónasson, 1999). Mężczyźni i kobiety są w pewnym sensie w innych systemach edukacyjnych. Nie dosłownie, jako że są w tych samych szkołach i klasach, ale, patrząc z perspektywy ogólnej, zdają się mieć różne aspiracje i cele podczas swojej drogi poprzez system. Rysunek 4 wskazuje, że populacja kobieca jest w drodze do nasycenia UEE, podczas gdy mężczyźni są od tego dalecy. Ostatnia grupa jest na poziomie zaledwie 50%, i byłoby przedwczesnym twierdzenie, że „chłopcy” są na swej drodze do dopełnienia UEE. Zatem różnica ze względu na płeć jest ogromna i wymaga bliższej uwagi.

### Zróżnicowanie miejsko-wiejskie

W kraju tak małym jak Islandia prawdopodobne jest, że pewne zróżnicowanie wśród populacji pozostanie ukryte, jako że używa się statystyk narodowych jako miary rozwoju. Jednym z przykładów byłyby dość gwałtowne różnice w rozwoju frekwencji edukacyjnej pomiędzy wiejskimi i miejskimi obszarami Islandii.



Rysunek 7. Rysunek pokazuje z jednej strony procent 7-9-latków i 10-14-latków w regionie Reykjavíku (region stolicy), a z drugiej z regionów wiejskich i pozostałych, którzy uczęszczają do szkół, zauważając, że dane wiejskie zawierają również niektóre wioski i miasteczka. Prawo dotyczące edukacji podstawowej uchwalone w roku 1926, otwarte dla niezależnych hrabstw, wprowadziło edukację obowiązkową dla 7-9-letnich dzieci. Prawo z roku 1936 odwróciło tę sytuację, pozwalając hrabstwom być zwolnionymi z edukacji obowiązkowej wobec 7-9-latków. Rysunek oparty jest o dane z Guttormsson (2008).

Rysunek 7 bardzo wyraźnie pokazuje różnicę pomiędzy sytuacją wiejską i miejską jak i samym rozwojem. Zauważyć należy, że dla wszystkich trzech przedstawionych okresów, tj. 1920-1921, 1930-1931 i 1940-1941, szkoła była obowiązkowa dla grupy wiekowej 10-14 lat. W regionie Reykjavíku (regionie stolicy) około 90% 10-14-latków uczęszczało do szkół już podczas pierwszego okresu, a późniejszy rozwój nie mógł zmienić zbyt wiele, jako że zaczęli już niemal przy pełnej frekwencji. W regionach wiejskich sytuacja była początkowo nieco gorsza i stopniowo uległa poprawie. Bardziej interesująca była jednak sytuacja 7-9-latków. Podczas pierwszego okresu około 40% dzieci w Reykjavíku uczęszczało do szkół, pomimo iż nie były one obowiązkowe, w przeciwieństwie do nielicznych uczących się w regionach wiejskich. Podczas ostatniego okresu, edukacja obowiązkowa dotyczyła wszystkich 7-9-latków, lecz tylko ponad połowa dzieci wiejskich uczęszczała do szkół. Zatem rysunek pokazuje jak radykalnie różna była sytuacja w regionach wiejskich i miejskich, pomimo że ramy prawne były takie same.

Jednak surowe liczby frekwencji nie oddają pełnego obrazu. Kiedy nowe prawo dotyczące państwowych szkół średnich było w przygotowaniu w późnych latach sześćdziesiątych było jasne, że praktycznie wszystkie dzieci, czy to z regionów wiejskich czy miejskich uczęszczały do szkół. Niemniej istniała wyraźna różnica pomiędzy dziećmi w kategoriach usług edukacyjnych, które otrzymywały. Przykład na to jest ukazany w tabeli 1. Pomimo że niemal trzy czwarte dzieci „otrzymywało” 9 miesięcy szkoły w trakcie trwania roku szkolnego 1969/1970, ta pozostała ćwiartka „otrzymywała” mniej, a część (była to nieznaczna część) otrzymywała mniej niż 8 miesięcy. Spoglądając za te liczby, można odnaleźć dalsze, czasem dość drastyczne, dowody różnic pomiędzy placówkami i usługami oferowanymi dzieciom z miast i ze wsi.

Procent uczniów edukacji obowiązkowej, którzy uczęszczały do szkół przez 3,4, etc. do 9 miesięcy podczas roku szkolnego 1969/1970. Tabela oparta jest na tabeli 2 w Jónasson 2008b.

School year 1969-1970	Months in school	% of pupils
	3	0,17 %
	4	0,16 %
	5	0,3 %
	6	1,5 %
	7	4,2 %
	8	22 %
	9	72 %
		100 %

### Stabilizacja wzrostu

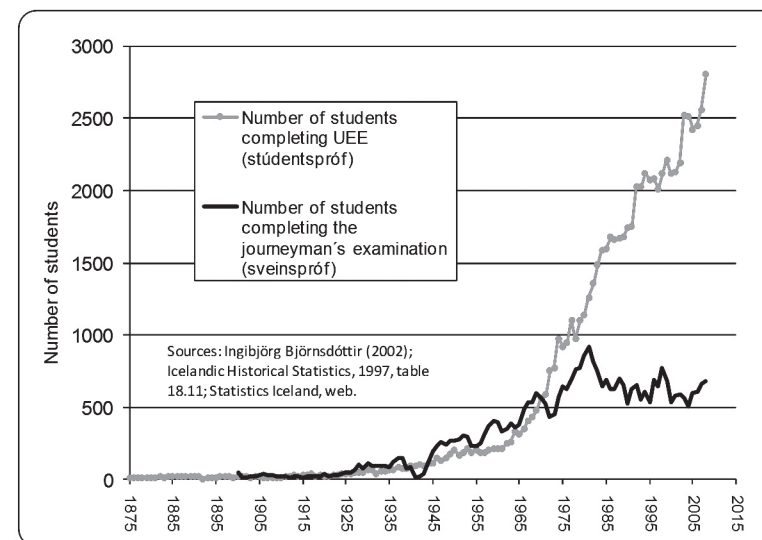
Wielokrotnie odnosiliśmy się do stabilności wzrostu, pozwalając przyrostowi wykładniczemu ze stałym współczynnikiem odzwierciedlać stabilność (np. Jónasson, 1999: 118). Argumentowaliśmy także, że wewnętrzna stabilizacja dla mężczyzn i kobiet jest dowodem zasadniczej różnicy w ich aspiracjach (Jónasson, 1997, 2003), które z kolei przedstawiają interesującą historię charakteru edukacji. W szczególności charakter funkcji wzrostu i jej stabilności sugeruje pewien rodzaj mechanizmu uwierzytelniającego, który jest podstawową siłą napędową dla wzrostu edukacyjnego na wyższych poziomach systemu edukacyjnego (Jónasson, 1997, 2003, 2004b, 2006a)<sup>7</sup>. Jeśli utrzyma się to wyjaśnienie, ma ono bardzo ważne implikacje dla rozwoju edukacji w nadchodzących dekadach, dla przyszłości programów zawodowych na każdym poziomie i dla różnych kwestii jakościowych na polu edukacji (Jónasson i Jóhannsdóttir, 2008).

### Znaczenie wzrostu liczby egzaminów czeladniczych

Problemem dla praktycznie wszystkich systemów edukacyjnych jest popularność i status różnorodnych programów zawodowych (Jónasson, 1998a) lub ich brak. Istnieje również problem w definiowaniu, co powinno być zaliczane jako program zawodowy, a co jako program akademicki. Tutaj poddamy pod dyskusję egzaminy czeladnicze, które uznawane są w Islandii za najbardziej stabilne i, mówiąc ogólnie, stanowią najważniejszą grupę programów zawodowych w systemie edukacyjnym. Dotyczy to między innymi egzaminów na posiadacza fachu w dziedzinie: wszelkich maszyn, budownictwa, produkcji ubrań i rzemiosła gastronomicznego. Rysunek 8 pokazuje znaczącą równość pomiędzy obiema grupami programów, tj. egzaminów UEE i czeladniczych od około roku 1910, kiedy te ostatnie zaczęły pojawiać się w Islandii jako alternatywa aż do lat siedemdziesiątych, kiedy to zaczęła słabnąć ścieżka zawodowa<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Wykładniki dla mężczyzn i kobiet są różne, podobnie jak wykładniki dla różnych grup, np. populacji wiejskich i miejskich.

<sup>8</sup> Oddzielne dane dla mężczyzn i kobiet wykazałyby nieco inne wzorce.



Rysunek 8. Liczba studentów zdających UEE (egzaminy wstępne na uniwersytety, stúdentsspróf) oraz zdających egzaminy czeladnicze (sveinspróf) w okresie 1875-2008.

Istnieje zapewne wiele powodów, dla których te dwa typy programów zaczęły od siebie odbiegać pod względem frekwencji. Wraz z rozwojem edukacji wyższej, rozkwitem przemysłu usług i nowych nieograniczonych możliwościach w przedmiotach humanistycznych, mediach i zarządzaniu, względna atrakcyjność rzemiosła zawodowego mogła się zmniejszyć. Zatem w pewnym istotnym sensie, istnieje współzawodnictwo pomiędzy różnymi programami.

### Dalsza charakterystyka ekspansji systemu edukacyjnego

Rządy mogą uważać, że przyczyniają się do rozwoju systemu edukacyjnego. Ustanawiają prawa, zapewniają niezbędne pomoce i zakładają instytucje. Przejmują władzę. Rzeczywiście dokonano istotnych poprawek w systemie edukacyjnym Islandii od czasu wprowadzenia pierwszego prawa dotyczącego edukacji obowiązkowej w roku 1907; odnoszą się one do wszystkich poziomów systemu lecz różnią pod względem kompleksowości dokonanych zmian<sup>9</sup>.

Odwiecznym pytaniem jest: do jakiego stopnia państwo ma kontrolę nad rozwojem edukacyjnym<sup>10</sup>? Analizując rozwój edukacyjny w licznych krajach europejskich, Müller, Ringer i Simon (1987) sugerują, że:

<sup>9</sup> Patrz szczególnie: Guttormsson 2008. Zmiany dokonane w islandzkim systemie edukacji wyższej, patrz Jónasson 2004a.

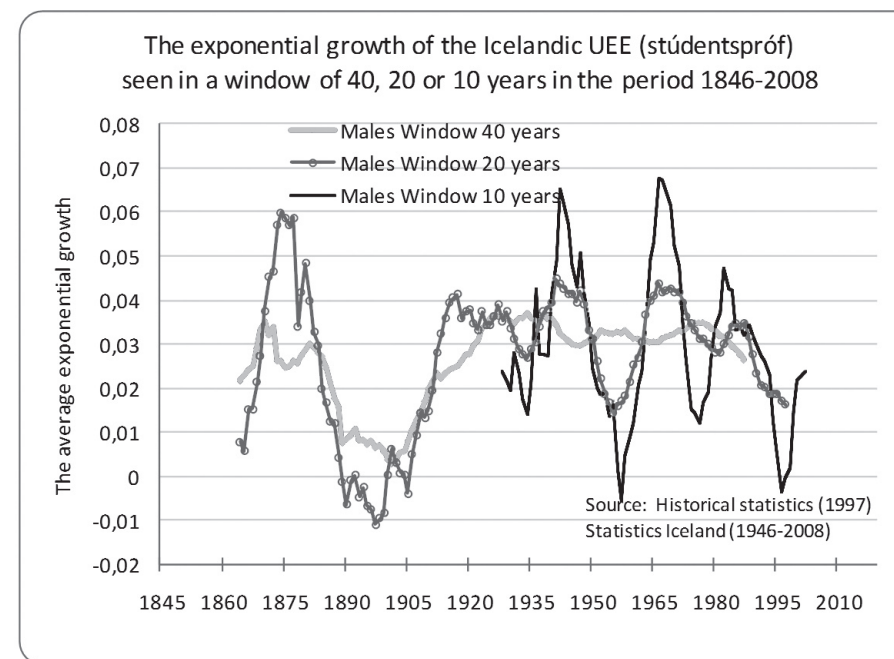
<sup>10</sup> Jest to rzeczywiście tytułowe pytanie w Jónasson 2003 i ukryte w szeregu referatów na temat edukacji wyższej, np. Jónasson 2004b.

„Jednocześnie, nie wolno lekceważyć konsekwencji państwowej interwencji. Działania rządów umożliwiły instytucjonalizację współczesnego systemu edukacyjnego: ustanowiły ramy oraz bardziej uporządkowały i kontrolowały proces rozwoju edukacyjnego. Jednak nie one wyznaczały ten proces” ( Müller 1987: 16-17).

Zgadamy się z brzmieniem tego cytatu, poza znaczącym zapewnieniem, że państwo kontroluje proces rozwoju edukacyjnego. Jasne jest w brzmieniu tego tekstu, że to nie rząd ani instytucje, lecz sami uczniowie sprawują kontrolę. To uczniowie decydują się, lub też nie, na zapisy do systemu szkolnego po skończonej edukacji obowiązkowej i to oni (lub ich rodziny) decydują, które ścieżki obrać, biorąc pod uwagę fakt spełniania określonych kryteriów. Zatem decyzja, w którą stronę potencjalni studenci mogą pójść, nie jest ani w rękach rządów, przemysłu czy nawet szkół. Jest to etos, określony przez sytuację ekonomiczną, rynek pracy, status różnych ścieżek i ogólnego nastawienia samych uczniów w reakcji na te czynniki, które określają, w którą stronę udadzą się studenci (patrz np. Jónasson 2003).

Wspominaliśmy już, że zmiany w prawie na temat edukacji obowiązkowej nie wpłynęły na frekwencję szkolną (patrz omówienie rysunku 3), gdzie uczniowie, od których wymagano uczęszczania do szkół już do nich uczęszczali (Jónasson, 2008a). Argumentowaliśmy także na podstawie danych z edukacji przedszkolnej (Jónasson, 2006b), podstawowej (Jónasson, 2008b) i średniej (Jónasson, 2008c), że rozwój edukacyjny zdaje się poprzedzać działania rządowe, co jednak było niezbędne, by zezwolić rosnącej ekspansji obrać swój kurs. Jest to również oparte o dane już omawiane, które pokazują dynamiczny, stabilny wzrost, najwyraźniej nieznacznie dotknięty przez prawa i wydarzenia instytucjonalne.

Mówiąc o napięciach pomiędzy edukacją zawodową a akademicką, wspomnieliśmy, jak dobrze zrównoważony był status obu ścieżek w drugiej połowie XX wieku. Kiedy jednak rozpatrzmy rozwój ścieżki akademickiej z perspektywy ogólnej, jak pokazane jest to na rysunku 8, zobaczymy jego dynamiczny wzrost, który był jednak chwilowo powstrzymany w pełni rozkwitu kształcenia zawodowego na przełomie wieku XIX i XX. Prowokuje to wniosek, iż wzrost edukacji akademickiej był zacieniony tylko przez gwałtowny wzrost edukacji zawodowej podczas krótkiego okresu, ok. 1890-1915. Historia edukacji zawodowej daje poparcie temu wnioskowi.



Rysunek 9. Rysunek prezentuje wykładniki proporcjonalnej frekwencji UEE dla mężczyzn w okresie 1846-2008. Używa do tego trzech różnych okien, okno 40-letnie (20 lat dla każdego roku w centrum), okno 20-letnie i 10-letnie. Okno 10-letnie pokazuje oczekiwaną największą fluktuację, 40-letnie najmniejszą. 40-letnie okno pokazuje, że wykładnicza centrująca w lata 1865-1880 (około) wynosi w przybliżeniu 3%; później spada do niemal 0% w latach 1890-1905, powracając do nieco ponad 3% wzrostu w latach dwudziestych.

Rysunek 9 wskazuje tutaj, że około 3% wzrostu charakteryzującego UEE dla mężczyzn w wieku XX stało się względnie stabilne (interesująca jest fluktuacja) w latach dwudziestych. Używamy tych samych danych dla wskazania, że mniej bezpośrednio szczyt edukacji zawodowej na poziomie ponadpodstawowym miał miejsce na przełomie XX i XXI wieku. Zatem stagnacja szkolenia zawodowego na poziomie podstawowym posiada dwa wyjaśnienia. Jednym z nich jest fakt, że ścieżki akademickie na poziomie ponadpodstawowym przejęły kontrolę, pozostawiając programy zawodowe nieco na lodzie. Drugim uzupełniającym wyjaśnieniem jest fakt, iż edukacja zawodowa na poziomie ponadgimnazjalnym nie była atrakcyjnym wyborem dla studentów, którzy byli sobie w stanie poradzić ze ścieżkami akademickimi, pomimo że odbywało się to głównie za sprawą mężczyzn. Istnieją sugestie, choć jeszcze bez wyraźnych danych, że podobnie, pierwsze dekady XXI wieku, staną się szczytem ścieżek zawodowych na wyższym poziomie edukacji<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Jest to trochę skomplikowane przewidywanie, ponieważ wiele zawodowych stopni jest obecnie umiejscowionych na poziomie magisterskim: pielęgniarki, nauczyciele i pracownicy opieki społecznej.

### Uogólnienie twierdzeń na temat rozwoju systemu edukacyjnego

Istotnym pytaniem, podczas opisywania rozwoju systemu edukacyjnego w konkretnym otoczeniu, jest, do jakiego stopnia ten sam rodzaj wyrażenia kluczowych może odnosić się do innych systemów (Archer, 1979, 1981, 1986; Fuller i Rubinson, 1992; A. Green, Wolf, i Leney, 1999; T. F. Green, Ericson, i Seidman, 1980; Müller, i in., 1987). Podniesione jest ono przez Jónasson 2003, gdzie dowodzi się, że pokrewieństwo pomiędzy systemami jest zasadnicze, a zgodności rozwoju edukacji powinno poświęcić się należytą uwagę, opierając się na danych głównie z edukacji ponadgimnazjalnej, lecz również na danych z systemu edukacji wyższej (Jónasson, 1999; Jónasson, 2000). Utrzymuje się, że wzorce rozwoju edukacyjnego, los edukacji zawodowej, różnica płci i długoterminowa ciągłość są cechami, które mogą być bardziej globalne niż często jest zakładane czy uświadamiane. To samo dotyczy wzorców odpadu szkolnego czy wzorców społecznych frekwencji w formach edukacji dla dorosłych. Reformy, lecz także ograniczenia (np. udział frekwencji) dla różnych państw, mogą oczywiście wpływać na ogólny obraz, lecz często tylko go modyfikują na pewien czas (który może oczywiście obejmować dekady).

### Wzorce interpretowane w świetle kredencjalizmu i „odchylenia akademickiego” zmiany akademickiej

#### Kredencjalizm

Zasugerowaliśmy już, że długotrwała stabilność rozwoju edukacyjnego zarówno na ponadgimnazjalnej ścieżce akademickiej, jak i na poziomie edukacji wyższej jest najlepiej tłumaczona poprzez odniesienie do kompetencji jako dobra konsumpcyjnego. Jest to wzorec napędzany przez studentów, a nie rynek pracy (lecz z pewnością mocno przez niego wspierany), nie przez instytucje, ani nie przez rządy (które się w nim lubują, pomimo czasowych problemów finansowych, jakie może stwarzać). Czasami rządy przypisują sobie zasługi w rozwoju edukacyjnym, zapominając, że to uczniowie składają podania, zapisują się na uczelnie i często płacą za swoją edukację na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym. Najbardziej prawdopodobne jest, że ich celem jest zbudowanie kulturowego, społecznego i ludzkiego kapitału za jednym razem. Mogą pojedynczo kłaść różny nacisk na różne typy kapitału, lecz głównie jest to ich decyzja (często wspomagana przez środowisko społeczne, szczególnie ich rodziny).

Argumentujemy zatem, że jeśli państwo nie zapewni odpowiedniej liczby placówek dla osób poszukujących miejsc w systemie edukacji, po pewnym czasie zaczną one poszukiwać innych lub sposobów na zdobycie pozycji społecznej (patrz

Geiger's, 1985). Jest to pierwszy z trzech głównych powodów dla ustanowienia prywatnie zarządzanego sektora edukacyjnego, tj. aby zapewnić miejsca w szkołach w reakcji na masowe zapotrzebowanie.

Jeśli rozważymy poziomy formalnej edukacji jako formę kapitału kulturowego, a ich zdobywanie może być opisane poprzez funkcje czysto konsumpcyjne, wówczas szereg przewidywań co do rozwoju systemu staje się dość jasny. Empirycznie wskazać można różne funkcje konsumpcyjne dla różnych grup społecznych i na tej podstawie przewidzieć tendencję dla rozwoju edukacji (i jej typu) dla każdej z grup. Zauważyliśmy już, że z tej perspektywy kobiety wykazują odmienne zachowania konsumenckie od mężczyzn, a także, że dzieci z regionów wiejskich w wieku edukacji obowiązkowej wykazują inne zachowania od dzieci z regionów miejskich. Zasadniczym wnioskiem jest, iż możemy przewidzieć zachowanie różnych grup.

Możemy także stwierdzić, że nie istnieje żadne ograniczenie dla rozwoju kompetencji poza pułapem ustanowionym przez nasycenie. Oznacza to, że nacisk na rozwój edukacyjny będzie się zwiększał, przynajmniej w kategoriach względnych (np. w szczególności do rozmiaru kohorty).

Ponadto, możemy przewidzieć, że świadczenie edukacji będzie się zmieniać w celu adaptacji większych kohort poszukujących udziału w systemie edukacji. Ogólne zapotrzebowanie edukacyjne z pewnością nieco się obniży, jednak jest to niezmiernie trudne do oceny, jako że zmieniają się zarówno metody, jak i nauczana treść. Możliwości końcowej wydajności systemu będą nadal się rozwijały i staną się coraz bardziej zróżnicowane, lecz podstawa będzie stawiała się stopniowo bardziej jednorodna.

#### Odchylenie akademickie i instytucjonalne

Instytucje podatne są na wybór studentów. Świetnie prosperują popularne ścieżki programowe, te o słabej frekwencji usychają. Jeśli „dobrzy” studenci zaczną zmieniać swój kierunek i odsuną się od pewnych programów, podatne programy podejmą próbę zmiany swojego statusu. To samo dotyczy całych instytucji.

Istnieją też inne wewnętrzne koła napędowe odchylenia akademickiego, takie jak specyficzny *status akademicki*, pożądanym przez instytucje kształceniowe, chęć zdobycia funduszy (które przeważnie dostępne są jedynie dla instytucji aktywnych badawczo) czy możliwość prowadzenia programów doktorskich, które pożądanym są z wielu różnych powodów. Jednakże w ostatniej instancji, to studenci są kluczowym elementem dynamiki instytucjonalnej, bezpośrednio i pośrednio.

Jednakże badanie frekwencji edukacyjnej, braku uczestnictwa oraz odpadu szkolnego nie wpasowuje się dobrze w wiarygodne wytłumaczenie i z tego powodu

interesującym jest badanie rozbieżności pomiędzy fenomenem odpadu szkolnego a wytłumaczeniem zaprezentowanej tutaj dynamiki instytucjonalnej. Wyjaśnienie wygląda w sposób następujący: twierdzimy, że w jakimkolwiek momencie, charakterystyka wyłaniającego się systemu edukacji tylko częściowo wyrównuje się z ambicją i motywacją pokażnej części populacji – inaczej mówiąc, rozwój systemu dostosowuje się zbyt wolno do jej zmieniających się aspiracji i zdolności. Zatem część kohorty może mieć kompetencje i być zainteresowana uczęszczaniem do szkół, choć niekoniecznie będzie miała atencję wobec programów czy otoczenia, które system oferuje w danym miejscu i czasie. W rzeczywistości system posiada różnorodne środki wciągania ciągle większej proporcji kohorty, lecz brakować może mu elastyczności, zrozumienia dla motywacji indywidualnych graczy, aby móc sięgnąć do grup, które nie mają jeszcze tu swego udziału.

### **Partycypacja w systemie edukacji oraz odpad szkolny jako charakterystyka szkolnictwa islandzkiego**

W tej części tekstu opiszemy wzorce udziału i nieuczestniczenia w edukacji ponadgimnazjalnej i wyższej. Zaprezentujemy wnioski o selekcji społecznej w systemie w ostatnich dekadach w odniesieniu do dostępności systemu, opadu szkolnego i powodzenia. Skupimy się na tym, jak wzorce udziału i nieuczestniczenia w edukacji ponadgimnazjalnej i wyższej są powiązane z pochodzeniem uczniów, płcią, wiekiem, miejscem zamieszkania, wykształceniem rodziców, statusem społeczno-ekonomicznym (SES), strukturą rodziny i pochodzeniem dotyczącym imigrantów.

### **Dostęp do edukacji ponadgimnazjalnej**

Wszyscy uczniowie, którzy ukończą szkolnictwo obowiązkowe lub równoważną edukację albo osiągną wiek lat 16, mają prawo do zapisania się do szkoły ponadgimnazjalnej, bez względu na rezultaty naukowe pod koniec edukacji obowiązkowej. Niemniej, istnieją zróżnicowane wymogi przyjęcia do różnych programów nauki i do poszczególnych szkół.

Do roku 2009, pod koniec ostatniej klasy szkoły obowiązkowej (10 klasa) uczniowie podchodzili do państwowo koordynowanych egzaminów z maksymalnie sześciu przedmiotów. Te rzeczywiście były opcjonalne, lecz dostanie do dalszych ścieżek kształcenia średniego było w zmiennym stopniu uwarunkowane zdaniem przynajmniej części z nich. W roku 2009, nowe państwowo koordynowane egzaminy z nieco innymi zamiarami zastąpiły poprzednie. Egzaminy te odbywają się na początku zamiast pod koniec 10 klasy. Tak jak poprzednich, ich celem jest poinformowanie o postępie edukacyjnym samym uczniom, rodzinie, szkole i systemowi edukacji.

Jednakże szkoły ponadgimnazjalne nie mają dostępu do rezultatów egzaminacyjnych, tak jak miało to miejsce wcześniej. Zamiast tego oceny uczniów z końca edukacji obowiązkowej są teraz używane w celach umożliwienia wstępu na różne ścieżki programowe i do różnych szkół. W większości przypadków uczniowie mogą przystąpić do programu nauki, który sobie obrali, pod warunkiem, że ukończyli 10 klasę. Jeśli tak się nie stało, mogą przystąpić do naukowego kursu przygotowawczego, a następnie zapisać się na program, który sobie zażyczyli. Większość uczniów może również dostać się do preferowanych szkół ponadgimnazjalnych. Niemniej w rejonie stolicy istnieje duża konkurencja, by dostać się do kilku elitarnych szkół. Szkoły te wybierają głównie swoich studentów na podstawie stopni. Stało się to obiektem krytyki. Niektórzy uczniowie nie zostali dopuszczeni do szkół w swoich dzielnicach z powodu dużej konkurencji. Zwrócono również uwagę, iż może to zniechęcać studentów o słabych osiągnięciach akademickich do bycia wypychanym do szkół na drugim krańcu miasta. Dlatego też ministerstwo edukacji pracuje obecnie nad porozumieniem ze szkołami, aby upewnić się, że wszystkie szkoły przyjmują określony procent studentów z ich dzielnic zanim odbędzie się selekcja oparta wyłącznie na ocenach. Należy podkreślić, że pomimo iż niektórzy studenci mogą nie dostać się do placówek z pierwszych pozycji na swoich listach, pod koniec edukacji obowiązkowej każdy zostaje przyjęty do pewnej szkoły (Ólafsson, 2011).

Spójrzmy teraz na zapisy 16-latków na poziomie ponadgimnazjalnym, czyli w wieku normatywnym dla uzyskania dostępu do systemu biorąc pod uwagę pochodzenie uczniów. Według Statistics Iceland, wskaźnik zapisów 16-latków w szkołach ponadgimnazjalnych wzrósł przez ostatnią dekadę od 90% całej kohorty w roku 2000 do 95% w roku 2009. Rysunek 10 pokazuje, że wskaźnik zapisów był nieco wyższy pośród kobiet, choć w ostatnich latach był bardzo podobny dla mężczyzn i kobiet. W roku 2010 kobiety stanowiły 52% uczniów na poziomie ponadgimnazjalnym (Statistics Iceland, 2011c).





Rysunek 10. Wskaźnik zapisów ponadgimnazjalnych 16-latków wobec płci 2000-2009 (Statistics Iceland, 2011b).

W tabeli 2 podział 16-letnich uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych jest pokazany poprzez kryterium programu i płci dla lat 2000, 2005 i 2009. Większość uczniów przystępuje do programów ogólnych, które dają dostęp do dalszej edukacji, pomimo że większy procent mężczyzn w porównaniu do kobiet przystępuje do programów zawodowych i technicznych. Ponadto, jak można zauważyć podczas ostatniej dekady, proporcjonalnie mniej mężczyzn i kobiet wybierało programy zawodowe i techniczne. W roku 2010, dwie trzecie uczniów na poziomie ponadgimnazjalnym było zarejestrowanych w programach ogólnych (Statistics Iceland, 2011d).

Tabela 1. Orientacja programów studenckich w wieku lat 16 na poziomie szkół ponadgimnazjalnych 2000, 2005 i 2009 z uwagi płeć (Statistics Iceland, 2011b).

	2000		2005		2009	
	Males	Females	Males	Females	Males	Females
	%	%	%	%	%	%
General	71	81	74	86	80	88
VET	29	19	26	14	20	12

W tabeli 2 wskaźnik zapisów kohorty 16-letniej na poziomie ponadgimnazjalnym w 2000, 2005 i 2009 jest ukazany w podziale na miejsce zamieszkania (zawarte są wszystkie regiony Islandii). W 2000 około 90% kohorty przystąpiło do szkół ponadgimnazjalnych we wszystkich regionach poza południowym zachodem, gdzie wskaźnik zapisów wynosił jedynie 80%. W ostatniej dekadzie wskaźnik podniósł się we wszystkich regionach, stając się z biegiem lat coraz bardziej podobny pomiędzy regionami. Może to być spowodowane faktem ustanowienia w ciągu ostatnich lat szkół edukacji ponadgimnazjalnej pierwszych stopni w bardziej odległych regionach. Zwiększone podobieństwo może również być spowodowane efektem maksymalnego pułapu. Badanie Islandzkiej kohorty studyjnej '75 pozwoliło określić relację pomiędzy postępem edukacyjnym studentów i odległością od miejsca zamieszkania, studentów pod koniec szkoły obowiązkowej, do najbliższej szkoły ponadgimnazjalnej. Rezultaty wskazywały, że uczniowie którzy mieszkali w regionie stolicy lub w rejonach miejskich, gdzie znajdowała się szkoła ponadgimnazjalna, byli bardziej skłonni do zapisów niż inni studenci (Jónasson i Blöndal, 2002b).

Tabela 2. Wskaźnik zapisów 16-latków z perspektywy regionu 2000, 2004 i 2009 (Statistics Iceland, 2011b).

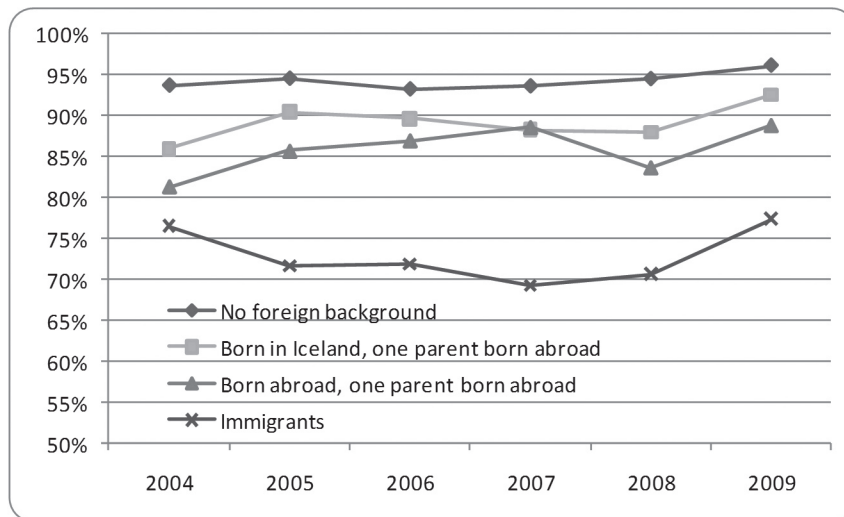
Year	Reykjavik	Capital area excl. Reykjavik	Southwest	West	Westfjords	Northwest	Northeast	East	South
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
2000	90	92	80	87	89	88	90	89	88
2005	95	95	90	91	95	98	94	93	90
2009	95	97	92	94	97	95	95	96	93

Nie jest jeszcze dostępna informacja na temat stosunku pomiędzy zapisami uczniów do szkół ponadgimnazjalnych a ich pochodzeniem w odniesieniu do edukacji ich rodziców, statusu społeczno-ekonomicznego i struktury rodziny. Jednak wnioski z badań kohorty studyjnej '75 *Młodzi ludzie i islandzki system edukacji ponadgimnazjalnej* (Jónasson & Blöndal, 2002a) wskazały, że uczniowie pochodzący z rodzin o niższym zapleczu edukacyjnym byli mniej skłonni do zapisywania się do szkół ponadgimnazjalnych. Z tych, którzy w wieku 24 lat nigdy nie przystąpili do edukacji ponadgimnazjalnej (7% kohorty '75) ponad 40% pochodziło z rodzin, w których żadne z rodziców nie otrzymało żadnego oficjalnego świadectwa po ukończeniu edukacji obowiązkowej.

Na terenie Islandii w okresie ostatniej dekady obserwuje się silny wzrost populacji imigrantów (urodzonych za granicą z dwojgiem rodziców obcego pochodzenia), z 1,8% (około 5 tys. imigrantów) populacji do 8% (ok. 25 tys.) w roku 2008. Udział ten jest teraz porównywalny z innymi krajami nordyckimi. Jednakże druga generacja imigrantów jest mniejsza i znacznie młodsza niż w innych krajach europejskich.

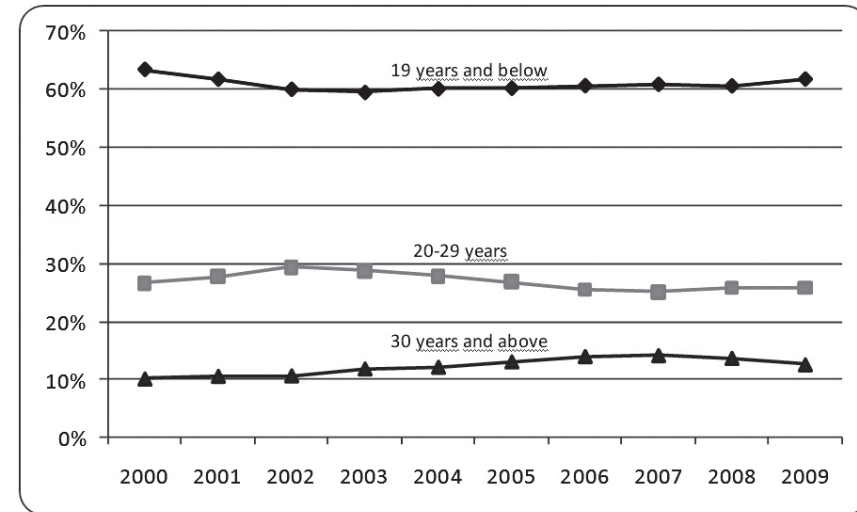
Większość imigrantów jest w wieku produkcyjnym, tylko 6% jest poniżej 15 lat. Do lat dziewięćdziesiątych, większość imigrantów przybywała z krajów nordyckich, lecz w roku 2008 są to już w większości przybysze z innych krajów europejskich (68%). Zdecydowanie największa grupa pochodzi z Polski, 36% wszystkich imigrantów w Islandii jest urodzonych w Polsce. Inne duże grupy przybywają z Filipin i Litwy (Statistics Iceland, 2009a).

Rysunek 11 pokazuje wskaźnik zapisów w szkołach ponadgimnazjalnych 16-letnich uczniów w zależności od ich pochodzenia. Ponieważ liczba szesnastolatków należących do drugiej generacji była zbyt mała, nie zostali oni zawarci w analizie. Jak widać, od lat 2004-2009 wskaźnik zapisów był zawsze najniższy dla imigrantów (70-75%). Ponadto, w porównaniu do 16-latków bez obcego pochodzenia wskaźnik zapisów był niższy pośród 16-latków z jednym rodzicem obcego pochodzenia, pomimo że różnica wydaje się zmniejszać, gdy nie dotyczy to imigrantów.



Rysunek 11. Wskaźnik zapisów ponadgimnazjalnych 16-letnich uczniów przez pryzmat obcego pochodzenia 2004-2009 (Statistics Iceland, 2009a).

W odniesieniu do przyjęcia do systemu edukacji ponadgimnazjalnej nie istniała żadna polityka dotycząca wieku. Rysunek 12 pokazuje proporcję uczniów uczestniczących w edukacji ponadgimnazjalnej w zakresie 3 kohort w latach 2000-2009. Pokazuje on, że programy edukacji wyższej otwarte są dla kohort starszych niż przystosowany jest system. Pomimo że system akceptuje uczniów w każdym wieku, zakłada on, że są oni w przedziale wiekowym 16-19 lat, choć rysunek pokazuje, że jest to tylko 60%. Wielu starszych uczniów uczęszcza na zajęcia wieczorowe lub zapisuje się na edukację zdalną, co w obu przypadkach wzrasta wraz z wiekiem.



Rysunek 12. Wskaźnik zapisów do szkół na szczeblu edukacji ponadgimnazjalnej dla 3 kohort 2000-2009 (Statistics Iceland, 2011b).

W nowej ustawie ponadgimnazjalnej z roku 2008 uczniom zostało nadane specjalne prawo do nauki na tym poziomie szkolnictwa aż do czasu ukończenia 18 roku życia. Podkreśla to, iż system szkolny ma jasne zobowiązania względem uczniów na dwa lata po tym, jak ukończą oni szkołę obowiązkową. Jest to zmiana w prawie, która oficjalnie reguluje to, co było już przez szereg lat stosowane w praktyce. Nie jest jednak jasne, jaką stanowi to różnicę, gdyż nie wymagane jest czesne, a każdy z uczniów jest przyjmowany do jakiejś szkoły. Wynikającą z tego korzyścią może być zachęcenie szkół do oferowania programów lepiej dostosowanych do studentów, którzy mogą stanowić odpad szkolny. Może to też jednak oznaczać, że system jest mniej elastyczny dla pewnej grupy uczniów która ukończyła już 18 rok życia. Przez lata młodzież, która nie kontynuowała nauki w szkołach ponadgimnazjalnych, często z powodu słabych osiągnięć akademickich i niskiej frekwencji, miała trudności z ponownym przystąpieniem do systemu, szczególnie na zajęcia w trybie dziennym. Nowe prawo dotyczące specjalnego przywileju nauki aż do 18 roku życia mogło utrudnić tej grupie przyjęcie do systemu. Należy wziąć pod uwagę również cięcia w budżecie na edukację, czego rezultatem było przyjmowanie mniejszej liczby uczniów w poszczególnych szkołach oraz mniej oferowanych zajęć zdalnych. W roku 2010, po raz pierwszy od roku 1997, zanotowano 8% spadek w liczbie uczniów na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Wówczas Statistics Iceland zaczęło publikować dane na temat zarejestrowanych uczniów. Spadek był widoczny głównie pośród uczniów nauki zdalnej i szkół wieczorowych (Statistics Iceland, 2011d).

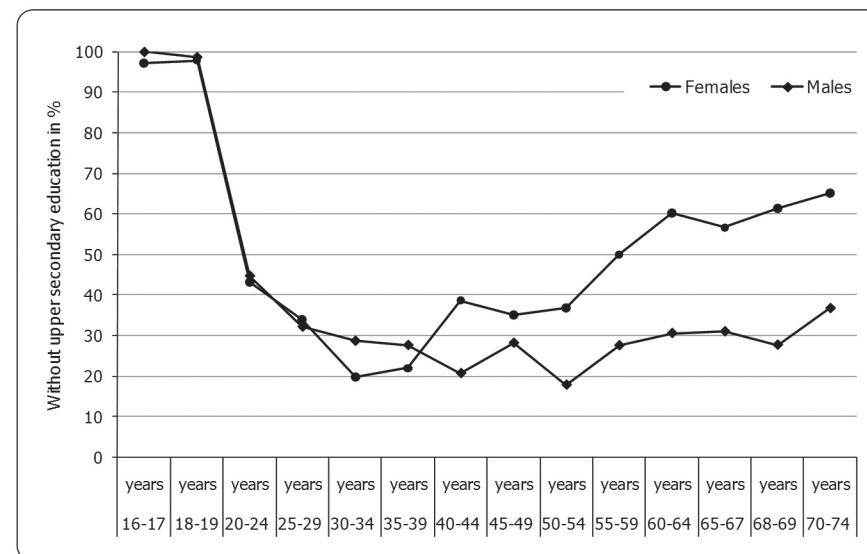
#### Odpad szkolny w edukacji ponadgimnazjalnej

Islandzki system nadal stoi przed jednym ogromnym problemem: niezmiernie wysokim wskaźnikiem odpadu szkolnego na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Zjawisko to jest uważane za tak istotne, że w ostatniej reformie prawnej przeprowadzonej przez islandzki rząd centralny, problemowi odpadu szkolnego nadano bezwzględny priorytet ustawodawczy. Wczesne odejście ze szkoły jest w Islandii bardziej powszechne niż w wielu innych krajach OECD, które od lat są stabilne. Uważamy, że ważne w zrozumieniu problemu odpadu szkolnego w Islandii są trzy wskaźniki uczniowskiego sukcesu. Jednym z nich jest wskaźnik ukończenia edukacji ponadgimnazjalnej, drugim stan wskaźnika odpadu szkolnego zdefiniowany jako procent kohorty w pewnym wieku, który nie jest przypisany do szkoły i nie ukończył edukacji ponadgimnazjalnej, a trzeci to wskaźnik opadu szkolnego mierzący proporcję studentów odpadających w jednym roku bez ukończenia edukacji ponadgimnazjalnej.

Przypatrzmy się wskaźnikowi ukończenia szkoły. Dane pokazały, że 62% kohorty islandzkiej urodzonej w roku 1982 ukończyło szkoły ponadgimnazjalne w wieku 24 lat, biorąc pod uwagę iż dla większości programów normalnym wiekiem ukończenia jest wiek lat 20 (Statistics Iceland, 2008). Rezultaty zadziwiająco przypominały te z wcześniejszych badań dwóch kohort urodzonych w roku 1969 i 1975, gdzie wskaźnik absolutorium wynosił 56-57% (Jónasson i Blondal, 2002a; Jónasson i Jónsdóttir, 1992). Wnioski te wskazują, że około 40% nie ukończyło edukacji ponadgimnazjalnej w wieku 24 lat i że ta sytuacja przez pewien czas była stabilna. Niemiej jednak z tych 40% niektórzy nadal się uczą. Badanie kohorty '75 pokazało, że spośród tych, którzy nie ukończyli edukacji ponadgimnazjalnej, około 16% uczyło się w wieku lat 24, co daje 7% kohorty (Jónasson i Blondal, 2002a; Jónasson i Jónsdóttir, 1992).

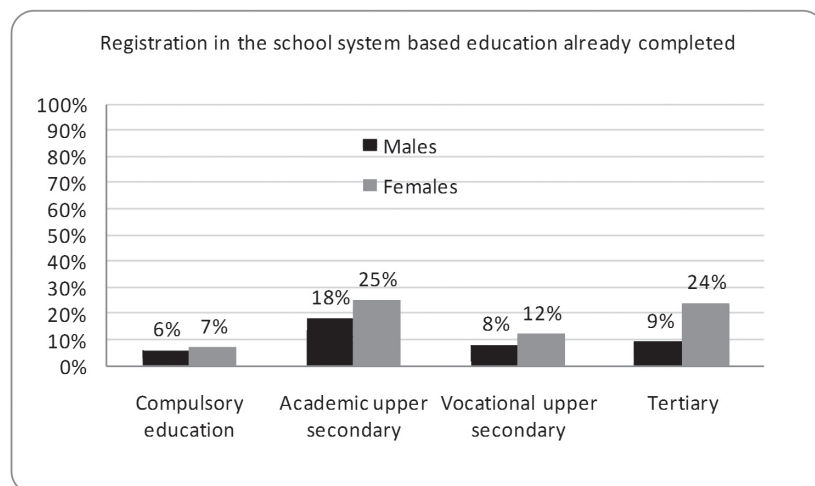
Ostatnie badanie absolwentów (Dyrektoriat Generalny Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury, 2005) pokazało, że sytuacja w Islandii jest dość wyjątkowa w tym względzie, iż jej populacja stopniowo kończy szkoły, wykazując zmiany nawet w grupach wiekowych powyżej 30 roku życia.

Rysunek 13 pokazuje, że ludzie kończą naukę bardzo późno, a także, że rosnące 30% populacji ukończyło jedynie edukację obowiązkową na poziomie oficjalnym. Wskaźnik odpadu szkolnego pozostaje dość wysoki zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet z każdej z grup, pomimo że wynikająca z tego liczba osób kończących szkołę zwiększa się z wiekiem, dochodząc do około 80% dla kobiet w wieku lat 30 i powyżej (tzn. niepowodzenie dotyka około 20%) i podobnie dla mężczyzn w wieku lat 40 i powyżej. Ostatnie dane pokazują, że sytuacja nie uległa zmianie od roku 2003 (Komunikacja personalna, Statistics Iceland, marzec 2010).



Rysunek 13. Proporcja grupy, która nie otrzymała żadnego oficjalnego świadectwa po ukończeniu edukacji obowiązkowej w Islandii, 2003 (Jónasson i Dofradóttir, 2008).

Jasne jest także, że ci którzy pokonali pewną barierę w systemie edukacyjnym, idą dalej, a różnica pomiędzy tymi, którzy ukończyli pewną formę edukacji nadal wzrasta. Interesującym jest, że edukacja całożyciowa (LLL) jedynie wzmacnia podział, który może być dostrzeżony już przy ukończeniu edukacji obowiązkowej.



Rysunek 14. Rysunek pokazuje np. że tylko 7% kobiet, które ukończyły edukację obowiązkową jest zarejestrowanych w szkołach (prawdopodobnie szkołach ponadgimnazjalnych), podczas gdy 24% kobiet, które posiadają już stopień uniwersytecki, jest nadal zarejestrowanych w szkołach, prawdopodobnie uczelniach edukacji wyższej<sup>12</sup>.

Z rysunku 14 wnioskuje się, że wysokie kwalifikacje z pewnością odnoszą się do tych kobiet, które ukończyły edukację wyższą i również do tych, które ukończyły edukację ponadgimnazjalną. Jest to mniej oczywiste dla mężczyzn. Nadal nie jest wiadome, czy argument referencyjny nie odnosi się do tych, którzy mają najmniejsze wykształcenie, ponieważ nie są na nie wrażliwi, zarówno z powodów naturalnych czy kulturowych, w rezultacie czego nie poszukują dalszej edukacji, lub też nauczycieli doświadczeniem, że ścieżka edukacyjna nie jest dla nich, próbując iść innymi szlakami. Jest to ważnym obiektem badań, których celem jest zrozumienie natury oraz sił referencyjnych, a co bardziej istotne, zrozumieniem natury interakcji pomiędzy rozległymi grupami populacji a systemem edukacyjnym.

Ci, którzy stają się odpadem szkolnym, przeważnie ukończyli kilka jednostek zaliczeniowych na poziomie ponadgimnazjalnym. Islandzkie badania kohorty urodzonej w roku 1975 pokazały, że w wieku 24 lat, niemal ćwierć nigdy nie przystąpiła do szkół ponadgimnazjalnych (7,3%), lub nie ukończyła żadnych kursów (15,3%). Ponadto, ze studentów którzy odpadli, ponad połowa (55%) odeszła przed ukończeniem odpowiednika jednego roku szkolnego. Oznacza to, że ukończyli oni mniej niż jedną czwartą większości oferowanych programów na tym poziomie szkolnictwa zarówno w kierunku egzaminów immatrykulacyjnych, jak i wielu programów zawodowych. Odnośnie ukończenia odpowiednika dwóch lat szkolnych, około 80% grupy, która odeszła, uczyniło to przed tym etapem (Jónasson i Blondal, 2002a).

<sup>12</sup> Podobne dane istnieją dla uczestnictwa w edukacji nieoficjalnej różnego typu.

Spójrzmy teraz na wynik wskaźnika odpadu (proporcja studentów którzy stanowią odpad szkolny w jednym roku bez ukończenia edukacji ponadgimnazjalnej) w latach 2004-2009. Tabela 4 pokazuje wskaźnik zapisów edukacji ponadgimnazjalnej grup urodzonych w latach 1988-1993 w wieku 16-20 lat<sup>13</sup>. Tabela podaje dwa typy informacji. Z jednej strony, można obserwować grupy (szare linie ukośne), a z drugiej pokazuje proporcje różnych grup zapisujących się każdego roku. Różnica między wskaźnikiem zapisów pomiędzy tymi latami dla każdej z grup wskazuje wynik dla wskaźnika odpadu, szczególnie w trakcie pierwszych lat, uwzględniając fakt, że większość programów trwa cztery lata. Na przykład w roku 2004, 93% kohorty '88 przystąpiło do systemu edukacji ponadgimnazjalnej w wieku lat 16. Rok później, wskaźnik zapisów spadł do 84%, a dwa lata później do 74% (w wieku lat 18), wskazując 9% odpadu pomiędzy pierwszym i drugim rokiem oraz 10% pomiędzy drugim a trzecim rokiem. Wskaźnik odpadu pomiędzy pierwszym rokiem a rokiem drugim jest zaskakująco podobny dla poszczególnych kohort. Proporcja różnych zapisanych kohort daje podobny obraz. Jest ona podobna każdego roku, poza rokiem 2009, w którym wskaźnik zapisów jest wyższy niż we wszystkich wcześniejszych latach. Jednym z wyjaśnień, które zaproponowano dla wysokiego wskaźnika odpadu w Islandii jest to, że w ostatnich latach doszło do rozwoju na rynku pracy, czego rezultatem są nietypowo dobre możliwości pracy dla młodych ludzi z niskim oficjalnym wykształceniem w porównaniu do innych krajów europejskich. Od roku 2000 do 2008 wskaźnik bezrobocia był bardzo niski, przeciętnie 1-3%. Od roku 2009 w rezultacie kryzysu finansowego uległ on gwałtownej zmianie, ze wskaźnikiem na poziomie około 8%. Młodszy ludzie w wieku lat 16-24 są bardziej podatni na bezrobocie niż inni, szczególnie ci bez oficjalnie uznanych umiejętności (Ministerstwo Spraw Społecznych i Bezpieczeństwa Socjalnego, 2009; Statistics Iceland, 2011e). Zmiana sytuacji na rynku pracy jest prawdopodobnie głównym powodem mniejszego odpadu w 2009 w porównaniu do 2004 i 2008.

<sup>13</sup> Analiza oparta jest o dane na temat corocznych zapisów i populacji z perspektywy wieku. Większość danych dotyczy tej samej grupy, choć oczywiście niektórzy uczniowie przenieśli się zarówno z jak i do kraju, choć nie ma powodu, by zakładać, że wpływa to na zmianę całkowitego obrazu.

Tabela 4. Wskaźnik zapisów do szkół ponadgimnazjalnych w wieku lat 16-20 sześciu grup w latach 2004-2009 (Statistics Iceland, 2011f).

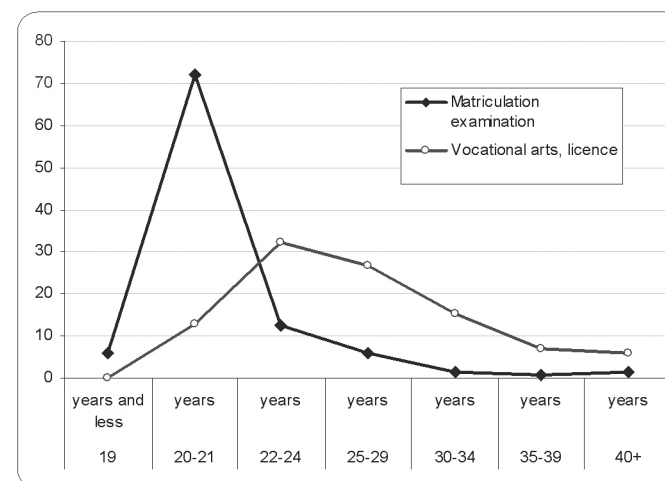
Year:	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Cohort:	1988	1989	1990	1991	1992	1993
	%	%	%	%	%	%
16 years	93	94	93	93	93	95
17 years	83	84	85	83	85	90
18 years	75	73	74	77	75	80
19 years	68	68	67	68	69	72
20 years	38	36	36	35	36	38
fædd	88	89	90	91	92	93

Tabela 5 pokazuje proporcję uczniów w wieku lat 16-20, którzy byli zapisani do programów zawodowych lub akademickich w roku 2002, lecz nie zapisali się w roku kolejnym (wskaźnik końcowy). Wyższa proporcja odpadu wśród uczniów programów zawodowych niż akademickich jest szczególnie wyraźna pośród tych w wieku 18-19 lat.

Tabela 5. Procent uczniów odpadających z edukacji ponadgimnazjalnej, podzielony w odniesieniu do programów akademickich i programów zawodowych 2002-2003 (Statistics Iceland, 2004).

Age	Academic tracks		Vocational tracks	
	Males	Females	Males	Females
	%	%	%	%
16	11	11	16	9
17	12	15	21	14
18	10	8	27	20
19	10	7	24	21
20	16	13	22	18

Rysunek 15 pokazuje, jak kształtuje się liczba uzyskiwanych certyfikatów zawodowych dla grupy dwudziestolatków i trzydziestolatków. Jest ona znacznie wyższa niż w przypadku akademickich egzaminów immatrykulacyjnych. Z jednej strony, mamy kierunki kształcenia zawodowego, z których większość uczniowie mogą ukończyć w wieku lat 20 (przystąpić do zajęć w wieku lat 19) według zaprojektowanego systemu i egzaminów immatrykulacyjnych, które uczniowie również mogą ukończyć w wieku lat 20 zgodnie z oczekiwaną normą. Zauważyć należy, że liczby są znormalizowane, jako że całkowita liczba ukończeń w każdym przypadku po dodaniu wynosi 100%. Obie te liczby podkreślają brak istoty dyskusji na temat tych ścieżek jako ścieżek ponadgimnazjalnych skierowanych do 16-19-latków.



Rysunek 15. Poziom populacji uzyskującej poszczególne certyfikaty ukończenia szkoły (średnie i zawodowe), dla poszczególnych grup wiekowych - licząc od edukacji ponadgimnazjalnej 2004-2005 (Statistics Iceland, 2006).

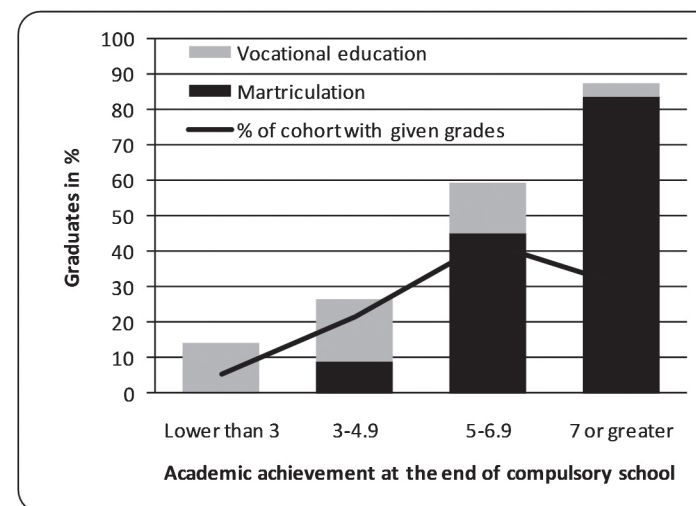
Wnioski dotyczące pochodzenia uczniów w odniesieniu do odpadu szkolnego są podobne do tendencji odnajdywanych w innych krajach zachodnich (np. Dyrektoriat Generalny Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury, 2005). Powyższa analiza pokazuje, że wskaźnik odpadu jest wyższy pośród uczniów niepełnowymiarowych na kursach zdalnych i najniższy pośród uczniów w pełnym wymiarze godzin na kursach dziennych (Statistics Iceland, 2004). Ponadto, odpad jest większy poza regionem stolicy (Jónasson i Blondal, 2002a, 2002b). Ryzyko odpadu jest większe pośród uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, jak i pośród uczniów którzy nie mieszkają z obojgiem rodziców (Adalbjarnardottir i Blondal, 2006; Blondal i Adalbjarnardottir, 2009; Blondal i Jónasson, 2003; Óskarsdóttir, 2000). Osiągnięcia akademickie uczniów na standardowym teście narodowym pod koniec szkoły obowiązkowej (10 klasy) zostały również ukazane jako pozytywnie powiązane ze społeczno-ekonomicznym statusem rodziców (Adalbjarnardottir and Blondal, 2004). Jednakże należy zaznaczyć, że według PISA (program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów) wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wydajność uczniów jest w Islandii poniżej średniej OECD. Jednym z powodów niskiego wpływu społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia szkolne może być kwestia systemu edukacji islandzkiej, który scharakteryzować należy jako obszerny aniżeli zróżnicowany.

Przez lata uczniowie w regionie stolicy, przeciętnie osiągnęli wyższe stopnie niż uczniowie poza stolicą na egzaminach koordynowanych narodowo pod koniec

szkoły obowiązkowej (Jónasson and Blondal, 2002a, 2002b; Námsmatsstofnun, 2006). Badania kohorty uczniów urodzonych w 1969 i 1975 pokazały, że wskaźnik odpadu był wyższy poza regionem stolicy. Jednakże, kiedy sprawdzano osiągnięcia akademickie na egzaminach państwowych w dziesiątej klasie, różnica dla wskaźnika odpadu pomiędzy regionem stolicy i innymi regionami zniknęła (Jónasson and Blondal, 2002a). Sugeruje to, że problem zmieniających się regionalnie osiągnięć edukacyjnych na poziomie ponadgimnazjalnym może być prześlędony aż do osiągnięć w szkole podstawowej. Podobna analiza wykazała znacznie mniejszy efekt zależny od płci, kiedy to wzięto pod uwagę osiągnięcia akademickie.

### Czynniki jednostkowe i rodzinne w przewidywaniu odpadu szkolnego

Powodzenie w programach edukacyjnych na poziomie gimnazjalnym (obowiązkowym) prezentuje się jako jeden z najsilniejszych wzorów dla odpadu ponadgimnazjalnego zarówno w Islandii, jak i gdzie indziej (patrz Alexander, Entwisle i Kabban, 2001; Battin-Pearson i in., 2000; Blondal i Adalbjarnardottir, 2009; Rumberger, 1987). Rysunek 16 pokazuje procent grupy uczniów islandzkich, którzy ukończyli edukację na poziomie średnim - zarówno immatrykulację lub programy zawodowe - do wieku 24 lat jako funkcję stopni na ustandaryzowanym teście w Islandii pod koniec szkoły obowiązkowej (16 lat). Pokazuje on także procent grupy, która otrzymała pewne stopnie (linia), np. w tej grupie 5% otrzymało oceny niższe niż 3, a 31% otrzymało oceny wyższe niż 7 (skala ocen wynosi 1-10). Rysunek przedstawia trzy punkty. Po pierwsze, oceny prognozują absolwentów programów akademickich. Im wyższe stopnie tym bardziej prawdopodobne, że studenci ukończą egzamin immatrykulacyjny do wieku lat 24. Po drugie, oceny nie prognozują ukończenia programów zawodowych. Po trzecie, rysunek wskazuje także, że jedynie 60% grupy ze średnią ocen (5-6,9), ukończyło edukację ponadgimnazjalną.



Rysunek 16. Proporcja grupy, która ukończyła edukację ponadgimnazjalną, poprzez program w świetle osiągnięć pod koniec szkoły obowiązkowej (oparte na Jónasson i Blondal, 2002a).

Badania kohorty '75 wykazały również, że uczniowie którzy ukończyli edukację zawodową, do pewnego stopnia mieli inne podejście do szkoły i edukacji aniżeli ich rówieśnicy, którzy się immatrykulowali. Interesujące jest, że nastawienie tych którzy odeszli ze szkoły było podobne do stosunku tych, którzy faktycznie ukończyli edukację zawodową. Wnioski te wskazują, iż w porównaniu do tych którzy się immatrykulowali, ci którzy odeszli ze szkoły lub ukończyli edukację zawodową, nie byli zadowoleni zarówno z instytucji do której uczęszczali, jak i nauki oraz byli bardziej nastawieni na przedmioty zawodowe aniżeli akademickie w trakcie edukacji gimnazjalnej (Jónasson i Blondal, 2002a).

*Upodobania edukacyjne uczniów.* Pomimo że większość uczniów wybiera programy akademickie na poziomie ponadgimnazjalnym, wielu preferuje naukę zawodową, choć ścieżka, którą wybierają jest ścieżką akademicką. W kohorcie badawczej '75, grupy podobne pod względem wielkości preferowały naukę zawodową (43% grupy) i naukę akademicką (39%). Jedna piąta nie miała wyraźnie określonych upodobań (Jónasson and Blondal, 2002a). Badanie wykazało, że większy procent uczniów, którzy odpadli preferowało naukę zawodową w porównaniu do uczniów, którzy się immatrykulowali. Ponadto ci, którzy ukończyli szkołę ponadgimnazjalną do wieku lat 24, byli bardziej zainteresowani nauką akademicką niż zawodową w porównaniu do tych, którzy odpadli, biorąc pod uwagę pochodzenie uczniów, osiągnięcia akademickie, wsparcie edukacyjne rodziców i ich własne nastawienie do szkoły (Blondal i Jónasson, 2003). Wskazywać na to może nacisk społeczny, któ-

ry w Islandii kładziony bardziej jest na edukację ogólną, niż zawodową i wywołuje presję na uczniów, aby ci wybierali ścieżki akademickie, pomimo zainteresowania przedmiotami zawodowymi. W tym przypadku może to też być spowodowane brakiem studiów, które odpowiadałyby zainteresowaniom uczniów, pomimo że zainteresowania te dotyczą programów zawodowych. Może to być nawet bardziej zauważalne w przypadku kobiet. Mężczyźni są bardziej podatni na wybór ścieżki zawodowej. Wnioski badania jakościowego dotyczącego kobiet odpadających ze szkół ponadgimnazjalnych wskazały, że wykazywały one większe zainteresowanie nauką zawodową, lecz odczuwały ograniczone możliwości nauki na polu swoich zainteresowań (Gísladottir, 2009).

*Zobowiązania szkolne i nieprzewidziane ścieżki edukacyjne.* Zaangażowanie szkolne, które jest koncepcją parasola dla nastawienia i zachowania uczniów, jest centralną koncepcją dla większości teorii odpadu szkolnego (Finn, 1989; Newmann, Wehlage, i Lamborn, 1992). Odpad jest postrzegany jako ostateczny koniec długotrwałego procesu niezależności uczniów od szkoły, często zaczynający się w początkowych klasach. Blondal i Adalbjarnadottir zbadali różne ścieżki edukacyjne uczniów w nawiązaniu do ich niezależności podczas okresu dorastania. Towarzyszono islandzkiej młodzieży (N=832) od 14 roku życia do wieku lat 22. Opierając się na ich osiągnięciach akademickich pod koniec szkoły obowiązkowej (15 lat) i wyniku edukacyjnego w wieku lat 22, zostali oni zaklasyfikowani do grup, które obrały przewidziane i nieprzewidziane ścieżki. Porównano cztery grupy, mianowicie uczniów, którzy podążali oczekiwanymi ścieżkami: (1) uczniowie, którzy otrzymali niskie oceny w wieku lat 15 i nie ukończyli szkoły ponadgimnazjalnej przed wiekiem lat 22 (oczekiwany odpad) i (2) prymusi, którzy stali się absolwentami (oczekiwani absolwenci); oraz uczniowie, którzy podążali nieoczekiwanymi ścieżkami: (3) uczniowie, którzy stali się absolwentami przed 22 rokiem życia pomimo niskich ocen w wieku lat 15 (nieoczekiwani absolwenci) i (4) prymusi, którzy jednak stali się odpadem szkolnym (nieoczekiwany odpad). Wnioski wskazują, iż w okresie dojrzewania odczucia skierowane do zadań akademickich i szkoły, jak również zachowania szkolne i sposób, w jaki rozwija się ich niezależność różnicowała się w ciągu kolejnego roku według ich ścieżek. W wieku lat 14, ci wystawieni na ryzyko akademickie, którzy nieprzewidziane stali się absolwentami, wykazali mniej zachowań negatywnych niż oczekiwany odpad. Ponadto prymusi, którzy stanowili nieoczekiwany odpad, wykazali więcej zachowań negatywnych, jak i brak zainteresowania akademickiego oraz brak identyfikacji ze szkołą w porównaniu do oczekiwanych absolwentów. W kolejnym roku (15 lat) ogólnie zwiększyła się niezależność pośród nieoczekiwanego odpadu, lecz zmniejszyła się pośród oczekiwanych absolwentów. Mężczyźni z niższym statusem społeczno-ekonomicznym byli ogólnie mniej niezależni, a mężczyźni z tych

środowisk stali się bardziej niezależni emocjonalnie podczas ostatniego roku szkoły obowiązkowej.

*Czynniki rodzinne.* Rodzina dziecka została uznana jako jedna z głównych przyczyn powodzenia w szkole (np. Rumberger, 2004). Wnioski płynące z badania kohorty '75 wskazały, że islandzki odpad szkolny bardziej prawdopodobnie niż absolwenci otrzymał niewielką zachętę edukacyjną od swoich rodziców w trakcie szkoły obowiązkowej. Ponadto, różnica pomiędzy preferencjami edukacyjnymi młodzieży a ich rodzicami była bardziej wyraźna wśród opadu. Nasze badanie ankietowe zadało uczniom pytanie, czy nacisk rodzicielski na immatrykulację był podobny, większy czy mniejszy niż samych studentów. Tym, czego szukaliśmy, była konsekwencja pomiędzy wyborem edukacyjnym uczniów a preferencjami rodziców. Ponieważ większość islandzkich rodziców chce, aby ich dzieci podeszły do egzaminów i immatrykulacyjnych, zapytaliśmy o to w szczególności. Wnioski wykazały, że ci, którzy odeszli ze szkoły, doświadczyli większej niezgodności pomiędzy swoimi preferencjami a preferencjami rodziców aniżeli inni uczniowie (Jónasson i Blondal, 2002a).

Kolejne islandzkie badanie wykazało, że to jak nastolatki odbierają styl rodzicielski zaangażowania w edukację jest powiązany z odpadem szkolnym. W wieku lat 14 nastolatki, którzy określali swoich rodziców jako autorytatywnych (styl rodzicielski charakteryzowany przez przyznawanie autonomii, ciepła i wsparcia, jak również przez twardość i jasne standardy zachowania dziecka) byli bardziej podatni na ukończenie szkoły ponadgimnazjalnej przed 22 rokiem życia aniżeli nastolatki z rodzin nieautorytatywnych, kontrolując przy tym płeć nastolatków, status społeczno-ekonomiczny (SES), usposobienie i zaangażowanie rodzicielskie.

Podczas gdy zaangażowanie rodziców dla wieku lat 14 wyjątkowo przewidywało odpad szkolny, stało się to, kiedy nie był on kontrolowany przez styl rodzicielski, SES, płeć i usposobienie. A zatem, styl rodzicielski zdaje się przewidywać odpad szkolny o wiele bardziej aniżeli rodzicielskie zaangażowanie. Ponadto, styl rodzicielski może zmieniać relację między zaangażowaniem rodzicielskim a odpadem, choć nie w każdym przypadku. Niektóre z wniosków wskazują, że jedynie w rodzinach autorytatywnych, zaangażowanie rodzicielskie zmniejsza prawdopodobieństwo odpadu szkolnego. Ostatecznie, sprawdzając nawet poprzednie osiągnięcie akademickie, nastolatki z rodzin autorytatywnych mniej prawdopodobnie stanowili odpad niż nastolatki z rodzin autorytarnych i niedbałych. Autorzy wywnioskowali, że ich odkrycia wskazują, iż jakość związku pomiędzy rodzicami a ich dziećmi wydaje się lepiej przewidywać prawdopodobieństwo pozostania w szkole, niż mogą to czynić określone zachowania rodzicielskie, które wymierzone są bezpośrednio w dziecięcą edukację. Ponadto wnioski dają wgląd w możliwe wyjaśnienia związku charaktery-

styki strukturalnej, takiej jak status społeczno-ekonomiczny i dziecięcą pomyślność bądź porażkę w szkole. Nastolatki, którzy postrzegają swoich rodziców jako bardziej autorytatywnych, czują się lepiej w szkołach niż nastolatki, którzy postrzegają swoich rodziców jako bardziej autorytarnych czy niedbałych. Dotyczy to zarówno mężczyzn, jak i kobiet, niezależnie od ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego czy poprzednich osiągnięć akademickich (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009).

### Dostęp do edukacji wyższej

Aby przystąpić do edukacji wyższej, uczniowie muszą ukończyć egzamin immatrykulacyjny, lub otrzymać równoważną edukację. Uniwersytety mogą dodatkowo przyjmować uczniów, którzy posiadają równoważny stopień dojrzałości i wiedzy. Wymagania wstępne i standardy edukacyjne muszą być porównywalne do tych wymaganych w certyfikowanych instytucjach edukacji wyższej na podobnych polach poza granicami kraju. Określone wymogi wstępne mogą zostać ustanowione, np. egzaminy wstępne lub diagnoza (Lög um háskóla, nr. 63/2006). Dla uniwersytetów państwowych istnieją jedynie opłaty za rejestrację, natomiast instytucje prywatne wymagają czesnego.

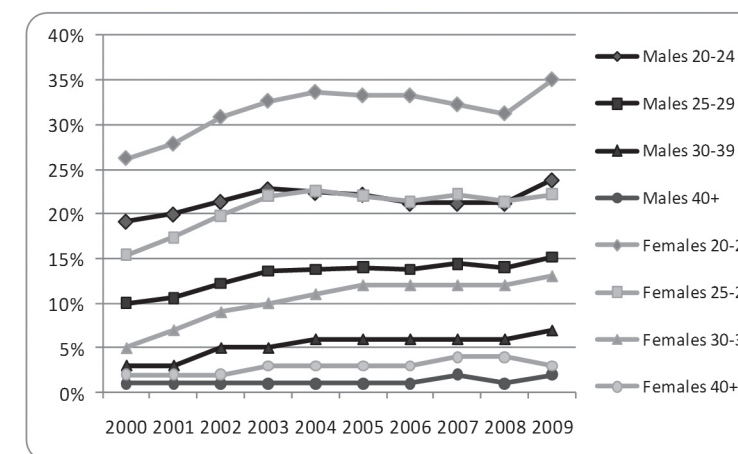
W ostatnich latach miał miejsce ogromny rozwój systemu edukacji wyższej. Począwszy od roku 1997 do 2007, liczba nowych uczestników (uczniów zapisanych w Islandii na poziom edukacji wyższej lub doktorat po raz pierwszy) wzrosła o 70%, znacznie bardziej dla mężczyzn niż dla kobiet. Kobiety stanowiły przeciętnie 60% nowych uczestników i około 40% było w wieku 20 lub 21 lat. W roku 2007 ponad jedna trzecia nowych uczestników studiowała nauki społeczne, prawo lub biznes, niewiele mniej niż jedna piąta studiowała nauki humanistyczne i sztuki piękne, a około 15% studiowało edukację. Kobiety stanowiły większość nowych uczestników na wszystkich polach (edukacji, nauk humanistycznych czy sztuk pięknych, nauk społecznych, zarządzania czy prawa, zdrowia i dobrobytu, rolnictwa i weterynarii, oraz usług) poza naukami ścisłymi, matematyką i informatyką, inżynierią, przemysłem i budownictwem. W roku 2007 liczba nowych uczestników wynosiła 518 i zwiększyła się pięciokrotnie od roku 1997. Obcy uczestnicy pochodzili głównie z krajów Unii Europejskiej (Statistics Iceland, 2009b).

Jak pokazano w tabeli 6, w ostatniej dekadzie wskaźnik edukacji wyższej był najwyższy pośród 21-24-latków i zmniejszał się z wiekiem. W roku 2009 wskaźnik zapisów dla 21-24-latków wynosił około 30%. W ciągu ostatniej dekady nabór był raczej stabilny, nie licząc lekkiego wzrostu. Jednakże w roku 2009 wskaźnik naboru dla 21-24-latków wynosił około 30%. Jednym z powodów mogą być problemy na rynku pracy zaczynające się w roku 2009.

Tabela 6. Struktura studiujących ze względu na wiek w latach 2000-2009 (Statistics Iceland, 2011g).

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
19 years	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3
20 years	14	15	17	17	18	17	17	16	16	23
21 years	23	23	28	28	28	28	27	28	27	32
22 years	27	29	30	33	33	32	32	31	32	32
23 years	26	27	29	31	33	31	32	30	29	32
24 years	23	24	26	29	27	29	28	28	25	28
25 years	19	19	22	24	24	23	24	24	21	24
26 years	16	15	18	21	20	21	19	20	20	21
27 years	12	14	15	16	18	18	18	17	17	18
28 years	10	11	14	15	15	15	15	16	15	16
29 years	8	9	11	14	13	14	13	13	14	14
30-39 years	4	5	7	8	8	9	9	9	9	10
40 years+	1	1	2	2	2	2	2	3	3	2

Kobiety przewyższają mężczyzn na poziomie edukacji wyższej od połowy lat osiemdziesiątych. W roku 2010 około 60% uczniów na poziomie edukacji wyższej stanowiły kobiety (Statistics Iceland, 2011d). W ostatniej dekadzie istotnie większa proporcja kobiet we wszystkich grupach stanowiła nabór szkolnictwa wyższego, jak pokazane jest to na rysunku 17. Dla 20-24-latków i 30-39-latków różnica poci zwiększyła się z biegiem lat.



Rysunek 17. Nabór do edukacji wyższej z uwagi na płeć 2000-2009 (Statistics Iceland, 2011g).

W roku 2010 36% uczniów na poziomie wyższym zapisało się na nauki społeczne, prawo lub zarządzanie, 15% studiowało nauki humanistyczne i sztuki piękne, a 13% edukację. Kobiety stanowiły większość uczniów na wszystkich polach (edukacji, nauk humanistycznych czy sztuk pięknych nauk społecznych, zarządzania czy prawa zdrowia i dobrobytu rolnictwa i weterynarii usług) poza naukami ścisłymi, matematyką i informatyką, inżynierią, przemysłem i budownictwem.



Uniwersytet Islandzki (uniwersytet państwowy) jest zdecydowanie największą instytucją kształcenia wyższego. Jak wynika z tabeli 7, w roku 2010 70% uczniów studiowało na Uniwersytecie Islandzkim, a 80% w instytucjach państwowych. Największą instytucją prywatną jest Uniwersytet w Reykjavíku z 15% studentów. Interesującym jest fakt, że wyższa proporcja kobiet studiowała na Uniwersytecie Islandzkim w przeciwieństwie do Uniwersytetu w Reykjavíku.

Tabela 7. Wskaźnik zapisów do kształcenia wyższego z uwagi na rodzaj instytucji w 2010 (Statistics Iceland, 2011h).

	Total	Males	Females
	%	%	%
<b>Public:</b>			
University of Iceland	70	63	75
University of Akureyri	8	5	9
Agricultural University of Iceland	2	2	2
<b>Private:</b>			
Reykjavík University	15	24	9
Bifröst School of Business	3	3	3
Iceland Academy of the Arts	2	2	2
<b>Numer of students</b>	19,456	7,546	11,910

W ostatniej dekadzie wskaźnik naboru wzrósł w państwowych szkołach wyższych (2001-2010), a do roku 2008 dotyczyło to również szkół prywatnych, choć w ostatnich dwóch latach zmniejszyła się nieco liczba uczniów (Statistic Iceland, 2011g). Głównym powodem tego rozwoju jest najprawdopodobniej kryzys finansowy w Islandii, który rozpoczął się jesienią 2008 roku.

### Odpad w łonie szkoły wyższej

Brakuje badań dotyczących odpadu z poziomu edukacji wyższej w Islandii, a większość skupia swoją uwagę na odpadzie Uniwersytetu Islandzkiego. Niemiej analiza Statistics Iceland (2004) pokazuje, że w 2002 i 2003 wskaźnik odpadu na poziomie wyższym wynosił w Islandii 15%. Odpady definiowane były jako proporcja studentów naboru jednego roku, nie uwzględniając roku kolejnego, i tych którzy w międzyczasie nie stali się absolwentami (końcowy wskaźnik odpadu). Odpad był bardziej powszechny wśród mężczyzn (16,5% w porównaniu do 13,6% dla kobiet), wśród starszych uczniów i uczniów w niepełnym wymiarze godzin. Ponadto, odpad stanowiła niższa proporcja studentów pierwszego stopnia. Pośród nich, wskaźnik odpadu był wyższy w pierwszym roku, 15% w porównaniu do 5% po roku drugim. Wyższa proporcja uczniów stanowiła odpad szkół prywatnych, 13,7% w porównaniu do 10,6%. Analiza pokazała również, że pięć lat później, wskaźnik odpadu na

poziomie edukacji wyższej w latach 1997-1998 był taki sam (15%), pomimo że liczba uczniów wzrosła znacząco z 8,372 do 13,357 w ciągu tego pięcioletniego okresu. Interesujące jest, że kontrolując grupę odpadu, po okresie pięciu lat, wykazała ona około połowę tych, którzy stanowili odpad i wznowili naukę, głównie na poziomie wyższym (81%), a jedna na cztery osoby stała się absolwentem.

Porównanie odpadu wśród studentów studiujących zarządzanie w dwóch szkołach państwowych, Uniwersytecie Islandzkim (UI) i Uniwersytecie w Akureyri (UA) i dwóch uniwersytetach prywatnych Uniwersytetu w Reykjavíku i Szkoły Biznesu w Bifröst (BB) pokazało, że wskaźnik odpadu był znacznie wyższy aniżeli w szkołach państwowych (Islandzka Państwowa Izba Kontroli, 2010).

Odpady zdefiniowane były jako ci studenci, którzy nie ukończyli studiów licencjackich w czasie 3-5 lat po tym, jak je rozpoczęli. Tabela 8 pokazuje wskaźnik odpadu wśród dwóch grup uczniów, tj. tych, którzy zaczęli studia zarządzania w 1999 i 2005. Po pierwsze pokazuje on, że procent uczniów którzy stanowili odpad w roku 1999 i 2005 był znacznie wyższy w szkołach państwowych, UI i UA aniżeli szkołach prywatnych, RU i BB. Po drugie, odpad był znacznie wyższy wśród uczniów, którzy przystąpili do wszystkich szkół w roku 2005. Powodem tego jest prawdopodobnie bardzo dobra sytuacja na rynku pracy w latach 2005-2008, której rezultatem był wybór przez uczniów dobrych możliwości pracy lub pracy w połączeniu ze szkołą, co owocowało wydłużonym czasem ukończenia nauki.

Tabela 8. Odpad z zarządzania z uwagi na rodzaj instytucji (Islandzka Państwowa Izba Kontroli, 2010).

	Entered 1999		Entered 2005		Proportional change	
	Not graduated	Not graduated	Not graduated	Not graduated	2002 and 2008	2004 and 2010
%	2002	2004	2008	2010		
UI	85	66	89	77	4	11
UA	61	56	83	70	22	14
RU	28	18	50	37	22	19
BB	34	26	46	27	12	1

Badanie to pokazało również, że uczniowie szkół prywatnych byli z reguły bardziej zadowoleni z nauczania, warunków i usług. Autorzy raportu podkreślają, że wyniki porównań mogą przynajmniej częściowo być odnajdywane w różnym stopniu finansowania instytucji. Szkoły prywatne mogą w pewien sposób wydawać więcej na swoich uczniów, a fakt, że uczniowie płacą czesne, najprawdopodobniej zmniejsza odpad szkolny. Autorzy zwracają także uwagę, iż instytucje różne są pod wieloma istotnymi względami.

Jak już zostało wspomniane Uniwersytet Islandzki jest największą instytucją z około 13,500 uczniów w roku 2010 w porównaniu do RU z liczbą uczniów nieco poniżej 3,000, jako drugi największy uniwersytet. UI oferuje naukę na ponad

300 programach nauk społecznych, naukach o zdrowiu, naukach humanistycznych, edukacji, naukach przyrodniczych i inżynierii. Nie ma tutaj czesnego (jak na UA), poza egzaminami immatrykulacyjnymi lub ich odpowiednikami nie ma żadnych ograniczeń przyjęcia, wyłączając egzaminy na medycynę czy fizjoterapię. Owocuje to odmienną strukturą studentów przyjmowanych do szkół prywatnych.

Ostatnie badanie przeprowadzone wśród studentów stanowiących odpad z Uniwersytetu Islandzkiego pokazało, że 54% uczniów zarejestrowanych w latach 2003-2006 nie uczęszczało na żadne zajęcia. Ponadto, wysoka proporcja pomiędzy studentami odpadającymi na pierwszym roku a odpadem była największa dla nauk humanistycznych i społecznych. Spora liczba uczniów odchodzi po ukończeniu połowy swojej edukacji. Jak pokazują autorzy, odpad uniwersytecki ma inne znaczenie. Wysoki odpad na pierwszym roku nauki może wskazywać, że uniwersytet posiada wysokie standardy edukacyjne i jakościowe oraz wcale nie najłatwiejsze, jako że Uniwersytet Islandzki został nazwany uniwersytetem narodowym i przyjmuje największą liczbę studentów wśród uniwersytetów islandzkich. Jedna trzecia z nich rezygnuje, ponieważ szkoła nie sprostała ich oczekiwaniom, inni natomiast wymieniają powody osobiste i finansowe. Najpowszechniejszymi powodami odejścia, które podawali uczniowie były następujące: szkoła nie przemawia do uczniów, problemy osobiste, mało szans na interakcję z nauczycielami poza klasą, zbyt duża liczba uczniów na zajęciach i problemy z koordynowaniem studiów w połączeniu z życiem rodzicielskim i rodzinnym. Można to pogrupować na: wpływ szkoły, wydajność uczniów i zainteresowania względem nauki. Wpływ szkoły jest najsilniejszy w odniesieniu do decyzji studentów dotyczącej odejścia, która to z kolei dotyczy zbyt małej liczby usług wobec uczniów, niewielkich możliwości interakcji z nauczycielami poza klasą, zbyt obciążonymi kursami, złymi warunkami nauki i słabej jakości uczenia. Jeden na pięciu uczniów żałował swojej decyzji odejścia (Uniwersytet Islandzki, 2008).

## Podsumowanie części I

Wnioskiem generalnym z analiz przemian we współczesnym systemie edukacji w Polsce i Islandii jest to, że obserwujemy niezależny od różnic społeczno-kulturowych podobny proces ekspansji edukacji na coraz wyższych szczeblach. W polskim systemie edukacji szczególnie widoczne jest to w rozwoju szkół wyższych, zwiększonych współczynnikach skolaryzacji na poziomie wyższym (*tertiary education*) oraz zwiększający się udział osób z wykształceniem średnim i wyższym w ogóle społeczeństwa. Jak wykazały analizy Jona Torfi Jonassona „eksplozja edukacyjna” zaobserwowana w latach 70-tych ma charakter pozorny i stanowi element stałego jak się wydaje dla społeczeństw nowoczesnych, mechanizmu ekspansji edukacji na coraz to wyższych poziomach wraz z rozwojem cywilizacyjnym. Polska pod tym względem przeżyła coś w rodzaju „pauzy” lub „przesunięcia” związanego z wyhamowaniem modernizacji w latach 80-tych. Można powiedzieć, że powracamy na „normalną ścieżkę modernizacji” w latach 90-tych, bardzo szybko nadrabiając zaległości. Jest to niewątpliwie związane z przemianami ustrojowymi i gospodarczymi.

Wyraźnie można stwierdzić, że „głód wykształcenia” jest obecny we wszystkich warstwach społecznych, skład społeczny szkół średnich dających maturę wydaje się sugerować demokratyczność dostępu do edukacji. Jednocześnie bliższy ogląd procesów selekcji i alokacji w łonie edukacji pokazuje, że mamy do czynienia z wyraźnym różnicowaniem ścieżek edukacyjnych dla osób pochodzących z różnych warstw i środowisk społecznych (zarówno w Polsce, jak i w Islandii). W tym kontekście też istotna jest różnica według płci – jak widzimy, „głód edukacji” jest większy wśród kobiet, niż wśród mężczyzn – znów nie obserwujemy tu różnic pomiędzy krajami.

Zatem ekspansja edukacyjna nie niweluje nierówności edukacyjnych. Można wręcz stwierdzić, że ekspansja edukacyjna przyczynia się do wzrostu nierówności społecznych, przynajmniej do momentu osiągnięcia maksymalnego poziomu osiągnięć przez tych, którzy posiadają najwyższe pozycje społeczne. Nierówności edukacyjne znikają na niższych poziomach edukacji (podstawowym i średnim) uwidaczniają się jednak wciąż na poziomie kształcenia wyższego i w edukacji dorosłych.

Mówiąc obrazowo zwiększa się generalny poziom wyedukowania społeczeństwa, nie niknie jednak wyraźnie reprodukcyjny charakter systemu edukacji w stosunku do struktury społecznej.

W dalszej części opracowania skupimy się na relacjach tak zarysowanych procesów z mechanizmami kapitału społecznego.

## **Część II**

### **Kapitał społeczny i kulturowy w rozwoju szkolnictwa ponadgimnazjalnego Islandii XX wieku**

## Kapitał społeczny i edukacja – wprowadzenie

Tematem bezpośrednio interesującym nas w niniejszym opracowaniu jest relacja procesów zachodzących na styku edukacji i kapitału społecznego. W części pierwszej przedstawiliśmy szereg sposobów rozumienia tej kategorii. Część druga stanowiła przedstawienie głównych procesów związanych z ekspansją edukacyjną w Polsce i Islandii. W tym momencie zastanowimy się, jak można wykorzystać teoretyczne kategorie wywiedzione z prac twórców koncepcji kapitału społecznego do analizy tematyki edukacyjnej.

### Tropem Putnama...

Przyjmując koncepcję Roberta Putnama, możemy próbować poszukiwać odpowiedzi na pytanie o przyczyny nierówności w dostępie do edukacji pomiędzy młodzieżą z różnych środowisk, analizując poziom kapitału społecznego w poszczególnych typach zbiorowości lub w konkretnych zbiorowościach. Przy czym kapitał społeczny jest tu równoznaczny z poziomem zaangażowania społecznego mieszkańców. Wydaje się, że jest to najpopularniejszy sposób badania kapitału społecznego, polegający na stosowaniu ilościowych pomiarów częstości członkostwa w stowarzyszeniach, wiedzy na temat lokalnych władz samorządowych, ilości czasu poświęcanego na życie towarzyskie. Jest to analiza w kategoriach dużo-mało: im więcej i lepsza wiedza na temat mechanizmów politycznych, znajomość sąsiadów, zaangażowanie społeczne tym większy kapitał społeczny (patrz np.: Fedyszak-Radziejowska, 2006, Czapiński, 2005).

Oto jak sam Putnam opisuje wykorzystanie kapitału społecznego na polu edukacji:

„Bob i Rosmary Smith, rodzice sześciolatniego Jonathana, żyją w miejskiej społeczności, w której istnieje tyle samo dobrych co i złych zjawisk. Bob i Rosemary wspierają ideę publicznej edukacji i chcieliby, by ich sześciolatnie dziecko miało kontakty z dziećmi z różnych środowisk społecznych, na co jest szansa w szkole publicznej. Ale lokalna szkoła podstawowa to obraz bałaganu: nauczyciele są zdemoralizowani, farba schodzi ze ścian i nie ma pieniędzy na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne lub nowe komputery. Martwiąc się o warunki do nauki dla swojego syna, Bob i Rosemary mają wybór. Mogą zabrać swoje dziecko z publicznej szkoły i posłać do prywatnej, lub też zostać i postarać się poprawić sytuację w szkole publicznej. Co robić?” (Putnam 2005: 289).

Rozwiązaniem jest zaangażowanie się w zorganizowanie stowarzyszenia nauczycieli i rodziców. Ich kapitał społeczny odgrywa tutaj zasadniczą rolę, ponieważ im

więcej kontaktów społecznych mają Smithowie i im wyższe zaufanie w społeczności, tym więcej rodziców zaangażuje się w pracę w takiej organizacji i ustanowi lobby nacisku na władze miejscowe, by wspomogły finansowo i organizacyjnie lokalną szkołę. Takie stowarzyszenie z jednej strony stanowi poligon kształtowania demokratycznych nawyków i postaw dla osób angażujących się w tę działalność, z drugiej wzmacnia poczucie współzależności i wzajemnego zobowiązania w całej społeczności lokalnej. Budują się przy okazji sieci wzajemnego wsparcia pomiędzy członkami stowarzyszenia. Poza tym, spotykając się podczas zebrań i narad, ludzie poznają się, budują i wzmacniają sieci przyjacielskie, które mogą dalej kultywować już poza działalnością na rzecz szkoły. W ten sposób społeczność staje się bardziej żyta i spójna społecznie.

„Wszystkie te zdobycze – kompetencje obywatelskie, wsparcie społeczne, kontakty zawodowe (professional contacts), praca społeczna na rzecz zbiorowości, długotrwałe przyjaźnie – stały się faktem dlatego, że Smithowie chcieli, by w szkole ich dziecka były nowe komputery” (Putnam, 2000: 290).

Szukając odpowiedzi na temat efektów działania szkoły i roli kapitału społecznego w tych procesach, uwagę kierujemy na oszacowanie jakości kultury obywatelskiej danej społeczności. Projekty badawcze skupiają się wówczas na szukaniu odpowiedzi na pytanie o to, czy mieszkańcy danej zbiorowości posiadają dużą wiedzę obywatelską – czy znają mechanizmy funkcjonowania demokracji, lokalnej władzy, znają możliwości wpływu na te mechanizmy? Czy angażują się w życie polityczne, czy biorą czynny udział w wyborach, czy są członkami lokalnych organizacji? Czy często spotykają się z innymi mieszkańcami, czy mają bogate życie towarzyskie? Innymi słowy, czy struktury wzajemnych relacji w zbiorowości są gęste i mocne, czy mówiąc językiem z innych porządków analitycznych, istnieje silna więź społeczna w danej zbiorowości, czy też ludzie izolują się od siebie a więzi są słabe?

Dodatkowym wymiarem analizy jest tutaj pytanie o charakter kapitału społecznego danej zbiorowości w relacji do dystynkcji na wiążący i pomostowy kapitał społeczny. Czy dominują silne więzi w ramach danej zbiorowości, ale brak pomostów do innych grup i innych zasobów, czy też znajdziemy takie połączenia i gotowość do kontaktów z innymi, tymi spoza naszej grupy? Biorąc pod uwagę wymiar wiążącego kapitału społecznego, istotnym staje się pytanie, kogo „wiąże” ze sobą ta więź? Jakie są charakterystyki grupy określanej jako własna? W wymiarze kapitału pomostowego istotne jest pytanie o to, do jakich grup, jakich kultur, stylów życia znajdują pomosty członkowie określonych zbiorowości?

**Tropem Colemana...**

Biorąc pod uwagę koncepcję mającą swój rodowód w tradycji Jamesa Colemana, dostrzegamy już szerszy obszar społecznych zależności. Trzeba tu przede wszystkim wskazać na podwójny charakter kapitału społecznego – *wewnątrz-rodzinny* i *poza-rodzinny*. O różnicy w osiągnięciach szkolnych młodzieży z różnych środowisk może decydować różnica w modelu rodziny, różnym zaangażowaniu rodziców w pomoc dziecku w edukacji, jakością kontaktów z krewnymi, stopień kontroli nad dzieckiem (mierzony np. liczbą znanych kolegów dziecka). Poza tym, biorąc pod uwagę poza-rodzinny kapitał społeczny, należy zwrócić uwagę (podobnie jak to było w przypadku użycia koncepcji Putnama) na sieci kontaktów towarzyskich, członkostwo w organizacjach, praktyki religijne. Dodatkowo możemy również przyrzeć się jakości szkoły oraz postrzeganej jakości sąsiedztwa.

Idąc tym tropem, powinniśmy śledzić relacje panujące w rodzinach, jakość i charakter kontaktów rodziców i dzieci, strukturę rodziny oraz sposoby wsparcia, jakie młodzi ludzie mogą otrzymać od rodziny. Ponadto nasza uwaga powinna zostać skierowana na poza-rodzinny kapitał społeczny (extrafamilial) – na relacje w społeczności lokalnej. Czy istnieją wyraźne normy i reguły podzielane przez członków danej zbiorowości i czy sprawnie funkcjonują mechanizmy kontroli społecznej? Jaki jest poziom zaufania do innych ludzi i do instytucji, które mają sprawować tę kontrolę?

Odnosząc to do Putmanowskiej rodziny Smithów będziemy analizować, czy mogą oni liczyć na pomoc krewnych, czy odrabiają lekcje ze swoim synem czy przejmują się tym, z kim bawi się po lekcjach. Będziemy również zastanawiać się, czy inni rodzice wspierają Smithów, sprawując kontrolę nad zachowaniem Johnatana w jego drodze do szkoły i z niej, stając się strażnikami norm i wartości, obserwując bawiące się na ulicy dzieci i zwracając im uwagę w sytuacji przekraczania przez nie społecznie uznanych zasad.

**Tropem Bourdieu...**

Przyjmując perspektywę Bourdieu, nasza uwaga zostaje skierowana na inne obszary. Kapitał społeczny jest tu zasobem jednostki lub sieci jednostek, a nie zbiorowości. Bourdieu zwraca uwagę nie tylko na liczbę czy rozległość kontaktów społecznych umożliwiających dostęp do innych zasobów, ale też na „jakość” osób, z którymi się kontaktujemy (ich kapitał kulturowy i ekonomiczny). Badanie kapitału społecznego nie jest tu tylko mierzaniem ilości tego zasobu, ale analizą procesu budowania i używania go (świadomie lub nie). Różnica osiągnięć szkolnych młodzieży może być wynikiem różnego sposobu posługiwania się kapitałem społecznym. Traktując kapitał społeczny jako zasób jednostek, należy pytać o jakość sieci kontaktów społecz-

nych mieszkańców konkretnych zbiorowości i członków konkretnych rodzin. Jakimi zasobami w postaci kontaktów społecznych, relacji wzajemnych rozpoznań i zobowiązań dysponują jednostki i ich rodziny? Do jakich zasobów ekonomicznych i kulturowych znajdują dzięki tym kontaktom dostęp? W jaki sposób budują ten kapitał, jakie strategie są aplikowane w celu budowania owych sieci? Czy zasoby, do których znajdują w ten sposób dostęp są użyteczne, funkcjonalne w procesach osiągania statusu społecznego?

Obrazowo wykorzystanie kapitału społecznego przez rodziny klasy średniej przedstawił Stephen Ball (2003). Kapitał społeczny klasy średniej jest bogaty, rozbudowany, daje bezpośrednią pomoc w wyborze i dostęp do wartościowych dóbr. Rodzice z klasy średniej stanowią bogate zaplecze wsparcia. Po pierwsze, albo sami, albo ich znajomi, pracują w zawodach, które są w polu zainteresowań kandydatów na studia. Rodzina bliższa lub dalsza uczy się już w szkołach, do których aspirują ich dzieci. Jest to zatem dobra baza do tego, by przyrzeć się temu, „jak to działa”. Młodzi ludzie mogą „podpatrzeć” warunki nauki, warunki pracy, mają rozpoznanie co do konkretnych czynności i form zawodowych, które kryją się za ogólnym stwierdzeniem „prawnik”, „ekonomista”, „architekt”, „lekarz”. Wiedzą, jakie są w nich możliwe specjalności i jaki wysiłek się z tym wiąże. Młodzież z klasy robotniczej nie ma takiego rozpoznania, nie ma wglądu w „świat zawodów klasy średniej”. Posiada tylko mgliste wyobrażenie o charakterze zawodu, do którego aspiruje i sposobach dojścia do niego.

Młodzi ludzie z klasy średniej mogą zmobilizować związki i zobowiązania rodziców, rodziny, przyjaciół lub zdobyć dostęp do odpowiednich pozycji i informacji. Jest to przykład na „siłę słabych więzów” (myśl M. Granovettera). Osoby, które znamy słabo jako „znajomych naszych znajomych”, albo „kolegę ojca z pracy”, mogą nam udzielić rad, pokazują możliwe trudności, dają pogląd na wzór pracy i kariery w danym zawodzie. Jest to tzw. gorąca wiedza (*hot knowledge*). Pozwala ona eliminować pewne możliwości, odrzucać nierealne marzenia i plany. W ten sposób zdobywa się możliwość „zarządzania aspiracjami” lub „porządkowania ambicji” (Ball, 2003: 85). Ponadto udział w tych sieciach stanowi bazę nauki adekwatnych społecznych zachowań - sposobów autoprezentacji, mowy, ubrania itp. W efekcie młodzież wywodząca się z klas średnich posiada wiedzę o tym, jak działać, jak wypełnić formularz aplikacyjny, jak zachowywać się na rozmowie kwalifikacyjnej.

Oprócz zasobów rodzinnych równie istotne są starania szkoły, by zbudować kapitał społeczny uczniów. Jak wskazuje Ball, w Wielkiej Brytanii wiele szkół prywatnych stara się organizować uczniom praktyki w miejscach, gdzie mogliby mieć kontakt ze specjalistami w dziedzinie, którą są zainteresowani. Szkoły wykorzystują też

swe własne zasoby w postaci kontaktów z profesorami i nauczycielami akademickimi w prestiżowych uczelniach. Praktyki to nie tylko podpatrywanie specjalistów, ale też budowanie zasobów - rady jak się zachowywać, jak organizować czas na studiach, jaką specjalność wybrać, itp.. W ten sposób, posyłając dzieci do odpowiedniej szkoły, rodzice kupują im złożony kapitał społeczny.

Szkoła stanowi również zasób społeczny poprzez nauczycieli, którzy potrafią pokierować uczniem w jego staraniach o przyjęcie do prestiżowej uczelni. Dają rady, pokazują możliwości, pomagają w zarządzaniu czasem i wysiłkiem. Kolejnym elementem jest umożliwienie aktywności w dodatkowych zajęciach szkolnych i pozaszkolnych (kursy fotografii, teatr, dodatkowe zajęcia z matematyki, nauka gry na pianinie). Jest to zatem przestrzeń kształtowania całego spektrum kompetencji kulturowych.

Idąc tropem przedstawionych wyżej badań, analizując strategie edukacyjne uczniów i rodziców, docieramy do sposobów tworzenia przez nich i wykorzystywania sieci powiązań społecznych. Konieczna jest zatem analiza praktyki społecznej, obserwacja konkretnych zachowań lub analiza dyskursu rodzicielskiego o szkole. Przekładając to znowu na przykład z rodziną Smithów podany przez Putnama, powinniśmy pytać o to, jakich znajomych posiadają Bob i Rosemary, do jakich zasobów kulturowych te sieci przynależności prowadzą i w jaki sposób wykorzystują te „znajomości”, by pomóc w edukacji Johnatana?

Te różne perspektywy znajdują swoje odzwierciedlenie w dalszych analizach, które poświęcone bezpośrednio związkowi kapitału społecznego i edukacji w Polsce i Islandii.

## Kulturowe i historyczne uwarunkowania kapitału społecznego w Polsce

Dagmara Margiela-Korczevska

Przemiany zachodzące od końca lat osiemdziesiątych XX wieku we współczesnym społeczeństwie polskim skłaniają do refleksji na wielu poziomach – pojawiają się kwestie demokratyzacji, transformacji i toczących się przemian społecznych. Konsekwencją odejścia od systemu komunistycznego były nie tylko zmiany w politycznym i administracyjnym funkcjonowaniu państwa, ale także zmiany tożsamościowe, społeczno-kulturowe oraz aksjologiczne. Niczym w społecznym laboratorium na „żywym organizmie” można obserwować dynamikę i morfologię zjawisk ludzkiego universum, obserwując zależności pomiędzy poszczególnymi jego elementami, to jest wartościami, więziami społecznymi i gospodarką, czyli, odwołując się do istniejących koncepcji podziału świata człowieka, do relacji w dynamicznej triadzie kultura - społeczeństwo - cywilizacja.

Szczególnie istotny jest wzajemny wpływ tych trzech sfer w kontekście coraz popularniejszych koncepcji kapitału społecznego, które próbują powiązać światy kultury, społeczeństwa i ekonomii. Z wielu funkcjonujących w dyskursie naukowym koncepcji ta autorstwa Roberta Putnama wydaje się najbardziej użyteczna do rozważań nad kulturowymi i historycznymi uwarunkowaniami kapitału społecznego w Polsce, nad wpływem tradycji i dziedzictwa na rozwój więzi społecznych. W swej pracy *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech* (Putnam 1995) Putnam analizuje przypadek wewnętrznego zróżnicowania włoskiego społeczeństwa związany z odmiennymi tradycjami północy i południa Włoch, źródła różnic upatrując w odmienności dziejowych doświadczeń oraz przynależności do odmiennych kręgów kulturowych, i co za tym idzie, w nasyceniu życia społecznego różnymi wiązkami wartości.

W swej koncepcji kapitału społecznego podstawową kategorią czyni społeczeństwo obywatelskie, którego uczestnicy winni brać aktywny udział w życiu publicznym oraz wykazywać troskę o dobro publiczne kosztem swych jednostkowych interesów. Robert Putnam wprost zauważa, że „nie prawo i instytucje formalne wprowadzone odgórnie przez państwo decydują o strukturze i funkcjonowaniu kraju czy regionu (...), decydującą rolę odgrywają różnice w tradycjach społecznej aktywności oraz samoorganizacji zbiorowości poszczególnych społeczeństw” (Putnam 1995: 13).

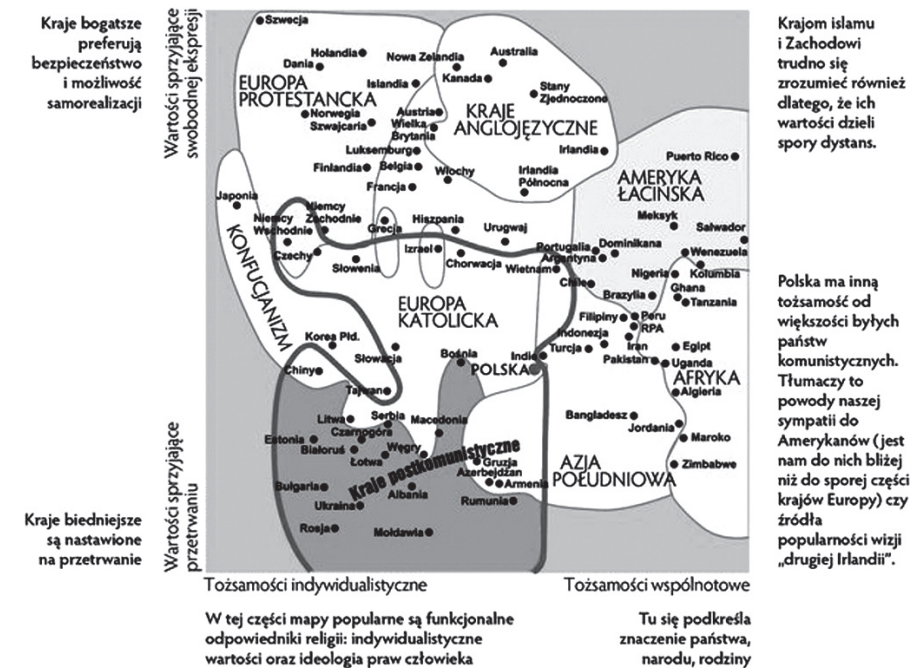
Drugą istotną kategorią u Putnama jest zaufanie. Poziom zaufania społecznego w dużej mierze jest zależny od tradycji, przeszłości, dziedzictwa kulturowego, istniejących zasobów, infrastruktury czy mobilizacji społecznej, a do pewnego stopnia od

sytuacji gospodarczej regionu. Jednak dla Putnama poszukiwanie łatwych powiązań („hipnotyzujących korelacji” (Putnam 1995: 236)) pomiędzy wysokim poziomem rozwoju gospodarczego (dobra opieka zdrowotna, przemysłowienie, bogactwo), a wysokim poziomem kapitału społecznego jest błędnym rozumowaniem. Według niego, nie stopień zaawansowania ekonomicznego i cywilizacyjnego implikuje rozwój tradycji obywatelskich, ale „tradycje obywatelskie w istocie prognozują stan gospodarki lepiej niż sama gospodarka” (Putnam 1995: 246).

Powiązanie gospodarki i więzi społecznych odnaleźć można także w koncepcji Ronalda Ingleharta, który na przykładzie badań mieszkańców Europy Zachodniej uznał, że społeczeństwa na pewnym poziomie rozwoju gospodarczego cechuje konkretny zestaw wyznawanych wartości, przy czym im wyższy poziom modernizacji, tym bardziej niematerialistycznie nastawieni mają być członkowie danych wspólnot. Inglehart podzielił wartości na materialistyczne (zorientowane na przetrwanie) i postmaterialistyczne (ukierunkowane na swobodną ekspresję jednostkowej tożsamości), a funkcjonowanie określonego zestawu wartości w społeczeństwie powiązał z poziomem rozwoju gospodarczego danej wspólnoty. Natomiast źródła zmiany kulturowej poszukiwał w przechodzeniu z jednego etapu rozwoju (społeczeństwa przemysłowego) do następnego (społeczeństwo postindustrialne) (por. Inglehart 2003; Kempny 2004b: 145). Wartości materialistyczne związane są z zaspokajaniem bezpieczeństwa fizycznego i potrzeb ekonomicznych (praca, pieniądze, rozwój gospodarczy) (np. Inglehart 2003 i inne), natomiast wartości postmaterialistyczne, czyli służące swobodnemu wyrażaniu się, to m.in. troska o ochronę środowiska, tolerancja dla grup mniejszościowych i akceptacja różnorodności, potrzeba partycypacji w życiu społecznym i politycznym, a także zaufanie, niezależność, wolność wyboru, tolerancja, satysfakcja z życia, samorealizacja (por. Inglehart, [http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder\\_published/article\\_base\\_54](http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_54), 2011.02.05). Różnicowanie kulturowe podłoża zasobów kapitału społecznego wskazuje na mniejszą niż dotychczas sądzono nośność koncepcji mówiącej o związku przemian społecznych ze zmianami modernizacyjnymi w sferze gospodarki. Z czasem także Ronald Inglehart, autor wspomnianej teorii, zrewidował swoje radykalne podejście i w zestawieniu wzajemnych wpływów sfer kultury, społeczeństwa i cywilizacji wskazał na mniejszą niż pierwotnie zakładano rolę rozwoju gospodarczego w kształtowaniu się zróżnicowania poszczególnych społeczeństw, natomiast na większy wpływ wartości tradycyjnych (w tym religii).

Na podstawie badań World Value Survey (por. [www.worldvaluessurvey.org](http://www.worldvaluessurvey.org), 2011.02.05) Ronald Inglehart i Christian Welzel, uwzględniając wspomniany czynnik dziedzictwa kulturowego, sporządzili światową „mapę wartości”.

muje hierarchie wartości funkcjonujące w danych społeczeństwach i kręgach kulturowych (np. konfucjanizm, Europa katolicka, protestancka, kraje anglojęzyczne, Afryka) według dwóch głównych kryteriów. Jedno z nich to (zobrazowany na grafie w osi poziomej) podział na dwie główne tendencje wyznawanych wartości – tradycyjne, w których istotny jest porządek życia według nakazów religijnych i za tym idące rozumienie specyficzne rozumienie roli rodziny, narodu i wszelkich wspólnot (tożsamości wspólnotowe) lub racjonalno-świeckie (tożsamości indywidualistyczne, nastawione na wolny wybór jednostki). Druga kategoryzacja to podział na państwa, które ogniskują swe działania wokół wartości sprzyjających swobodnej ekspresji (postmaterialistyczne) lub wokół tych sprzyjających przetrwaniu (materialistyczne), czyli społeczeństwa bardziej rozwinięte gospodarczo lub biedniejsze (oś pionowa, gdzie im wyżej, z tym bardziej rozwiniętymi społeczeństwami mamy do czynienia).



Inglehart-Welzel Cultural Map of the World, Por. Tomasz Żukowski, Mapa wartości, Tygodnik Powszechny, 01.04.2008 (Grafika za: Tomasz Żukowski, Mapa wartości, Tygodnik Powszechny, 01.04.2008 [w:] [http://tygodnik.onet.pl/32,0,8294,mapa\\_wartosci,artykul.html](http://tygodnik.onet.pl/32,0,8294,mapa_wartosci,artykul.html), 2011.02.05).

Idąc tropem koncepcji Ingleharta, różnic w doświadczaniu zmiany kulturowej społeczeństw postkomunistycznych można szukać w strukturach długiego trwania, czyli wyrastaniu z odmiennych kultur historycznych. Stąd być może miejsce Polski na powyższej mapie jest specyficzne – z jednej strony jest to społeczeństwo bar-

dzo religijne i wyraźnie wyróżniające się pod tym względem wśród społeczeństw państw postkomunistycznych, z drugiej bardzo dalekie kulturowo od najbliższych sąsiadów (np. Czechy, Niemcy, Rosja) znajduje się na tej samej osi (środek skali pomiędzy racjonalnym a tradycyjnym), na której znajdują się umieszczone wyżej (bogatsze) Irlandia Północna i Stany Zjednoczone. Można to tłumaczyć na wiele sposobów, choćby poprzez szukanie zbieżności, jak np. ujrzenie dominującego w kulturze polskiej „patologicznego indywidualizmu” jako bliskiego cechom kultury amerykańskiej, a silny katolicyzm i tradycjonalizm jako zbliżający Polaków do Irlandii (por. Czapiński, za Żakowski 2009; por. Żukowski 2008), ale przede wszystkim przyczyn tych różnic upatrywać należy w odmienności przekazywanych wzorców i kodów kulturowych oraz swoistości polskiego doświadczenia historycznego.

Przekazywane kolejnym pokoleniom tradycje zaangażowania oddolnego wpływają na poziom kapitału społecznego i stopień rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. W tym kontekście kultura za Marianem Kempnym (Kempny 2004a: 148), pojmowana jako źródło zasobów jednostkowych i zbiorowych, wspiera proces tworzenia tożsamości i organizujące dyskurs o przeszłości. Trudno nie zauważyć chociażby wpływu totalitaryzmu komunistycznego na funkcjonowanie współczesnego społeczeństwa polskiego. Posługując się kategorią „próżni społecznej” Stefana Nowaka czy „społeczeństwa – klepsydry” Rocharda Rose’a (por. Kempny 2004a: 146), wskazać można na specyfikę struktury społecznej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Społeczeństwo komunistyczne wykreowało dwa typy tożsamości – narodową i krewniaczo-sąsiedzka. Więzy na poziomie lokalnym nie były pielęgnowane, wręcz przeciwnie, ponieważ były „wrogie ustrojowi”, wszelka aktywność spontaniczna, oddolna była odczytywana jako wsparcie działalności wyrotowej lub buntowniczej i jako taka była prawnie zakazana. Większość instytucji centralnie sterowanych i odgórnie kontrolowanych przez państwo nieskutecznie wspierało społeczną partycypację, bowiem systemowo organizowani obywatele niechętnie uczestniczyli w takich strukturach.

Społeczeństwo opisane poprzez metaforę „klepsydry” zbudowane jest z mas budujących jego podstawę i „góry”, do której należą związani z władzą, uprzywilejowani beneficjenci ustroju. Pomiędzy górą a dołem nie ma komunikacji, obie grupy zamknięte są na obcych, skupione na realizacji własnych celów i pilnowaniu partykularnych interesów. Przy czym zaufanie i więzi są dość mocne, ale tylko w ramach grup pierwotnych - kręgów rodzinnych i przyjacielskich. Pojawia się opozycja wrogo nastawionych grup – jesteśmy „my” i są „oni”. By uciec się do terminów Putnama - kapitał społeczny ma tutaj charakter spajający (bonding), a nie wiążący (bridging).

W takim kontekście trudno mówić o wysokim poziomie zaufania i funkcjonowaniu norm wzajemności w szerszym niż najbliższa grupa środowisku. I to bez względu na rodzaj tej wzajemności, czy będzie to wymiana określonych przysług i dóbr według reguł wzajemności określonej „zrobię to dla ciebie, jeśli ty zrobisz to dla mnie”, czy altruistyczna inwestycja w dobro innej jednostki w ramach wzajemności uogólnionej „zrobię to dla ciebie, nie oczekując w zamian niczego określonego, oczekując z dużą dozą niepewności, że ktoś inny zrobi to dla mnie w przyszłości” (por. Putnam 2008: 37 oraz tamże, s. 226 i dalsze). Możemy mówić o negatywnych skutkach istniejącego kapitału społecznego, o tzw. „brudnej wspólnotce”, „amoralnym familializmie” czy wręcz „alternatywnym społeczeństwie” – działającym w opozycji do państwa i „grup trzymających władzę”. Realna ocena norm, do jakich stosują się członkowie takiej podzielonej zbiorowości, prowadzić może do prostej konkluzji, że uczciwość jest opłacalna, ale tylko pod warunkiem, że i inni się stosują do tej zasady, bo jak pisze Putnam, „uogólniona wzajemność jest zasobem społeczności, ale uogólniona łatwowierność już nie” (por. Putnam 2008: 228).

Wytwarzanie zaufania (szczególnie tego wobec nieznanymi, określanego jako „thin” - rozrzedzonego, uogólnionego) jest związane z funkcjonującymi w danym regionie tradycjami demokratycznymi, obywatelskimi. Wpajane w procesie socjalizacji normy oraz kontrola społeczna, które sprawiają, że skłonność do ryzyka i zachowań altruistycznych, wreszcie do tego, by zostać robiącym coś bezinteresownie „fajrem” (wyrażenie Putnama) jest chętniej lub rzadziej podejmowana. Putnam wskazuje na ogrom siły, z jaką wpływają na teraźniejszość zaszczości historyczne - przeszłość wspólnotowa afirmuje takie wzorce w ramach pamięci zbiorowej, sprzyjając powielaniu zinternalizowanych wzorców, które decydują o tym, czy zbiorowość zmierzać będzie ku współpracy i współzawodnictwu, czy ku rywalizacji i klientelizmowi.

Partykularna kultura narodowa wywiera wpływ na specyfikę społecznościowego rysu partycypacji i więzi społecznych. Pamięć zbiorowa, przekazywane tradycje i wizja wspólnych dziejów konstruują nie tylko wspólnotę narodową, ale także działają wspólnototwórczo na poziomie regionalnym i lokalnym, kreując wzorce funkcjonowania poszczególnych zbiorowości.

Marian Kempny na podstawie przeprowadzonych badań na temat wzajemnych relacji kapitału społecznego i tradycji we współczesnych społecznościach lokalnych potwierdza aktualność Putnamowskich wniosków również w kontekście polskim: „we współczesnych polskich realiach tradycja (historia) pozostaje nadal wśród najważniejszych czynników zaangażowanych w określanie zmiennych hierarchii ważności więzów solidarności i dystansów i nic nie wskazuje, że zostanie niebawem wyeliminowana z tego procesu” (Kempny 2004b: 160). Te same badania wykazują jak



różnorodne role spełnia tradycja w społecznościach lokalnych oraz jak według badanych przez Kempnego lokalnych elit „dawność odciska się wszędzie” (np. jako wartości narodowe, patriotyzm, wzorzec działania, autorytet, celebra czy świętość). Na podstawie tych samych badań Hanna Bajor wyróżniła przede wszystkim dwa rodzaje obcowania z przeszłością w Polsce lokalnej: po pierwsze jest to zorientowane autotelicznie kształtowanie wartości i postaw (tu szczególnie wartości moralne, rodzinne i religijne, tradycje patriotyczne, narodowe i lokalne, tolerancja, etc.) oraz zorientowanie na działanie realizowanie funkcji legitymizacyjnej, mające na celu wspieranie istniejącego status quo i popieranie działań obywatelskich (Bojar 2004: 173-176).

Polski związek z historią można też ująć jako dwukierunkowy proces, w którym z jednej strony poczucie wspólnej przeszłości formuje zręby narodowej tożsamości, a na jej kształt wpływają przekazywane wzorce kultury i jakości ludzkiego bytu, z drugiej strony to właśnie tradycja wpływa na wybór określonych kodów kulturowych, na to jakie elementy zostaną uznane za wartościowe i przekazane następnym pokoleniom, jak dokonany będzie „wybór przodków, którzy kształtują naszą przyszłość” (Domańska 2005: 169).

Polska kultura narodowa pełna jest odniesień do przeszłości, można nawet pokusić się o stwierdzenie, że to przeszłość buduje w głównej mierze polską tożsamość narodową i poczucie przynależności. Historia, mity narodowe, pamięć zbiorowa, stereotypy to przestrzenie instrumentalizowania przeszłości w służbie teraźniejszości i przyszłości. W tym kontekście do najsilniejszych formacji dyskursywnych składających się na obraz polskości należą takie elementy, jak katolicyzm, romantyzm, walka niepodległościowa oraz powiązana zeń klęska, doświadczenie totalitaryzmu i emigracja. Na szczególną uwagę zasługuje też stratyfikacja społeczna, której owocem jest taki współczesny podział polskiego społeczeństwa, który nie sprzyja tworzeniu obywatelskości, partycypacji i kapitału społecznego.

Rola katolicyzmu w społeczeństwie polskim nie może być skojarzona tylko z Weberowskim, czy Hofstede'owskim podziałem religijno-cywilizacyjnym, w którym wiąże się partykularne wyznania religijne z miejscem na drabinie rozwoju ekonomicznego i cywilizacyjnego. Z drugiej strony trudno nie przyznać racji G. Hofstede przypisującemu krajom z dominacją wyznania katolickiego m.in. scentralizowaną władzę i system skodyfikowania prawa, które budują z kolei duży dystans władzy i silne unikanie niepewności (por. Mikułowski Pomorski 2006: 321), cechy te jednak nie wyczerpują obrazu katolicyzmu w Polsce.

Specyficzna rola religii w polskiej kulturze tworzona była przez wieki, bez żadnej przesady pierwsze symptomy tego stanu rzeczy można by odnaleźć już w średniowieczu. Symboliczne przyjęcie chrześcijaństwa poprzez Chrzest Polski w 966

roku było aktem nie tylko religijnym, ale kulturowym, politycznym oraz awansem cywilizacyjnym: „Nowa wiara pozwoliła zneutralizować w pewnym stopniu partykularyzmy dzielnicowe (...) i stworzyć obok świeckiego, nie bardzo jeszcze sprawnego aparatu zarządzania, sprzężysty, niezależny od czynników lokalnych, a związany mocno z władzą centralną, z władzą księcia, aparat kościelny” (Bogucka 2008: 22).

Nową warstwę społeczną - duchowieństwo - można nawet traktować jako załączek warstwy inteligenckiej, szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę jej podstawową działalność jaką była praca umysłowa i wymiana dóbr niematerialnych oraz przewagę cywilizacyjną i zdolności organizacyjne jakimi dysponował kler (por. Bogucka 2008: 22). Z czasem silna chrystianizacja kraju jeszcze bardziej wpłynęła na dominującą rolę duchowieństwa, które stało się nie tylko pośrednikiem w przekazywaniu nowinek technicznych, zagranicznych obyczajów, ale także i nosicielem ducha narodowościowego. Kulturotwórcza rola Kościoła wzmożła się w warunkach Kontrreformacji. Kościół posiadał zatem władzę, wiedzę oraz hegemonię w warstwie symbolicznej i co za tym idzie, społeczne poparcie dla swoich działań.

Wzrastające zaangażowanie duchowieństwa w sferę polityki sprawiło, że katolicyzm w Polsce przede wszystkim pojmowany był w kategoriach przynależności kulturowej i narodowej. Pomimo równoległej narracji o XVI-wiecznej tolerancji, mitu o demokratycznej i różnorodnej Rzeczypospolitej, to właśnie symboliczny konstrukt Polaka-katolika zdominował dyskurs i stał się podstawą kreowania także współczesnej polskiej tożsamości. Pozycję tę utwierdziło zaangażowanie w życie polityczne kraju i rola, jaką odegrał Kościół jako instytucja społeczna w czasach kolejnych rozdziałach polskich dziejów.

Już w czasach rozbiorowej tragedii szukano oparcia w Kościele, a odmienny wyznaniowo zaborca stawał się wrogiem również religijnym (np. cerkiew funkcjonowała jako symbol ucisku ze strony zaboru rosyjskiego). Nowoczesną XVIII-wieczną wspólnotę narodową z racji braku organizmu państwowego coraz częściej budowano wokół symboliki wiary. Przydrożny krzyż, kapliczka, figury świętych zaczynały funkcjonować w podwójnej narodowo-katolickiej roli. Kościół stał się także miejscem działalności niepodległościowej, popularne było stawianie pomników o wyraźnym propolskim przesłaniu w miejscach kultu religijnego, co według Nijakowskiego, w potocznej świadomości spełniało rolę walki o polską domenę symboliczną, a tym samym sakralizowało przedstawionych bohaterów, przez co została stworzona jeszcze silniejsza więź pomiędzy tym co narodowe, a tym, co religijne (Nijakowski 2008: 77 i dalsze).

Kolejny aspekt to kult maryjny, choć charakterystyczny nie tylko dla Polski, to jednak stanowiący dość zasadniczy element obrzędowości polskiego katolicyzmu. Już

w XVII wieku za sprawą jezuickich objawień, a później cudu jasnogórskiego w trakcie wojny ze Szwedami Matka Chrystusa została Najświętszą Maryją Panną Królową Polski, co w 1764 roku zostało wspomniane w ustawach sejmowych, a w 1909 roku potwierdzone dekretem papieża Piusa X. W okresie międzywojennym w słabym kształtującym się dopiero organizmie państwowym Matka Boska powtórnie została wybrana Królową Polski. Po zwycięskiej bitwie warszawskiej, w 1920 roku, tzw. „cudzie nad Wisłą”, obdarowano obraz berłem i jabłkiem królewskim na znak poddaństwa i wdzięczności – trudno chyba o bardziej symboliczny akt połączenia narodu i wiary.

W dalszych kolejach losu i zawieruchach historycznych narodu polskiego – drugiej wojny światowej i komunizmu zasięg wpływu Kościoła trudno przecenić. Druga wojna światowa to współpraca duchowieństwa ze społeczeństwem w imię wyzwolenia ojczyzny i walki z okupantem. Tu po raz kolejny przeplata się wątek narodowy i religijny – Polak-katolik żyje w zagrożeniu swojej ojczyzny, swej tożsamości narodowej. Miejsca kultu maryjnego oraz obrazy religijne (np. Matki Boskiej Częstochowskiej i Matki Boskiej Ostrobramskiej) stają się dla Polaków sacrum narodowym.

Czasy komunizmu to ciągłe napięcia pomiędzy sferą władzy i kościoła. Okres prawie półwiecza nie był jednolity pod tym względem – przypadały nań odwilże, ale i zaostrenia represji wobec kleru i świeckich katolików, jednak z pewnością władze państwowe zdawały sobie sprawę, że trudno będzie znaleźć społecznej legitymację dla nowego systemu bez choćby milczącej akceptacji posiadającego ogromne wpływy Kościoła.

Inaczej niż w pozostałych krajach bloku komunistycznego, kształtowania Polski Ludowej nie zaczęto od polityki sekularyzacyjnej, wręcz przeciwnie, w pierwszych powojennych latach politycy próbowali iść pod rękę z religią: „Prezydent Bolesław Bierut zakończył swą przysięgę w sejmie formułą „tak mi dopomóż Bóg” i szedł w procesjach Bożego Ciała” (Bogucka 2008: 471). Z czasem na coraz szerszą skalę wprowadzano propagandę ateistyczną, zabraniano uczestnictwa w uroczystościach religijnych, wobec których stworzoną świecką alternatywę (cały arsenał obchodów i świąt państwowych, oraz obrzędów świeckich, której to w dziedzinie na szczególne kuriozum zakrawały „świeckie chrzty”).

Lata sześćdziesiąte to działalność więzionego Kardynała Stefana Wyszyńskiego, obchody milenium Chrztu Polski i zawłaszczanie ich poprzez państwową laicką propagandę jako rocznicę tysiąclecia państwa polskiego. Walka na symbole posunęła się tak daleko, że dochodziło do działań absurdalnych – w celu powstrzymania religijnych obchodów milenium aresztowany został obraz Matki Boskiej Częstochowskiej,

na co opozycja antykomunistyczna odpowiedziała religijną procesją, w której niesiono same ramy obrazu ze znaczącą „pustką” w środku.

Lata siedemdziesiąte to lata odwilży, nawiązania kontaktu z Watykanem oraz wyboru papieża Polaka – Jana Pawła II: „wybór kardynała Karola Wojtyły na papieża wzbudził zdumienie, wściekłość i przerażenie władz PRL, ale jednocześnie zmusił je do dalszych pertraktacji z kościołem, mimo, iż zdawały sobie sprawę, że opozycja znajdowała w kręgach kleru i świeckich katolików silne poparcie” (Bogucka 2008: 583). W latach osiemdziesiątych jednym z symboli opozycji komunistycznej był Lech Wałęsa, obowiązkowo z Matką Boską w klapie. Oczywiście działalność duchownych nie zawsze była jednoznacznie antykomunistyczna (np. tzw. księża-patrioci, czy księża współpracujący z aparatem represji jako tajni informatorzy), jednak w pamięci zbiorowej funkcjonuje dość silny obraz Kościoła jako przewodnika duchowego, ostoji i wsparcia w walce niepodległościowej, a każda rysa próbująca zepsuć ten wizerunek wywołuje wiele emocji i dyskusji.

Działalność duchowieństwa wspierała opozycję nie tylko w walce politycznej (choć trudno w tym kontekście zapomnieć o poświęceniu z jakim się tego podejmowano, przywołać można drastyczne zamordowanie księdza Jerzego Popiełuszki przez Służbę Bezpieczeństwa w 1984 roku, ale i przykłady kolejnych morderstw księży, z których ostatnie miały miejsce jeszcze w roku 1989), ale Kościół był też ośrodkiem podziemnej kultury, jedynym miejscem, gdzie patriotyczna, nieocenzurowana twórczość mogła znaleźć swe schronienie i gdzie występowali nielegalni artyści „drugiego obiegu” lub ci bojkotujący oficjalne massmedia. Na łamach czasopisma chrześcijańskiego „Tygodnik Powszechny” czy „Znak” toczyły się dyskusje filozoficzne, podtrzymywano etos inteligencki i publikowano teksty zachodnich intelektualistów. Działalność duchowieństwa miała także wymiar edukacyjny (w 1979 roku działało 21 299 punktów katechetycznych na terenie kraju (por. Bogucka 2008: 587)), a także pomocowy - w czasie stanu wojennego zajmowano się wsparciem materialnym i dystrybucją zagranicznych darów (leków, odżywek dla dzieci, żywności i ubrań) w cierpiącym biedę kraju.

Można bez wątplenia powiedzieć, że Kościół katolicki był jedyną instytucją społeczną, która mogła opierać się na pozapaństwowym, oddolnym spontanicznym działaniu swoich członków, przeciwdziałając atomizacji społeczeństwa, z którą to aktywnością do pewnego stopnia godziła się władza totalitarna (por. Wnuk-Lipiński 1996: 101). Trudno właściwie byłoby wymienić wszystkie pola współpracy społeczeństwa i Kościoła w czasach komunizmu, albo wszystkie płaszczyzny wsparcia dla działalności antykomunistycznej. Niełatwo też przecenić wagę wsparcia, które otrzymywały jednostki: przewodnictwo duchowe, utudę swobody i siłę oddzia-

tywania świeżości duchowego powiewu w kształtowanej przez Kościół atmosferze pseudowolności. Książd Tischner podsumowuje te lata działalności Kościoła w dość jednoznaczny sposób: „Kim bylibyśmy w tym kraju bez kościoła, bez kard. Stefana Wyszyńskiego, kard. Karola Wojtyły – w końcu bez Jana Pawła II? Pytanie to zwisa nad nami jak chmura. Bylibyśmy ... niczym” (Tischner 1990).

Polski katolicyzm jest przede wszystkim katolicyzmem ludowym, tradycyjnym, nie intelektualistycznym, co nie oznacza braku polskich autorów w kręgach filozofii chrześcijańskiej czy teologii, jednak głosy te nie dominują w dyskursie popularnym. Współcześnie katolicyzm niesie także za sobą przekaz wartości tradycyjnych – wzmacnia rolę rodziny rozumianej w sposób tradycyjny, podrzędną pozycję kobiety oraz wspiera kulturę patriarchalną. Dyskurs Kościoła w latach dziewięćdziesiątych niebezpiecznie koncentrował się wokół dyskusji o prawie do aborcji i planowaniu rodziny oraz na regulacji współpracy władzy państwowej i kościelnej (umowa konkordatowa z 1993).

Wraz z wzrastającą siłą Kościoła na arenie politycznej pojawiły się też wypowiedzi o postępującej klerjalizacji życia publicznego (por. Miłosz, 1991, Kołakowski, 1991). Według słów papieża Benedykta XVI polski Kościół „uzyskał wymiar polityczny, który, oczywiście, trzeba teraz na nowo przemyśleć i przeformować” (Ratzinger, 1997: 125). Coraz częściej ogólnonarodową debatę dominowała ciemna strona polskiej odmiany katolicyzmu związana z walecznością i ksenofobią oraz zajadłym oporem wobec wszelkich przejawów zachodnich wzorców, a przede wszystkim wobec zachodniego liberalizmu, co zaczęło tworzyć wewnętrzne podziały w raczkującym społeczeństwie. Wsteczność objawiła się także w kształtowaniu życia religijnego, chociażby poprzez atmosferę strachu i wrogości, który wytwarzały niektóre radykalne ultrakatolickie media „Radio [Radio Maryja - przyp. aut.] formuje strach. Najpierw pokazuje tych, których należy bać się. A potem każe nieść ten strach na ołtarz, przed którym zalękniony otrzymuje ukojenie” (Tischner 1998). Również i we wspólnej Europie Polak-katolik jest zagrożony - widmo postępującej europeizacji i sekularyzacji życia oraz kryzys wartości zagraża swoistości jego ojczyzny i kultury. Ponieważ w dyskursie polskim ojczyzna została zabsolutyzowana, a zagrożenie przed nieznanym, ale bardzo realnym wrogiem, wg słów księdza Tischnera, sięgnęło poziomu „narodowej psychodramy” (Tischner 1998), w tym okresie pojawiły się także silne tendencje antysemickie („Papież może chodzić do synagogi, a polskie katolickie radio i polski katolicki dziennik i tak wiedzą lepiej, co myśleć o Żydach, którzy zabili Pana Jezusa i pragną zniszczyć Polskę”) (Bogucka, za Tischnerem 1998).

Powiązanie „cesarskiego” i „boskiego” w wielu społeczeństwach nie do pomyslenia, a jeszcze w większej liczbie wspólnot nie do zrealizowania, to symboliczne

połączenie narodu i kościoła w jedną konstrukcyjną całość, możliwe było dzięki aktywności i potędze kolejnego polskiego mitu – mitu romantyzmu.

Romantyzm jako dziewiętnastowieczny kierunek dla całej Europy oznaczał rehabilitację emocjonalności, duchowości i indywidualizmu w sztuce. Taka wizja świata powstała w odpowiedzi na oświeceniowy triumf rozumu i jako reakcja na Rewolucję Francuską i Wiosnę Ludów. W warstwie światopoglądowej podgrzewana była przez idee buntu wobec zastanego świata, protest przeciw uciskowi, walkę wyzwolenczą. Bohater romantyczny był samotny, skłócony ze światem, najczęściej poświęcający swe partykularne dobro w imię wyższych racji (ojczyzny, miłości, nowego porządku świata). Zwykle kończył swe życie tragicznie - niepowodzeniem i sromotną klęską swojej misji lub składając je w ofierze za lepszą sprawę.

W przypadku Polski epoka romantyzmu to czasy rozbiorów, klęski Napoleona oraz Księstwa Warszawskiego, a także utworzonego po Kongresie Wiedeńskim (rok 1815) Królestwa Polskiego. Radość z powstania własnego quasi-państwa psuła jednak gorzkość faktu unii personalnej z Rosją (car Aleksander był królem Polski) i tym samym silnej od niej zależności. Nie potrzeba było lepszego podglebia do tworzącego się nowego nurtu, który zdominował szczególnie twórczość literacką. Do dziś dokonania narodowych wieszczów z tego okresu znane są większości osób przechodzących edukację w polskiej szkole. Nie to jednak świadczy w żywotności idei polskiego romantyzmu, ale to, że na jego fundamencie zbudowano narodowy mit i wzorzec przeżywania patriotyzmu. Badaczka kultury Maria Janion, która w swych rozlicznych pracach dekonstruuje wzorce polskiej kultury, zauważa, że pomimo przebrzmienia epoki romantycznej w polskiej kulturze dostrzec można nie słabnący romantyczny paradygmat, którego ideały realizowały się w trzech etapach dwudziestowiecznej historii Polski.

Maria Janion ten dominujący od epoki porozbiorowej do upadku komunizmu, dość jednolity paradygmat, nazywa romantyczno-symbolicznym stylem kultury (Janion 1996: 9) i opisuje w ten sposób: „romantyzm właśnie jako pewien styl, koncepcja i praktyka kultury budującej ideę tożsamości narodowej, próbował sprostać sytuacji tragiczno-ironicznej, (...) przez jej artykulację, estetyczne ujęcie” (Janion 1991). Romantyzm organizował życie wokół wartości patriotycznych do tego stopnia, że nastąpiło kompletne pomieszanie porządków, czego efektem była sakralizacja ojczyzny, sekularyzacja i upolitycznienie religii. Idee mesjanistyczne, według których Polska miała być „Chrystusem narodów” (por. Pietrasik 2005) zafundowały wyobraźnię patriotyczną. Polacy umiłowali ten autostereotyp według którego Polska jako naród wybrany mający przed sobą wielkie cele zbawienia świata składa swą

ofiary niczym umęczony Jezus Mesjasz: „Nikt nie był tak bohaterski, nikt tak nie cierpiał na świecie całym” (Janion 1996: 50).

Kolejne zrywy romantyzmu to czas pierwszej wojny światowej i okres Drugiej Rzeczypospolitej. „Religia patriotyzmu” przydatna była w walce niepodległościowej, w budowie nowego państwa i jednoczeniu społeczeństwa wokół poświęcenia dla ojczyzny. Specjalnej uwagi doświadczył sam marszałek Józef Piłsudski. Badacze mówią nawet o zjawisku zwanym „kultem Piłsudskiego” (por. Hein-Kircher 2008), którego przejawami była m.in. bogata symbolika (portrety i pomniki, a nawet rekwizyty, jak np. maciejówka, czy kaszanka), uroczyste obchody świąt i rocznic związanych z Marszałkiem oraz patriotyczne wychowanie.

Reprodukcja romantycznego paradygmatu nastąpiła po raz kolejny w czasie drugiej wojny światowej ze znacznie tragiczniejszymi skutkami. Pokolenie Kolumbów wychowane na ideałach międzywojennego emocjonalnego patriotyzmu, na absolutyzacji ojczyzny i apoteozie cierpienia uznawało konieczność poświęcenia się do ostateczności w straceńczej walce. Opór wobec Niemiec, powstanie Polskiego Państwa Podziemnego, sabotaż i partyzantka to kontynuacja znanych schematów: „Znowu okazało się, że przypomnianie o bohaterskiej przeszłości mobilizuje Polaków. Ukazywanie historii Polski jako ciągu heroicznych samopoświęceń zwiększało skłonność do składania ofiary ze swego życia na ołtarzu ojczyzny” (Nijakowski 2008: 111).

Podsycaniu tej praktyki sprzyjały wytwory kultury artystycznej – w czasie drugiej wojny światowej kultura i literatura były lekarstwem na lęk przed biologiczną eksterminacją, wyniszczeniem narodu, barbarzyństwem i bezwzględnością okupanta oraz koszmarem totalitarnych doświadczeń. Bogucka uważa, że w twórczości z czasów drugiej wojny światowej zawarty jest „tak wielki ładunek emocjonalno-ideowy, że trudno analizować ją od strony formalno-artystycznej” (Bogucka 2008: 463). Patriotyczne pieśni, narodowa poezja i proza opisująca traumę życia pod wrogą okupacją niejako symbolicznie przypieczętowały los polskiej ofiary, konieczność poświęcenia i tragiczny los.

Osobny rozdział panteonu kultury narodowej stanowią powstania: Kościuszkowskie, Listopadowe, Styczniowe, Wielkopolskie, trzy powstania śląskie, Powstanie w Getcie Warszawskim i Powstanie Warszawskie. Tylko jedno wygrane.

Ostatnie z wymienionych, Powstanie Warszawskie jest na tyle kontrowersyjnym wydarzeniem, że do dzisiaj trzeźwa, bezemocjonalna ocena tego faktu jest niemożliwa. Nijakowski nazwał je „samospalającym się symbolem”, poprzez który romantyczny ideał wykrwawił się na śmierć (Nijakowski 2008: 111). Trudno bowiem z jednej strony nie uznać heroizmu młodych powstańców, z drugiej nie współczuć

mizerii i beznadziei ich losów. Powstanie było boleśnie przegrane, straty w ludziach i tkance miejskiej ogromne. I mając to na względzie trudno mówić o ogromnym symbolicznym, mitycznym i kulturotwórczym znaczeniu Powstania bez cienia gorczy. W poszukiwaniu sensu tej ofiary, za Tazbirem, można spekulować, że być może dzięki ofierze Powstania Warszawskiego, śmierci tysięcy ludzi i zniszczeniu miasta, duch romantyzmu przygasł na jakiś czas, bo w innym wypadku trzeci zryw romantycznego paradygmatu w Polsce byłby w 1956 lub 1970 roku (por. Nijakowski 2008: 112), co mogłoby się skończyć znacznie tragiczniej (np. ingerencją wojskową Związku Radzieckiego i państw bloku socjalistycznego).

Romantyczny kod każdą klęskę przekuwa w zwycięstwo, lub choćby w moralny triumf, zatem niechętnie wspomina się o decyzjach niepopularnych czy kontrowersyjnych, gdzie poświęcenie zaowocowało jedynie stratą i bólem. Cierpienie zostało uwznioślone i ono uwznioślało cierpiących, ofierze nadawano heroiczny sens. Tischner pisze o typowo romantycznym zrównaniu porządku heroizmu i porządku świętości w kulturze polskiej: „Kto poświęca życie, ten poświęca je dla wartości, które uważa za absolutne. Dla wierzącego patrioty poświęcenie oznaczało przyjęcie krzyża Chrystusowego. Bohater składał swe życie za ojczyznę na ołtarzu Chrystusa. Tym sposobem nadawał religijne znaczenie śmierci za ziemską sprawę.” Tischner pyta zatem dalej: „To, że wierzący bohater narodowy szukał ostatecznej nadziei w krzyżu, jest czymś oczywistym. Wyłania się inny problem: czy przez to, że bohater ofiarował siebie Bogu, dokonywała się sakralizacja i absolutyzacja ojczyzny? To piękne, że Polak umierał za ojczyznę dla Chrystusa, czy oznacza to jednak, że Chrystus umarł wyłącznie dla Polaka?” (Tischner 1998).

Trzecim wybuchem romantycznego paradygmatu w XX wieku było powstanie i działalność Solidarności, które wywołało rewolucję w historycznym myśleniu Polaków. Znany szlakiem wypracowanych wzorów walki niepodległościowej udało się wykreować alternatywny obieg prasy, informacji i idei, a nawet opozycyjne podziemie inspirowane Polskim Państwem Podziemnym z czasów drugiej wojny światowej. Janion podsumowuje wybuch Solidarnościowego etosu w ten sposób: „Solidarność przejęła i po swoim rozbudowała romantyczną kulturę emocjonalną, jej patetyczny patriotyzm i wierność niepodległościowym ideałom. Stan wojenny pogłębił tę romantyczną emocjonalność: manifestacje tożsamości narodowej wykorzystywały symbole, gesty i rytuały kultury romantycznej, zwłaszcza zaś martyrologicznego mesjanizmu” (Janion, 1996: 12).

Solidarność to także aktywizacja społeczeństwa we wspólnym celu, można wręcz używając metafory Nijakowskiego, mówić o „erupcji aktywności obywatelskiej” (Nijakowski 2008: 121). Niewątpliwie wspólnotowość Polaków w tamtym

okresie budowana była poprzez podobne cele i przeżycia, także dzięki ustaleniu jednego wspólnego jasno sprecyzowanego wroga. Tischner szuka źródeł wspólnoty w czymś transcendentnym, mieszczącym się poza wspólnotą samą, a dzięki działalności Solidarności tęsknota Polaków za czymś, co mogłoby spoić podzielone i zranione społeczeństwo przynajmniej po części mogła być zrealizowana: „Reakcje psychosomatyczne stoczniovców i towarzyszących im dziennikarzy, spazmatyczny płacz, uczucia nagłej szczęśliwości, zawały serca i choroby, na jakie zapadały ze strachu partyjne osobistości, emocjonalne uniesienia wątpiacych przy zetknięciu z prostolinijną, szczerą religijnością – to świadectwa często pojawiające się w relacjach z sierpniowych wydarzeń. Siła doznań mówi o głębokim poruszeniu, dotknięciu najgłębszych warstw osobowości, znalezieniu odpowiedzi na niewyrażane dotąd tęsknoty” (por. Ciżewska 2010, Łuczewski 2010a: 17).

Kształtowanie tożsamości narodowej to także dzieło tych Polaków, którzy o ojczyźnie pamiętają, obserwując ją z oddali, żyjąc poza granicami kraju. Z jednej strony odległość wzmacniała tęsknotę za wolną Polską, z drugiej strony ci, którzy mieszkali i żyli z dala od kraju rodzinnego, często karmili się raczej wyobrażeniami, wizjami wolnej, silnej Rzeczypospolitej, jak pisze Najder: „mają oni w swoich umysłach wizję Polski nie takiej, jaka jest, ale takiej jaka być powinna. (...) myślą o Polsce, ale nie o Polakach” (Najder 1998).

Trudno chyba znaleźć rodzinę w Polsce, która nie miałaby kogoś bliskiego na emigracji. O skali zjawiska mogą świadczyć liczby - choć trudno o rzetelne dane, ze względu na zasięg i skalę zjawiska oraz trudność w jego kompleksowym zbadaniu, ale spekuluje się, że na około 38 milionów Polaków żyjących w kraju, kolejnych 20 milionów żyje na emigracji. Emigracja odbywała się w kilku falach związanych ze zmieniającymi się warunkami politycznymi i gospodarczymi. Można mówić o takich falach emigracji, jak emigracja po powstaniach narodowych XIX wieku (Wielka Emigracja), następnie emigracja zarobkowa w II połowie XIX wieku aż do drugiej wojny światowej, emigracja polityczna w czasie i po II wojnie światowej<sup>14</sup>, tzw. emigracja pomarcowa w 1968 roku (wyjazdy polskich Żydów i osób pochodzenia żydowskiego z wskazaniem Izraela jako kierunku<sup>15</sup> będące bezpośrednim skutkiem kampanii antysyjonistycznej, według której wrogów wewnętrznych w komunistycznym państwie upatrywano w obywatelach pochodzenia żydowskiego), emigra-

14 Andrzej Paczkowski w ryc. na str. 168 Historii Polski wymienia kolejno liczbę polskich emigrantów w poszczególnych krajach po drugiej wojnie światowej: Stany Zjednoczone – 110 tysięcy, Kanada – 50 tysięcy, Afryka Wschodnia – 20 tysięcy, Izrael – 55 tysięcy, Australia – 60 tysięcy, Francja – 30 tysięcy (1939-89, Paczkowski A., [w:] Samsonowicz, Wyczański, Tazbir, ..., 2007, s. 168) m.in. efektem emigracji dwóch badaczy kultury Zygmunta Baumana i Leszka Kołakowskiego i kontynuacja ich karier zawodowych na Zachodzie.

15 M.in. efektem emigracji dwóch badaczy kultury Zygmunta Baumana i Leszka Kołakowskiego i kontynuacja ich karier zawodowych na Zachodzie.

cja z przyczyn ekonomicznych i politycznych w latach osiemdziesiątych XX wieku, wyjazdy zarobkowe po 1989 roku i po 2004 roku (tzw. Druga Wielka Emigracja).

Istnienie tak dużej diaspory poza granicami państwa ambiwalentnie wpływa na kapitał społeczny. Część Polonii to emigracja przymusowa, polityczna – tu kultywowane są więzi z krajem, głównie duchowe, symboliczne, mające na celu podtrzymanie w tych kręgach znajomości języka i kultury polskiej (np. Wielka Emigracja, Instytut Literacki w Rzymie, Maison Laffitte i kręgi paryskiej „Kultury” oraz kombatanckie środowisko londyńskie po drugiej wojnie światowej czy działalność współczesnych organizacji emigracyjnych), nawet jeśli robi się to wbrew polityce krajów osiedlenia.

Związek Polaków z zagranicy z tym, co w kraju, jest nieodłącznym elementem polskich losów. Emigranci, szczególnie ci, którzy mają zapewnione bezpieczeństwo osobiste i finansowe, często angażują się w zadania pomocowe i organizują swe siły w momencie zagrożenia. W ostatnich latach takim momentem była mobilizacja wyborcza w 2007 roku, kiedy wielogodzinne kolejki przed konsulatami RP w Londynie i Dublinie nie odstraszyły młodych polskich emigrantów, którzy chcieli wziąć czynny udział w wyborach do Parlamentu. Państwowa Komisja Wyborcza raportowała około 77% udziału uprawnionych do głosowania w okręgach zagranicznych (78%) i na statkach (97%), w porównaniu do 54% w kraju (<http://wybory2007.pkw.gov.pl/>, 2011.02.05).

Działalność kulturotwórcza patriotów Wielkiej Emigracji<sup>16</sup>, twórczość emigracyjnych artystów, wreszcie równoległy do PRL-owskiego Rząd i Prezydent na uchodźctwie tworzyły arsenał polonijnych środków budowania „podwójnej tożsamości”. Rozdźwięk był na tyle silny, że Bogucka mówi nawet o istniejącym przez długie lata swoistym podziale kultury polskiej na emigracyjną i krajową (Bogucka 2008: 510).

Z drugiej strony wyjazdy, czy to z powodów ideologicznych, czy zarobkowych, zniszczyły pierwotne lokalne struktury i więzi społeczne, czego przykładem może być coraz częściej pojawiające się zjawisko określone terminem „eurosieroty”, które odnosi się do dzieci opuszczonych przez rodziców emigrujących do krajów UE po otwarciu europejskiego rynku pracy w roku 2004.

Przypominając o polifonii polonijnych losów, które w żadnej mierze nie tworzą monolitu, trudno bowiem porównywać sytuację Polaków z Kazachstanu albo Białorusi z losem pracowników sezonowych w Unii Europejskiej, warto zwrócić

16 Aleksander Brückner w „Dziejach kultury polskiej” tak pisze o tym zjawisku: „emigracja nie tylko przetrwała próbę ogniową zwycięsko, mimo nędzy materialnej moralnie nie upadła, nie tylko imię Polaków jako obrońców wolności rozślawiła, lecz przede wszystkim stworzyła wielką literaturę narodową, której przedtem nie było, ów skarb nieoceniony jakim naród na wieki obdarzyła. (...) nie zrodziła emigracja tych literatów (...), emigracja nadała im ton, barwę, całą treść i ramę” (Brückner 1946: 422-423).

uwagę na to, że nie zawsze deklarowane silne więzi z ojczyzną skłaniały emigrantów do powrotu. Po 1989 roku pomimo tego, że przemiany demokratyczne tworzyły taką możliwość jak powrót do kraju to była ona wykorzystywana tylko przez niektóre grupy emigrantów (szczególnie przez uchodźców politycznych, czy tzw. Polaków z Kazachstanu) i nadal większość wyjazdów to podróże „w jedną stronę”.

Migracją specyficzną, bo „wewnątrz krajową”, można nazwać konieczność przenoszenia się ludności z Kresów Wschodnich na Ziemię Zachodnie i Północne w wyniku powojennych zmiany granic Polski po ustaleniach konferencji pokojowych w Teheranie, Jałcie i Poczdamie. Obywatele Niemiec po klęsce III Rzeszy w 1945 roku zostali zmuszeni do opuszczenia Warmii i Mazur oraz Ziemi Zachodnich, a na ich miejsce wprowadzili się obywatele polscy głównie z terenów wschodnich, które po wojnie utracone zostały na rzecz Związku Radzieckiego. Na długo zniszczyło to lokalne wspólnoty, które po przymusowej repatriacji (ówczesny oficjalny termin opisujący tę operację) musiały od początku budować swe życie codzienne. Niewątpliwie wpłynęło to na zawężenie kręgów zaufania, więzy szersze niż rodzinno-krewniacze zostały administracyjnie nadwyrężone poprzez zmianę środowiska, otoczenia sąsiedzkiego, destrukcję struktury społecznej lokalnej wspólnoty i spowodowały trwałe przeobrażenie przemieszczonych wspólnot. Podkreślając wzajemny wpływ sfery kultury i społeczeństwa badacze wspominają o wytworzeniu się tzw. społeczności postmigracyjnych w odniesieniu do wspólnot zamieszkujących tereny, na których dokonano się wymiana ludności (por. Sakson, Siedlisko nr 1; Machaj 2005). Zaznaczenie odmienności społecznej nowych regionów otworzyło dyskusję nad podziałem społeczno-kulturowym Polski. Rozróżnienie na poszczególne regiony historyczne, wskazuje jednocześnie na pewne odmienności na poziomie społecznym. Co prawda nie ma zgody co do tego jak podzielony wewnętrznie jest ten uznawany za homogeniczny kraj (por. np. Żeromskiego „trzy nierówne połowki” (Samsonowicz, Wyczański, Tazbir, ..., 2007: 36), podział na cztery regiony Jałowieckiego i Szczepańskiego (Jałowiecki, Szczepański 2002), Bartkowskiego pięć regionów (Bartkowski 2003)), ale pojawiają się stałe lejtymotywy takiej kategoryzacji – np. biedny wschód versus bogaty zachód, stałość struktury społecznej w regionach wschodnich części południa i Polski środkowej versus nowe osadnictwo zachodu i północy.

Według Machaj wschód Polski to przewaga wartości lokalnych, narodowych i tożsamościowych, szacunek dla dziedzictwa, więzi terytorialne, natomiast zachód to przerwana ciągłość kulturowa, racjonalno-indywidualny rys działalności mieszkańców, powiązanie ze strukturami ponadlokalnymi (por. Machaj 2005: 115-116). Podział ten poniekąd pokrywał się z wynikami badań elektoratu i preferencji wyborczych, w których wykazano rozróżnienie na trzy odmienne regiony Polski – od-

powiadające w większości podziałem na tereny zaborów pruskiego, austriackiego i rosyjskiego oraz ich kulturowemu oddziaływaniu (więcej na ten temat por. Zarycki 2002; Bartkowski 2003)<sup>17</sup>. W dyskursie potocznym, który z czasem przeniknął do sfery polityki i publicystyki mówi się o podziale wzdłuż linii Wisły na tzw. Polskę A (byłe tereny zaboru pruskiego, wyższe uprzemysłowienie, lepsza sieć transportu, mniejsze bezrobocie, więcej inwestycji zagranicznych) i Polskę B (tereny byłych zaborów rosyjskiego i austriackiego, zacofanie gospodarcze, gospodarka oparta na rolnictwie, większy poziom bezrobocia). Problem jest na tyle znaczący, że Komisja Europejska w 2007 roku wprowadziła „Program Rozwoju Polski Wschodniej” mający służyć zniwelowaniu regionalnych różnic gospodarczo-społecznych.

Machaj sugeruje, że pomimo słabych więzi wioskowych, niskiej integracji zbiorowości, słabszej roli wartości tradycyjnych kapitał społeczny młodych społeczeństw na ziemiach zachodnich jest wyższy (por. Machaj 2005: 83) niż w rejonach wschodnich ze względu, m.in. na wysoki wskaźnik mobilizacji społecznej i sprawność działania władz samorządowych, lepszą aktywizację mieszkańców i lepszy poziom rozwoju gospodarczego. Inni badacze wprost przeciwnie w młodej strukturze społecznej i większym liberalizmie upatrują słabości postmigracyjnych społeczeństw (Machaj 2005: 114, por. także Kempny 2004b; Bojar 2004;). Jasno wskazuje to na różnice pomiędzy regionami, ale także na fakt, że ocena wysokości kapitału społecznego związana jest z tym, co uznajemy za podstawowe dla jego budowania.

Na polski kryzys zaufania społecznego przekładający się na poziom kapitału społecznego miało także wpływ doświadczenie totalitaryzmu (tematyka dotknięta już we fragmencie dotyczącym romantyzmu i związku z katolicyzmem w niniejszym tekście). Pięć lat wojny z najeźdźcą hitlerowskim, później prawie półwiecze reżimu komunistycznego niewątpliwie zostawiło ślad na współczesnym społeczeństwie. Począwszy od szkód w kapitale ludzkim, dobrach kultury, infrastrukturze, przez destrukcję więzi społecznych wynikających z kryzysu zaufania zarówno do władzy, jak i społeczeństwa, po degradację wartości i niepewność egzystencjalną.

Degradacji wartości, która nastąpiła w czasach komunizmu, dość szczegółowo przygląda się Andrzej Tyszka w artykule pt. *Wartości zdegradowane, wartości ocalone* (Tyszka A., *Wartości zdegradowane, wartości ocalone*, [w:] Stefan Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997), gdzie jako powód tego stanu rzeczy wymienia, m.in. nawarstwiają-

<sup>17</sup> Dziedzictwo zaborów to nie tylko ówczesne różnice systemach prawnych, administracyjnych, oświatowych czy gospodarczych, to nawet nie odmienności styli życia czy obyczajów, ono „trwale odcisnęło się na charakterze narodowym i na kulturze politycznej Polaków, stępiło poczucie odpowiedzialności za państwo. Przez ponad wiek patriotyzm nakazywał walczyć z władzą (...). Obywatele i elity polityczne nawykli do zachowań opozycyjnych. O wiele łatwiej przychodziło obalenie niż ustanowienie rządu” (Samsonowicz, Wyczański, Tazbir, ..., 2007: 38).

cy się przez dekady kryzys autorytetów i wzorców osobowych, zgodę na szarość codzienności czy erozję życia etosowego, którą rozumie jako „załamanie etosu pracy, moralności pracowniczej, etosu obywatelskiego i poczucia podmiotowości obywateli, etosu rodzinnego, rozpad tradycji i norm życia zbiorowego” (Tyszka 1997: 32). Autor sugeruje, co prawda, istnienie relikwów etosów na niektórych płaszczyznach życia społecznego, ale w innych niemniej ważnych obszarach (szkoła, organizacje młodzieżowe, harcerstwo, armia i organy sprawiedliwości) kompletną ich dekonstrukcję (por. Tyszka 1997: 32).

PRL-owi zawdzięczamy całkowitą destrukcję społeczeństwa obywatelskiego, polegającą na celowym niszczeniu więzi międzyludzkich poprzez atomizację i rozdrobnienie więzi społecznych, budowanie atmosfery strachu i nieufności, kontrolowanie i ujmowanie w tryby instytucjonalne działań wspólnych (z wyjątkiem rodziny, przyjaciół i Kościoła) (por. Szacki 2003: 418). Walka o codzienny byt, obłuda i zakłamanie, niesprawiedliwości i pochwała koniunkturalizmu nie wpływała spajająco na wspólnoty, której dobro jawić się mogło jako odległe, abstrakcyjne pojęcie.

Przykładem takiego rozdzwienku może być PRL-owski system nagród i kar, który zupełnie nie pokrywał się z potoczną logiką tego co, komu i za co powinno się należeć, z czasem więc logika ta zbliżyła się do wykładni gratyfikacyjnej socjalizmu: każdemu wedle potrzeb, każdemu wedle dzieł, każdemu wedle jego pozycji społecznej i każdemu według jego zasług wobec panującej władzy (por. Ossowski 1962: 107-108; Tyszka 1997: 33). Nastąpiła instrumentalizacja honorowych wyróżnień – medale, order, nagrody bywały często związane z finansowym dodatkiem do pensji, a ich przyznawanie było tak częste, że niemalże należały się każdemu. Częściej rzecznikiem wartości, człowiekiem honoru, obrońcą zasad był nie ten, kogo odznaczono medalem, ale ten, kto sprzeciwiając się władzy – nie przyjął go. Tak prowadzona pedagogika społeczna – pedagogika oparta na monopolu na wartości, na deprawowaniu i łamaniu charakterów wprowadzała zamieszanie w relacjach społeczeństwa socjalistycznego – by znów odwołać się do Tyszki – „formowały się dwie kategorie skrajne - „frajerów”, przywykłych do godnościowej depriwacji i dyskryminacji, oraz „fetniaków”, z piersią obwieszoną medalami i pełnym portfelem, a gwizdających na zasady i wartości, ponadto między nimi zdeorientowana, zbałamucona obserwowaną ambiwalencją, milcząca i bierna większość” (Tyszka 1997: 34).

Za badaczami socjalistycznego społeczeństwa i kultury można podać wiele przykładów aksjologicznych wolt w społeczeństwie PRL-u. Wspomniany Andrzej Tyszka rozróżnia takie działania na wartościach jak deformacje (np. prawa człowieka stawały się prawami człowieka do życia w pokoju), odwracanie ich sensu (np. „opieka państwa” równała się uzależnieniu obywatela od instytucji, czy wręcz kontroli i inwigilacji

obywateli), podmiany wartości przez atrapy (np. zamiast bohatera narodowego – „bohater roku”, zamiast szczęścia – pieniądze, zamiast święta Konstytucji 3 maja – Dzień Oświaty, Książki i Prasy), zawłaszczanie symboli (święta kościelne – świętami państwowymi), dewaluacja wartości (np. poprzez odpowiednie prawodawstwo deprecjacja roli rodziny), eliminacja wartości z życia społeczno-kulturowego (w tym szczególnie sakralnych), przemiana hierarchii wartości, absolutyzacja wartości witalnych (Tyszka 1997: 35-44).

PRL odczytywano też przez pryzmat kultury kłamstwa (jak przypomina Maciej Zięba: „Pamiętajmy bowiem, iż istotą tego systemu było kłamstwo. (...) Kłamstwa uczono wszędzie. Najmniej boleśnie w szkołach, boleśniej w urzędach i egzekutywach, najboleśniej w komisariacie. Przez blisko półwiecze ten system, w różny sposób zatruł miliony serc i umysłów”, (Zięba 1996: 48-49), czy funkcjonowania takich wartości jak wstyd, równość czy honor, których korelaty przybierały specyficzne dla totalitarnego systemu formy i modalności (więcej por. np. Wolska 1997; Tańczuk 1997; Przysiaś-Faruga 1997). Mówi się wręcz o wykreowaniu nowego typu człowieka - „homo sovieticus” - szarego obywatela, zniewolonego, poddanego nadrzędnej władzy, koniunkturalist, konformist, uniożonemu wobec karmiącego go systemu, czerpiącego zeń profity i przyzwyczajonego do opieki państwa (por. np. Tischner 1990).

Kryzys wartości związany jest także z upadkiem etosu inteligenckiego. Powstanie tej mającej rodowód szlachecki klasy społecznej związane było ze zmianami w folwarczno-feudalnej strukturze społecznej oraz z postępującą modernizacją i migracją do miast. Od czasów zaborów to ta klasa społeczna była głównym piewcą i nośnikiem idei narodowych i wzorców kulturowych oraz budowania poczucia przynależności do wspólnoty. Misyjna postawa inteligencji podszyta była troską o dobro wspólne, o tradycję i kulturę. Za składowe inteligenckiego etosu uważa się m.in. awans kulturowy, wykształcenie i twórczą pracę, aspiracje kulturalne, wyższość godności nad postawami pragmatycznymi, wrażliwość na krzywdę innych, troskę o dobra narodowe i ojczyznę (Bartoszek 2003: 91-92).

Działania hitlerowskiej i radzieckiej władzy dążyły do tego, by tę warstwę nie tylko zindoktrynować i zmusić do kolaboracyjnej współpracy, ale przede wszystkim, by nosiciele kultury narodowej pozbyć się w sensie biologicznym. Eksterminacja polskich elit kolejno dokonana przez obu okupantów<sup>18</sup>, a później działania nowych władz spowodowały, że w powojennej Polsce etosowa inteligencja stała się mniej-

18 Wymieniając kilka przykładów zorganizowanych niemieckich akcji eksterminacji inteligencji polskiej – Ausserordentliche Befriedungsaktion, Inteligenzaktion, Sonderaktion Krakau (por. Samsonowicz, Wyczański, Tazbir, ..., 2007, s. 125 i dalsze) oraz kilka radzieckich miejsc kaźni polskich elit - Katyń, Ostaszków, Starobielsk.

szością, a prym wiódł „nowy inteligent” (inteligent partyjny, inteligent z awansu) na usługach ustroju. Niezależność poglądów, brak koniunkturalizmu, postawa godnościowa, kultura duchowa jako siła napędowa tej warstwy społecznej ustąpiły służebności wobec ustroju i całkowitej od niego zależności, partykularyzmowi, pogoni za karierą. W opozycji do przedwojennych warstw inteligentnych pojawiła się inteligencja z awansu społecznego: „[ustrój – przyp. aut.] opierał się na narzucanej przemocą indoktrynacji młodego pokolenia, na masowej oświacie, na ujednoczonym przekazy kulturowym realizowanym poprzez cenzurowane masowe media i partyjnie sterowane środowiska edukacyjne” (Bartoszek 2003: 86).

Wykształcona inteligencja partyjna o robotniczo-chłopskich korzeniach pomimo swego koniunkturalistycznego zacięcia do końca ani nie mogła czuć się inteligencją, ponieważ ze względu na szybki awans nie przyswoiła tradycji, wiedzy i etosu inteligentkiego, ani nie mogła bezpiecznie czuć się wśród popleczników systemu, istniała bowiem programowa nieufność władz do wykształconych obywateli (por. Bartoszek 2003: 85). Inteligencja cieszyła się jednak pewnym prestiżem, choć władza wprost umniejszała jej rolę kosztem faworyzowanych przez system robotników i chłopów. Najniższe uposażenia były domeną umysłowych stanowisk pracy, co znacznie studiowało orientację na sukces merytoryczny czy artystyczny, który i tak zwykle musiałby być zgodny z socjalistycznymi wytycznymi i zaakceptowany przez aparat partyjny.

Oslabianie pozycji inteligencji wykorzystane było do wykreowania dyskursu dominacji warstw robotniczych i chłopskich w PRL-u. Dość prętnie funkcjonuje mit o tym, jak wiele komunizm wniósł w polską wieś, szczególnie gdy mowa o modernizacyjnej sile państwa (elektryfikacja, walka z analfabetyzmem), pamiętać jednak należy, że było to niejako wymuszone zacofaniem cywilizacyjnym i technologicznym kraju. Częściowo były to inwestycje fasadowe i pozorne, ale należy przyznać, że zarówno rolnictwo, kultura ludowa oraz kultura robotnicza w pewnych swych przejawach mogły liczyć zarówno na wsparcie ideologiczne, jak i materialne systemu. Walka klas, sojusz robotniczo-chłopski były często tematem wystąpień władz państwowych i socrealistycznej twórczości artystycznej. Szczególnym przykładem ciekawego podejścia państwa do problemu klas społecznych były „punkty za pochodzenie” dla kandydatów na studentów z rodzin chłopskich i robotniczych, które miały wyrównywać braki tychże w kapitale kulturowym i wpływać na zrównanie szans przy starcie na wyższe uczelnie, przy czym odpowiednio dzieci z rodzin inteligentnych (tzw. inteligencja pracująca) miały być tym samym przyhamowywane w swych dążeniach.

Nie tylko socjalistyczna walka klas, ale i znacznie wcześniejsze feudalnie ukształtowane społeczeństwo odcisnęło swe piętno na stratyfikacji społeczeństwa polskie-

go. Pozostałości wzorców zachowania, kulturowych kodów i specyficznego typu więzi społecznych odziedziczone po „Polsce zaściankowej” czy „kulturze folwarku” uważa się za silnie obecne w kulturze polskiej. Według Szackiego „szlachecki dworek” jeszcze w XIX wieku był ostoją polskości, a polski obywatel mieszkał właśnie na wsi (Szacki 2003: 414-415). Był nim najczęściej szlachcic, bo aż do okresu powojennego (reforma rolna po II wojnie światowej) chłopstwo było marginalizowane, a dwór dominował gospodarczo i kulturowo. Dodatkowym czynnikiem wspierającym tę hipotezę jest fakt słabości mieszczaństwa, co znacznie odróżnia kulturę polską od zachodnioeuropejskiej. Mieszczaństwo bardziej symbolizowało „świadomość mieszczańską” niż warstwę społeczną i miało zbyt mały potencjał by być jakkolwiek alternatywą dla kultury folwarku. Można żartobliwie stwierdzić, że współcześnie polska klasa średnia pojawia się głównie jako przedmiot akademickich i politycznych dyskusji i pytań o jej istnienie.

Także Edwin Bendyk (powołując się na badania Hryniewiczza) podkreśla ciągłą obecność niektórych folwarczno-feudalnych wzorców kulturowych. Za Hryniewiczem feudalne układy wytropić można w PRL-owskim zakładzie pracy (pracownik jest wyalienowany, nieidentyfikujący się z zakładem pracy, skupiony na realizacji własnych celów gospodarczych). Pokłosie tego wzorca jest obecne do dziś w warstwie budowania organizacji zarówno po stronie pracowników (polscy pracownicy preferują afiliacyjno-obronny model motywacyjny - np. pewność pracy, dobrą organizację, dobre stosunki ze współpracownikami i kierownikami, szacunek, ciepłe emocjonalnie relacje koleżeńsko-rodzinne, nisko natomiast cenią osiągnięcia indywidualne (por. Bendyk 2007), jak i kierownictwa (jak pisze Bendyk: „dominują postawy wodzowskie, autorytarne lub w najlepszym przypadku – biurokratyczne. Kierowanie wodzowskie odwołuje się do dyskrecjonalności, jest emocjonalne i mało przewidywalne. Co gorsza, pracownikom generalnie odpowiada taki styl kierowania. Przypomina to opowieści z dawnych folwarków, gdzie pan lub ekonom był despotą, często nieprzewidywalnym, ale można go było udobruchać podejmując pod kolana” (Bendyk 2007).

Mentalnościowe feudalne pozostałości widoczne są także w sferze szeroko rozumianej kultury, która ma przełożenie na życie społeczne i gospodarcze. Czym innym jest PRL-owska lewizna czy współczesne kombinowanie, jak nie efektem gospodarki opartej na pańszczyźnie? Anna Sosnowska znalazła więcej takich powiązań (por. Sosnowska 2008: 39-40), ale już przyjrzenie się tylko temu jednemu mechanizmowi – istniejącej do XIX wieku pańszczyźnie - ukazuje siłę tradycji feudalnej i potęgę dziedzictwa przeszłości w kształtowaniu współczesnej wspólnotowości i społeczeństwa obywatelskiego: „Społeczne i gospodarcze skutki [pańszczyzny – przyp. aut.]



(teraz): Słabe umiejętności nowoczesnej kalkulacji gospodarczej. Gospodarność pańszczyźniana – zatajeń, oszustw, udawania. Państwo (socjalistyczne i teraz) jako folwark i pan, który wykorzystuje i trzeba je przechytryć. Niepłacone podatki, wyłudzenia świadczeń. Podwójność dochodów w sferze budżetowej” (Sosnowska 2008: 39 [tabela]). Kultura folwarczna charakteryzuje się takimi komponentami jak: chłopski materializm i zachłanność oraz kompleksy wobec Zachodu, korupcja, nierówność wobec prawa, „znajomości” (amoralny familializm, nepotyzm), brak matrycy do wdrożenia obowiązkowości, systematyczności, pracy „u podstaw” oraz współpracy obywatela z państwem w celu rozwoju zarówno państwa, jak i obywatela.

Edwin Bendyk w folwarcznych pozostałościach upatruje dobre podglebie do zjawiska, które nazywa „metakulturą bierności” (Bendyk 2008: 33 i dalsze). Jest ona strukturą, która zaburza komunikację, hamuje innowację, nie inspiruje kreatywności i wspiera tradycyjność. Można w tym upatrywać jeden z większych problemów kultury polskiej, być może jeszcze niewystarczająco zbadany i wymagający pogłębionych interdyscyplinarnych studiów. Pomimo tych braków nawet przy pobieżnym spojrzeniu na problem można wykazać wpływ metakultury bierności na inne sfery życia, co Janusz Hryniewicz podsumowuje tak: „Gospodarka przeżywa dziś podobnie rewolucyjny moment transformacji, jak na przełomie XV i XVI w. Powstaje gospodarka oparta na wiedzy. To ona jest źródłem największych korzyści, ale wymaga odpowiedniej mentalności i kultury organizacyjnej. W efekcie jej rozwoju ustali się nowy podział pracy. Jeśli nie weźmiemy aktywnego udziału w tym procesie, to podobnie jak przed 400 laty zostaniemy na marginesie, jak wówczas stanowiąc jednocześnie zaplecze aprowizacyjne i cywilizacyjne przedmurze” (Hryniewicz, cyt. za Bendyk 2007).

Powyższe aspekty uznane za najważniejsze komponenty polskiej sfery symbolicznej zostały przedstawione w znacznym uproszczeniu, bez wskazywania wszystkich możliwych odcieni i pól wzajemnych wykluczeń i pokrywania się trendów kulturowo-historycznych. Pamiętać należy też o heteronomicznym charakterze kultury, niejednorodności tego zjawiska, występowaniu wariantów i wariacji, kultur alternatywnych i nade wszystko o niebezpieczeństwie każdej generalizacji. To, co powyższe wskazywać ma tylko na jakiś główny nurt rzeczywistości mityczno-symbolicznej, której zaprezentowane elementy wybrane zostały w celu wskazania tego, jak historyczne i kulturowe determinanty mogą wpływać na poziom kapitału społecznego, jak są ze sobą w pewien sposób powiązane i skąd ich siła oddziaływania. Kapitał społeczny, będąc zjawiskiem daleko bardziej skomplikowanym i podlegającym różnorodnym wpływom wymykającym się prostym zasadom pedagogiki społecznej i propagandy państwowej, cechuje złożoność uwarunkowań jego kształtowania. Można

zatem powiedzieć, że w społeczeństwie polskim proces tworzenia więzi i oddolnej aktywizacji społeczeństwa był związany z polską przeszłością i kulturą (ale nie tylko poprzez wymienione w tekście aspekty), a przez wieki polskie dziedzictwo narodowe i tradycja (które przede wszystkim za podstawową wartość upatrują siebie same czyli dziedzictwo i tradycję właśnie, tylko w pewien wybiórczy sposób traktowane) były z jednej strony katalizatorami, z drugiej hamulcami w rozwoju partycypacyjnych wzorców.

Współczesna dynamika zmian kulturowych również nie pozostaje bez wpływu na strukturę społeczną. Ruchy lokalne i ogólnosiękatowe, których jednoczesne występowanie Bauman zamknął w terminie „glokalizacja”, nie pozostają bez wpływu na zachowania i postawy Polaków. Po 1989 roku nastanie polskiej „normalności”, długo wyczekiwanej i wywalczonej, wielu zawiodło. Pojawiły się nowe dylematy, a istniejące nie mogły być w stary sposób rozwiązywane - należało pozbyć się nawyków i nauczyć życia społecznego i gospodarczego od nowa.

Tragiczną sytuację w Polsce pokomunistycznej dość trafnie opisuje historyk i opozycjonista Zbigniew Najder: „Modele zachowań, znane nam z poezji Słowackiego, z dzieł Orzeszkowej, Sienkiewicza i Żeromskiego, z „bibuły” Piłsudskiego i opowieści o żołnierzach lat 1939-45 – tych w mundurach pod Narwikiem i Monte Cassino i tych w akowskim podziemiu – te modele przestały być wzorami dla współczesnych Polaków. Rzecz w tym, że były to modele określające, definiujące polskość; innych właściwie nie mamy. Modele życia praktycznego, modele wypełniania obowiązków, ale tylko bezpiecznych, bez narażania się – te wzorce, tak częste w innych krajach, w Polsce nie przyczyniały się do utwierdzenia tożsamości narodowej, wręcz przeciwnie” (Najder 1998).

Maria Janion posuwa się do bardziej radykalnych stwierdzeń – uważa, że kryzys wartości i kryzys paradygmatu romantycznego spowodował upadek ideału bohaterstwa, co z kolei implikowało szersze zmiany na płaszczyźnie wspólnotowej: „Do wszystkich bowiem naszych nieszczęść dołącza się jeszcze i to, że straciliśmy okalające stale nasze postacie romantyczne piękno, nasz ideał bohaterstwa, raz utajony, raz jasny, lecz stale nam towarzyszący. Zaczyna błędąc heroizm romantyczny – to wspaniałe marzenie o zbiorowości o sobie samej. Czy staliśmy się już odrażający, brudni, źli? Nie możemy sami siebie kochać w swym ideale, i nikt już nas nie będzie kochał...” (Janion 1996: 15).

Niewątpliwie w czasach pokoju, gospodarki rynkowej i konsumpcjonizmu ideał romantyczny został zdegradowany, stracił swą siłę, ale czy na pewno zniknął? Gdy przyjrzymy się obchodom żałoby po śmierci Jana Pawła II (rok 2005), a potem po śmierci w katastrofie lotniczej członków delegacji rządowej w Smoleńsku (rok 2010)

widzimy, jak wielka jest tęsknota za romantyzmem – ofiarą za ojczyznę, rozbudowaną symboliką narodową i wspólnym przeżywaniem i jak sprawnie społeczeństwo potrafi się organizować w sytuacjach wyjątkowych. Być może dramat takiego formatu jest dopiero czymś, co według postulatów Tischnera, przekraczając wspólnotę, pozwala jej się konstytuować.

Kapitalistyczna trzeźwość, rzeczywistość przekładająca się na prawa rynku, interesu, odejście od etosu i ideałów wykazała słabość i niemoc Polaków w okresach stabilizacji. Strategie i pielęgnowane wzorce będące bardzo pomocne w czasach klęski i smoty, nie są skuteczne w nowej rzeczywistości. Być może stąd niski poziom polsko-polskiej współpracy, wzajemnego szacunku i zaufania? Żakowski nazywa taki stan rzeczy zgrabną metaforą „społeczeństwa grzybiarzy”. Tak wyjaśnia, skąd to porównanie: „Staliśmy się wspólnotą grzybiarzy. To znaczy: wsiadamy w autokar, jedziemy na grzyby, każdy biega sam, a na trzeciego maja, jedenastego listopada, jak samolot spadnie, wracamy do autokaru i jesteśmy przez chwilę razem. A potem znowu do lasu i żeby tylko ktoś przypadkiem się nie zbliżył! Bo wybiera moje grzyby. Jeśli grzybiarz widzi na horyzoncie drugiego grzybiarza, to by go od razu zastrzelił (gdyby tylko był myśliwym) albo podrzucił muchomora. Najlepiej, żeby dookoła nie było innych ludzi, bo ze spotkania z drugim człowiekiem nie może wyniknąć nic dobrego” (Żakowski 2010: 53-54).

Konglomerat narodowych doświadczeń składa się z poszczególnych elementów takich jak np. długa (prawie dwustuletnia) tradycja bycia w opozycji, przeciwko państwu, przeciwko aparatowi administracji: „Nie mam jednak poczucia, że gdy wrzucam kartkę, zmieniam coś na lepsze. Nie mam poczucia, że władza, którą wyłonimy, będzie pracowała dla naszego dobra. Ta świadomość dotyczy, jak myślę, bardzo dużej części społeczeństwa. Poczucie, że władza pracuje dla nas, nie jest bardzo popularne” (Żakowski 2010: 54).

Ta wdrukowana matryca bycia „obok”, braku demokratycznego wpływu na losy kraju i środowiska, do tego podsycona przez kompleks bierność i wyniesioną z życia w feudalizmie, zależność, poddaństwo i kłamstwo, wymieszana z poczuciem bycia wybrańcem i bohaterem zasługującym na najwyższe uznanie, spowodowała, że trudno mówić o afirmacyjnych mechanizmach i pozytywnych wzorcach partycypacji w życiu społecznym, wspólnej odpowiedzialności, za wspólny kraj i wspólny los. Społeczeństwo polskie to raczej wspólnota negatywna, a każdy wybór, to wybór mniejszego zła, wybory przeciwko komuś i czemuś. Trudno zatem nie uśmiechnąć się na taki opis rzeczywistości dokonany przez Żakowskiego: „Powszechne jest myślenie, że chłopci nas wykorzystują, górnicy nas wykorzystują, nauczyciele, emeryci, renciści. Politycy i dziennikarze nas wykorzystują (i są świniami). Jak zabierają eme-

rytom, renciści się cieszą; jak chłopom wychodzi, inteligencja się martwi. Pamiętam słynną już rozmowę między profesorem Geremkiem a Waldemarem Pawlakiem, gdzie Geremek mówi: „Bo dla nas ważni są ludzie, a dla was tylko krowy, konie”. To wskazuje na głębokie pęknięcie. Nie łączą nas wspólne emocje. Poczucie wspólnoty rozpadło się. I to nie na dwie, lecz na wiele wrogich sobie wspólnot” (Żakowski 2010: 54). Przy takim podejściu trudno mówić o tworzeniu wspólnoty czynu, o aktywnym wyjściu poza wspólnotę symboliczną, a jedyną receptą wydaje się być (za Anetą Gawkowską wracając do metafory grzybiarskiej) dogłębna zmiana rozumowania, by przestać myśleć o swoich grzybach, a zacząć myśleć o lesie (Łuczewski 2010b: 10).

*Status quo* nie skłania do optymizmu. Pytanie, czy można znaleźć jakieś antidotum? Jak można przeciwdziałać? Jak wzmocnić poczucie wspólnotowości? Jak pobudzić aktywność obywatelską? Jak zmienić obraz ojczyzny? Jak próbować wpłynąć na kapitał społeczny, używając do tego istniejącego dziedzictwa kulturowego i tradycji? Wyłaniające się pytania z pewnością są wielopłaszczyznowe i dotyczą różnorodnych aspektów funkcjonowania polskiego społeczeństwa, a znalezienie na nie odpowiedzi wymaga szerokich studiów i być może również chociażby próby przynajmniej pilotażowego wprowadzania postulowanych zmian.

Rozwiązania, które pojawiają się na łamach publikacji badawczych i publicystycznych, wskazują głównie na potrzebę rozwoju pozytywnego w każdym znaczeniu tego słowa. Na czerpanie z tradycji, nie tylko wzorców romantyczno-religijnych, ale też racjonalno-świeckich. Na podkreślanie tradycji poprzez jej wykorzystanie dla przyszłości i społeczeństwa wiedzy. Jeden z autorów, podkreślając zależność religii i modernizacji zauważa: „wiele do naszej historii wniosła epoka Jagiellonów: Polska silna, katolicka, ale i wielonarodowa, otwarta na Europę, tolerancyjna, którą cechuje pluralizm wyznaniowy i twórcza otwartość na inne religie” (Nosowski 2008: 113-114), ten pogląd wspierany jest przez niektórych działaczy politycznych, np. Rafała Dutkiewicza, który na łamach „Więzi” dodaje: „[modernizacja może odnieść sukces] jedynie wówczas, gdy (...) będziemy w stanie zachować to, co jest w Polsce niezwykle cenne – szacunek dla tradycyjnych wartości. Jeśli się stanie inaczej, tkanka społeczna, która i tak z różnych powodów nie jest wystarczająco gęsta, będzie bardzo szybko erodować, a proces modernizacji nie uzyska społecznej głębi, nie będzie wystarczająco solidnie – w sensie społecznym właśnie – ufundowany” (cyt. za Nosowski 2008:111). Najsilniejszym nośnikiem tych wartości jest w Polsce Kościół katolicki. Dlatego polityk konkluduje: „nasze powodzenie w Unii zależy i od tego, jak upowszechnimy Internet, i od tego, czy nadal w niedzielę będziemy chodzić do kościoła” (tamże).

Wracając jeszcze raz do koncepcji Ingleharta, nadzieję można widzieć także w przemianie pokoleniowej. Jego hipotezy socjalizacji i niedostatku odwołują się do podlegających zmianom kulturowym hierarchii potrzeb różnych dla kolejnych pokoleń. Pokolenia, które wzrosły w czasach trudnych ekonomicznie, czasach kryzysu, będą pomimo polepszenia statusu bytowego, skupiać się na realizacji potrzeb materialnych. W takich wspólnotach prym wiodły będą wartości materialistyczne, czyli te dobra, których podaż jest niska. Zmiany w hierarchii wartości nadchodzić będą z generacyjnym opóźnieniem i dopiero następne pokolenie, które socjalizowane będzie w warunkach dobrobytu, mając zaspokojone podstawowe potrzeby wspiąć będzie się mogło ku wartościom wyższym, tym które Inglehart nazywał postmaterialistycznymi. Czyli tutaj też widzieć można szanse na zwiększenie działań na rzecz wspólnoty, na rzecz innych, potrzebujących i tym samym rozwój więzi społecznych i kapitału społecznego. Koncepcje pamięci kolektywnej, czyli tego jak postrzega się zbiorową przeszłość, twierdzą nawet, że dopiero wykroczenie pewnych treści poza jeszcze dalsze pokolenia (np. trzecie lub czwarte) pozwala funkcjonować im na bardziej zobiektywizowanym, interpersonalnym poziomie, wtedy przechodzą one bowiem z pamięci komunikacyjnej do kulturowej, która nie jest już charakterystyczna dla jednostki tylko dla zbiorowości (por. Assmann 2008). Zatem pojawia się pytanie kolejne, pytanie o to jak edukować następne pokolenia by mogły unieść tę odpowiedzialność za aktywizację i uspołecznienie Polaków? Chyba nie pozostaje nic innego jak odwołać się do Baumana, który tymi słowami przybliżył postulat ponowoczesnej pedagogiki: „edukować sentymentalnie, ale zarazem uczyć ironizować wyobrażenia kulturowe” (Bauman 2000: 252).

## Ekspansja edukacyjna i kapitał społeczny

Piotr Mikiewicz

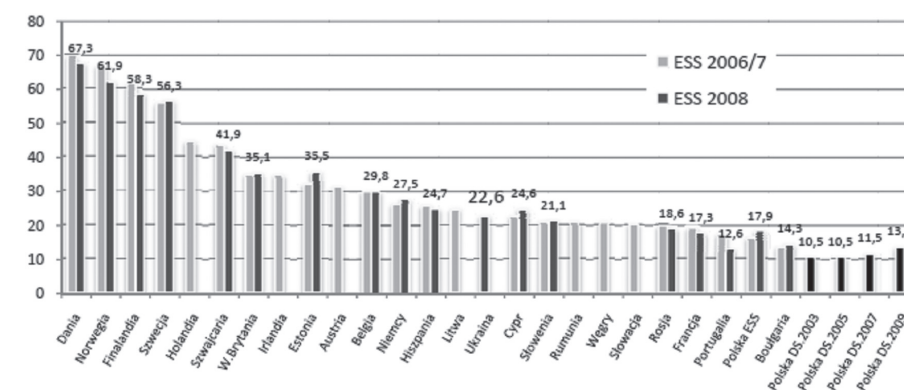
### Kapitał społeczny w Polsce – diagnoza

Diagnoza społeczna przeprowadzona pod kierownictwem Janusza Czapińskiego wyraźnie pokazuje na deficyt kapitału społecznego i społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Jak to obrazowo ujmuje Czapiński, **mamy naród i rodzinę, a nie mamy społeczeństwa**:

„W Polsce są dwa zbiorowe podmioty, w których instrumenty współpracy funkcjonują w miarę skutecznie: naród i rodzina. Między rodziną i narodem istnieją jednak inne jeszcze wspólnoty tworzące społeczeństwo. W tych pośrednich podmiotach zbiorowych mechanizmy współpracy albo w ogóle w Polsce nie funkcjonują, albo opierają się wyłącznie na instrumentach prawnych. Próżnia między rodziną i narodem, o której w latach 70. pisał prof. Stefan Nowak nie zniknęła, nie wypełniła się społeczeństwem obywatelskim” (Czapiński 2005).

W diagnozie społecznej 2003 i 2005 i 2007 i 2009 jako wskaźniki kapitału społecznego przyjęto zaufanie interpersonalne, przynależność do organizacji i pełnienie w nich funkcji, udział w nieprzymusowych zebraniach publicznych i zabieranie na nich głosu, dobrowolne działania i inicjowanie działań wspólnych na rzecz społeczności lokalnej, udział w wyborach lub referendach ogólnokrajowych lub lokalnych oraz pozytywny stosunek do demokracji. Efekt diagnozy opartej na pomiarze tych elementów jest druzgocący: **Polska nie spełnia żadnego kryterium społeczeństwa obywatelskiego**. Pod względem ogólnego zaufania interpersonalnego zajmujemy ostatnie miejsce wśród krajów objętych badaniem European Social Survey.

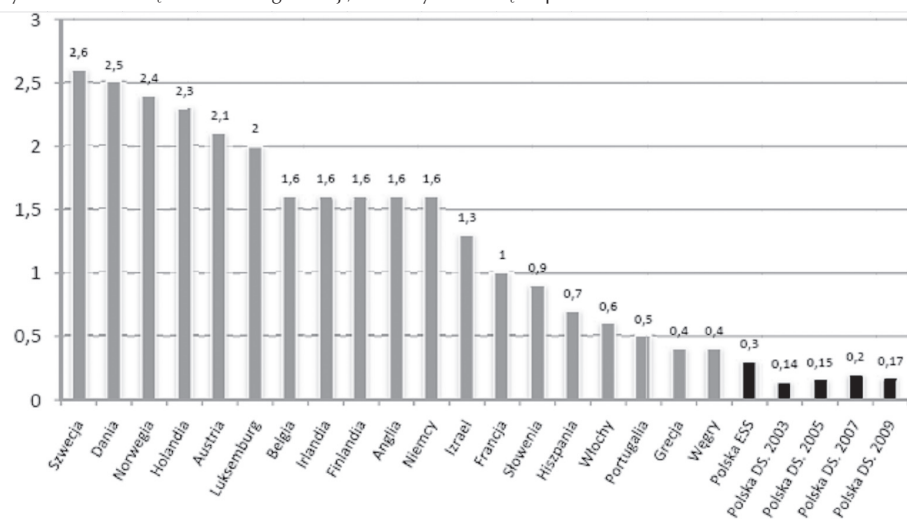
Rysunek 1. Odsetek osób twierdzących, że innym osobom można ufać.



Źródło danych: dla wszystkich krajów, włącznie z Polską ESS - European Social Survey 2002, dla Polski DS - *Diagnoza społeczna* z 2003 i 2005, 2007, 2009 r.

W Polsce w 2008 r. zarejestrowanych w rejestrze REGON było 58 237 stowarzyszeń i ponad 9000 fundacji. Przy rozszerzonej definicji trzeciego sektora jest 96000 zarejestrowanych organizacji pozarządowych, 58 % z nich prowadzi aktywną działalność, 10 % nie prowadzi żadnych działań. Skłonność do stowarzyszania się, gdy przynależność do organizacji stała się po zmianie systemu w pełni dobrowolna, gwałtownie spadła z 30,5 % w 1989 r. do 13% (15,6 %) w 2007 r. Lokujemy się pod tym względem, podobnie jak pod względem zaufania, na ostatnim miejscu wśród krajów objętych badaniem *European Social Survey* (Czapiński 2009).

Rysunek 2. Przeciętna liczba organizacji, do których należą respondenci.



Źródło: dla wszystkich krajów, włącznie z Polską ESS - European Social Survey 2002, dla Polski DS - Diagnoza Społeczna z 2009r.

W Polsce w 2009r. członkami „jakichś organizacji, stowarzyszeń, partii, komitetów, rad, grup religijnych, związków lub kół” było 13,2 proc. badanych; z czego 10,1 proc. należało tylko do jednego stowarzyszenia; 2,3 proc. do dwóch, a 0,8 proc. do dwóch lub więcej; 86,8 proc. nie należy do żadnej organizacji” (Sułek, Diagnoza Społeczna 2009: 265).

Jak dalej wskazują autorzy Diagnozy Społecznej, Polaków cechuje **niski wskaźnik wrażliwości na dobro wspólne** – co ważne, **najniższy jest wśród osób do 24 roku życia, a tylko nieznacznie wyższy wśród osób w wieku 24-34**. Co gorsza, pomiędzy 2007 a 2009r. wartość wskaźnika uległa osłabieniu. Wskaźnik wrażliwości jest najniższy wśród mieszkających na wsi i w małych miastach, biednych i słabo wykształconych.

W Diagnozie Społecznej 2009 badaniu poddano nie tylko poziom formalnego uczestnictwa w stowarzyszeniach, ale też udział w nieformalnych zebraniach, inicjatywach wspólnotowych. Jak wskazuje Antoni Sułek „Ludzie, którzy chcą coś robić dla swojej społeczności, nie muszą w tym celu zrzeszać się w formalne organizacje. Wystarczy, że podejmą lub włączą się w jakieś działania na rzecz własnej społeczności. Badanie pokazuje jednak, że **jest to zjawisko tak samo rzadkie jak przynależność do organizacji formalnej (wyr. P.M.)**. Tylko 15,6 proc. badanych w ciągu ostatnich dwóch lat angażowało się „w działania na rzecz społeczności lokalnej (gminy, osiedla, miejscowości, w najbliższym sąsiedztwie” – w działania na tyle ważne, by pomyśleć o nich w chwili formułowania odpowiedzi na pytanie. W 2007 r. osób takich było 14,1 proc., w 2005 r. było 13,6 proc., w 2003 r. — 12,9 proc., a w 2000 r.— 8,0 proc. Choć więc poziom zaangażowania Polaków na rzecz lokalnych społeczności jest niski, to w ostatniej dekadzie widać jego systematyczny wzrost” (Diagnoza Społeczna 2009: 266).

„Skoro Polacy tak słabo się zrzeszają, rzadko sami podejmują działania na rzecz własnych społeczności, niechętnie się zbierają, by coś wspólnie postanowić a potem zrobić, to nie mają okazji, by się nauczyć zorganizowanego działania społecznego i nabyć umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie obywatelskim. Nie mogą się nauczyć, jak działa najprostsza organizacja dobrowolna, jak się zorganizować w celu rozwiązania lokalnego problemu, jak poprowadzić zebranie, żeby nie skończyło się bez efektu, jak przekonywać innych do swoich racji i znaleźć sojuszników, jak przeprowadzić wybory, jak napisać pismo do urzędu i wpłynąć na jego decyzję. (...) Nie umieją, bo nie działają, a nie działają, bo nie umieją – nie mają wiedzy typu know-how, nie wiedzą, jak się do tego zabrać i jak się to robi.” (Diagnoza Społeczna 2009: 270)

### Związek edukacji i kapitału społecznego w Polsce

Wcześniej wskazaliśmy, że wnioskiem generalnym z analiz przemian we współczesnym systemie edukacji w Polsce i Islandii jest to, że obserwujemy niezależny od różnic społeczno-kulturowych podobny proces ekspansji edukacji na coraz wyższych szczeblach. Jak te obserwacje można połączyć z przedstawionymi wyżej tezami o kapitale społecznym? W jaki sposób teoretyczna aparatura kapitału społecznego może pomóc w zrozumieniu faktu, że ekspansja edukacyjna nie redukuje nierówności społecznych?

Rozpocznijmy od konstatacji, że przemiany funkcjonowania i wykorzystania oświaty są związane z generalnymi procesami społecznymi towarzyszącymi „późnej nowoczesności” - wzrost złożoności i nieprzejrzystości struktur społecznych,

brak wyraźnych reguł alokacji w stale zmieniającej się strukturze społecznej. Jedną z podstawowych charakterystyk współczesnego świata jest „ryzyko” i „niepewność”. Edukacja jest w tym kontekście traktowana jako inwestycja tyleż konieczna, co nie dająca gwarancji efektów. Powszechnie dziś wydaje się przeświadczenie, że edukacja jest ważna. Jednocześnie jest narzędziem, które wykorzystywane jest w różny sposób przez różne środowiska społeczne, z różną świadomością znaczenia tej inwestycji. Kapitał społeczny w tej sytuacji:

- a) stanowi generalne warunki społeczne funkcjonowania edukacji (z punktu widzenia koncepcji J. Colemana i R. D. Putnama);
- b) stanowi zasób różnych warstw społecznych w rywalizacji z innymi o dostęp do pozycji społecznych (z perspektywy koncepcji P. Bourdieu).

Wykorzystując te dwa tropy myślenia do analiz funkcjonowania polskiej edukacji, efektów pracy szkoły w różnych środowiskach, musimy wskazać trzy rodzaje wniosków.

Po pierwsze, w ramach optyki Colemana/Putnama, biorąc pod uwagę generalne uwarunkowania kapitału społecznego pokazane w poprzednim paragrafie, musimy stwierdzić, że w Polsce warunki społeczne realizacji wszelkich przedsięwzięć społecznych – nie tylko edukacyjnych – są, delikatnie mówiąc, trudne. Obserwujemy niski poziom zaufania społecznego, próżnia społeczna polegająca na braku struktur pośrednich pomiędzy mikrośrodkami rodzinnymi a państwem, brak poczucia efektywnej kontroli społecznej, a z drugiej rozdzęcie biurokratycznych regulacji, powodują zjawisko „niewydolnego społeczeństwa”. W ten sposób można powiedzieć, że sukces edukacyjny w Polsce, jeżeli ekspansję uznamy za sukces, realizuje się nie *dzięki*, ale *pomimo* zasobów kapitału społecznego.

Po drugie, w ramach optyki Bourdieu, możemy podejrzewać (niestety brak badań z wykorzystaniem tej perspektywy), że podobnie jak to ma miejsce w innych społeczeństwach kapitalistycznych (patrz Ball 2003), kapitał społeczny jest zasobem wykorzystywanym przez polską „nową klasę średnią” w celu zbudowania swojej pozycji w strukturze społecznej. To właśnie oni, dzięki posiadanym zasobom kulturowym, potrafią rozpoznawać logikę pola edukacyjnego, zdają sobie sprawę konieczności specyficznej interwencji w to pole w celu zagwarantowania odpowiednich efektów edukacyjnych dla swoich dzieci. Mówiąc obrazowo, rodzice klasy średniej, *wiedzą że i wiedzą jak* angażować się edukację swoich dzieci w celu zwiększenia ich szansy i w ten sposób wpływają na procesy selekcji społecznych w łonie edukacji. Edukacja formalna, będąc poddana oddziaływaniom z jej społecznego otoczenia, może zwrócić oddziaływać na to otoczenie poprzez efekty swojej pracy oraz po-

przez zjawiska *towarzyszące pracy instytucji oświatowych* – chodzi tu o niezamierzone efekty społeczne funkcjonowania szkoły w środowisku.

### Studium przypadku

Przykładem tego dwustronnego związku może tu być historia projektu polegającego na zakładaniu małych przedszkoli w środowisku wiejskim Dolnego Śląska. W projekcie badawczym mającym na celu ewaluację efektów działań projektu „Idziemy do przedszkola” realizowanego przez Fundację Edukacji Przedszkolnej (więcej patrz np. Jaros, Margiela, Mikiewicz 2009), diagnozowano m.in. wpływ zasobów kapitału społecznego na realizację inicjatywy edukacyjnej oraz zwrócić uwagę na wpływ jej realizacji na społeczność lokalną. Badanie dotyczyło trzech środowisk, w których obserwowano odmienne mechanizmy relacji społecznych. W pierwszym z nich inicjatywa „Idziemy do przedszkola” trafiła na przygotowany już grunt, przez funkcjonowanie na terenie gminy stowarzyszenia, które uczestniczy w wielu programach edukacyjnych. W efekcie łatwiej było o zaktywizowanie zasobów organizacyjnych w celu rozpoczęcia działalności przedszkola, które powstało przy prowadzonej przez to stowarzyszenie szkole podstawowej. Szkoła w tej miejscowości jest silnym animatorem działań społecznych, umiejętnie wciąga mieszkańców w działania na rzecz pomocy dzieciom. Jest to przykład, w jaki sposób szkoła może być bardzo ważnym transmitterem wartości i symboli szerszego społeczeństwa, aktywizować lokalną społeczność i zapobiegać marginalizacji społecznej lokalnego środowiska. Społeczność posiada relatywnie dobre zasoby kapitału społecznego typu *bonding* i *bridging* (w ujęciu Putnama), wydaje się otwarta na impulsy z zewnątrz i nie obserwujemy dużego rozkładu relacji społecznych. Dzieje się tak właśnie dzięki działalności stowarzyszenia prowadzącego szkołę i przedszkole. Do dodatkowych warunków sprzyjających takiej sytuacji należy dodać bliskość Wrocławia (stolicy regionu) i innego większego miasta, gdzie łatwo zdobyć pracę. W efekcie poziom życia w miejscowości pozwala mieszkańcom na podejmowanie działań na rzecz dobra publicznego.

Przykładem odmiennej sytuacji jest inna wieś biorąca udział w projekcie, gdzie zdiagnozowano deficyty w kapitale społecznym zarówno w wymiarze więzi wewnątrz społeczności (*bonding*), jak i pomostów do szerszych zasobów społeczno-kulturowych (*bridging*). Zatomizowana, negatywnie do siebie nastawiona zbiorowość, boryka się tam z problemami zaniedbania infrastrukturalnego i biedą. Brak zaufania do siebie i nieufność do instytucji z szerszego społecznego tła – lokalnej władzy, instytucji państwowych, podmiotów działających na szczeblu regionu i kraju – powoduje ograniczenie potencjału rozwojowego i niechęć do jakichkolwiek dzia-

łań na rzecz dobra publicznego. Są one podejmowane tylko przez ludzi z zewnątrz – biznesmenów inwestujących w przedsięwzięcia regionalne, podmioty regionalnej polityki, organizacje o zasięgu ponadlokalnym.

W tych warunkach funkcjonowanie przedszkoli zarządzanych w ramach projektu „Idziemy do przedszkola” siłą rzeczy przebiega odmiennie, chociaż nie we wszystkich wymiarach. Różnice zaznaczają się przede wszystkim na poziomie odbioru sensowności inicjatywy i gotowości do partycypacji w realizacji projektu. Najlepiej pod tym względem sytuacja wyglądała w pierwszej omawianej wsi, najgorzej w ostatniej, gdzie inicjatywa była wyraźnie **oprotestowana przez mieszkańców**. Próbuując ująć wyniki analiz w syntetyczne wnioski, musimy wskazać, że pomimo wykazanych różnic pomiędzy badanymi środowiskami pojawiają się pewne rysy wspólne:

- wśród większości mieszkańców widać brak wiary w grupowe przedsięwzięcia, w sens działalności dla dobra grupy;
- w każdej z badanych gmin inicjatywa założenia przedszkola była przyjęta z niedowierzaniem, brakiem wiary w sukces;
- nie ma pozytywnego wzorca „społeczniaka”, partycypacji społecznej;
- brak wiedzy na temat możliwości partycypacji społecznej;
- skostnienie (tradycyjne wiejskie?) oraz oporność w przyjmowaniu zmian jako takich, nietolerancja dla innych, obcych, dla nowych pomysłów, zamknięcie w małej społeczności, czasem trudne do pokonania dla nowych mieszkańców, którzy wydają się być z „innego świata”;
- brak wiary w politykę – w skali makro, brak wiary we własne sprawstwo i możliwość wpływu na rzeczywistość.

W badanych zbiorowościach obserwowano inne reakcje i jakość pracy przedszkoli. Jednocześnie we wszystkich środowiskach zaobserwowano uruchomienie społecznych mechanizmów towarzyszących działaniu przedszkola. Ludzie, do tej pory nieufni i izolowani, zaczęli się spotykać przy okazji imprez okolicznościowych organizowanych przez przedszkole, przyprowadzając i odbierając dzieci z przedszkola, pracując wspólnie przy przygotowaniu pomieszczeń, organizując dojazd dla dzieci z dalszych miejscowości. W ten sposób pojawia się społeczny kontekst dla budowania i wzmacniania więzi oraz przełamywania wzajemnej nieufności. Widzimy zatem wyraźny efekt kreacji kapitału społecznego. Jednocześnie należy pamiętać, że działa tutaj wspomniane wcześniej błędne koło kapitału społecznego – w środowiskach o dużych zasobach społecznych łatwiej organizować kolejne inicjatywy i w ten sposób wzmacnia się ten kapitał, natomiast w społecznościach, w których brakuje kapitału społecznego, trudno o jakiegokolwiek działania, zatem nie ma impul-

sów dynamizujących rozwój lokalnej społeczności. Możemy tu mówić o klasycznym przypadku Zasady Mateusza<sup>19</sup>.

Dodatkowym aspektem funkcjonowania kapitału społecznego w Polsce, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, jest generalny niski poziom zamożności obywateli. Jak wskazuje Piotr Sztompka (2010), zaufanie, jeden z kluczowych elementów kapitału społecznego, bardzo mocno zależy od poziomu zamożności. Tam, gdzie ludzie żyją na granicy ubóstwa, trudniej o inicjatywy dla dobra wspólnego, gdyż oznaczają one podjęcie ryzyka, że w przypadku niepowodzenia, jednostki stracą nawet te niewielkie zasoby, które posiadają (patrz Sztompka 2010). Tymczasem według szacunków GUS na granicy ubóstwa w Polsce żyje blisko 20% obywateli. Jest to oczywiście związane z innymi wskaźnikami funkcjonowania gospodarki, zwłaszcza poziomem bezrobocia, które w grudniu 2010 roku wynosiło ok. 12,3%. Są to wskaźniki średnie, obserwujemy duże zróżnicowanie przestrzenne tego wskaźnika i wyraźne dysproporcje pomiędzy dużymi miastami, stolicami regionów oraz peryferiami. Dla przykładu na Dolnym Śląsku średni poziom bezrobocia w tym czasie wynosi 13,0%, we Wrocławiu (stolicy regionu) ok. 5,4%, natomiast np. w powiecie górowskim 27,4%. To trafnie obrazuje zróżnicowanie zasobów pomiędzy lokalnymi społecznościami.

<sup>19</sup> *Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma – biblijna zasada, której socjologiczne zastosowanie omawia, m. in. Kazimierz Słomczyński (2009).*

## Kapitał społeczny i kulturowy w rozwoju szkolnictwa ponadgimnazjalnego Islandii XX wieku

Gestur Gudmundsson

Podjęcie teoretyczne tego rozdziału oparte jest w głównej mierze na koncepcji Bourdieu. Nie oznacza to jednak, że będziemy badali jedynie funkcjonowanie kapitału społecznego jako środka niezbędnego w osiągnięciu społecznie uznanego kapitału kulturowego. Jest to próba przesunięcia perspektywy Bourdieu bliżej Putnama, gdzie przyjrzymy się kapitałowi społecznemu funkcjonującemu nie tylko jako sposób wpływania na dystrybucję kapitału ekonomicznego i kulturowego, lecz także jako środek w tworzeniu innych form kapitału oraz osiągania synergii pośród grup społecznych, jak i samych społeczności.

Splatające się formowanie kapitału społecznego i kulturowego było kluczowym elementem rozwoju społecznego, który około roku 1900 umożliwił Islandii uformowanie państwa. Edukacja stała się najważniejszą przestrzenią aktywności dla tego rozwoju.

W artykule tym zostaną pokrótce opisane instytucje edukacji zawodowej. Zostaną też one poddane analizie w kategoriach kapitału społecznego i kulturowego. Podkreślimy rolę kapitału społecznego, jaką spełniał on w innowacjach edukacyjnych na początku XX stulecia, zmianach które były następstwem ogólnego wzrostu edukacji w przededniu drugiej wojny światowej oraz obecnej sytuacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego.

### Reprodukcja i produkcja kapitału społecznego i kulturowego w ustanawianiu i kształtowaniu islandzkiego szkolnictwa ponadgimnazjalnego na początku XX wieku

Zasadniczymi siłami władzy w Islandii XIX wieku byli przedstawiciele króla duńskiego oraz klasy społecznej dość zamożnych rolników pochodzenia autochtonicznego, którzy dzielili swoją władzę przez stulecia (Gunnar Karlsson, 1995; Guðmundur Hálfðanarson, 1995). W drugiej połowie XIX wieku niektóre z filarów limitowanej autonomii wewnętrznej w Islandii zostały podniesione, zaznaczone instytucjonalnie przez powołany parlament – Althing – w roku 1845, oddzielną konstytucję islandzką z roku 1874 i rządy autonomiczne z roku 1904.

Podczas tego okresu administracyjna elita władzy stała się bardziej „islandzka” między innymi poprzez takie reformy, jak ustanowione w Reykjavíku w roku 1846 Reykjavík Grammar School, czy Uniwersyteckie Szkoły Prawa, Medycyny i Technolo-

gii w późnych latach XIX stulecia – w roku 1911 te trzy szkoły połączyły się, tworząc Uniwersytet Islandzki. Absolwenci tych szkół uformowali niewielką, uprzywilejowaną grupę, która zmonopolizowała stanowiska publiczne. W grupie tej istniały bliskie więzi społeczne, a także silne współzawodnictwo, występowały również konflikty. Jednakże do roku 1904 wierność królowi duńskiemu nadawała ton tej rozgrywce.

Grupa ta była dość niewielka, kilkaset osób. Była ograniczoną wersją podobnych elit władzy, które rozwinęły się w Danii w tym samym czasie. Została ona później określona mianem: „Dannelsesmonopolen” (co w połączeniu niemieckiego i angielskiego oznaczać może „The Bildung Monopoly”). Zarówno w wieku XIX, jak i później w wieku XX główna warstwa administracyjna Danii składała się niemal wyłącznie z kandydatów prawa Uniwersytetu w Kopenhadze, którzy byli rekrutowani z nielicznych szkół ogólnokształcących. Te z kolei rekrutowały swoich uczniów przeważnie z rodzin ulokowanych już na szczeblu administracyjnym.

Niewielka elita władzy w Islandii była rekrutowana z Liceum w Reykjavíku, do którego uczęszczali głównie synowie oficjeli państwowych oraz bogatej części rolników. W toku ich nauki, oficjele przebywający w Reykjavíku pomagali swoim synom w uspołecznieniu na poziomie życia reprezentowanym przez elity. Sposobem na to były zaproszenia na skromne wieczorki towarzyskie, gdzie rozmowa miała charakter naukowy, argumentacja była wyszukana, a flirt możliwy jedynie w niewielkiej grupie kobiet w mieście, określanych mianem dobrej partii (Guðjón Friðriksson, 2002-3; Sigrún Pálsdóttir, 2010).

Po roku 1904 poddaństwo królowi nie było już więcej warunkiem koniecznym dla kariery na szczeblu administracyjnym. W tym samym czasie niektórzy chłopcy (a nawet dziewczęta), należący do najważniejszych rodzin kupieckich, uczęszczali do Liceum w Reykjavíku. Te małe załączki demokratyzacji były jednak ograniczone przez fakt, iż droga ta wciąż prowadziła do administracji publicznej oraz uczestnictwa politycznego, a także, iż przez kolejne dekady, zdecydowana większość uczniów pochodziła z rodzin należących do klasy wyższej, 75% w latach 1930 (Guttormsson 208, I, 241).

Gospodarka islandzka była zawsze oparta na rolnictwie i rybołówstwie, a industrializacja miała swoje początki w ostatnich dekadach XIX stulecia. Powolny rozwój zamienił się w rewolucję na przełomie stulecia, kiedy to jedna trzecia populacji przeniosła się z obszarów wiejskich do nadmorskich osad. Spowodowało to modernizację rolnictwa oraz mechanizację floty rybackiej. Żadne instytucje edukacyjne, które mogłyby szkolić pod kątem gospodarki, nie zostały wybudowane. Jednakże nowi przedsiębiorcy okazali się tak zamożni w ramach swojego wykształcenia, jak ich fach oraz transakcje ekonomiczne, które przeprowadzali. W zaledwie parę de-

kad, rolnicy, mistrzowie zawodu, kupcy, jak i pozostali, zorganizowali się, by zbudować szkolnictwo skupione wokół ich zawodów, pociągali za odpowiednie sznurki, wywierali nacisk na polityków, aby ci wspierali ich wysiłki oraz szukali kontaktów z ich odpowiednikami w krajach sąsiednich. Chcieli znaleźć odpowiednich nauczycieli swojego fachu. Po tych paru dekadach, zdołali zbudować niewielką liczbę instytucji oświaty, które szkoliły więcej jednostek niż monopol publiczny czy szkolnictwo akademickie.

Fachowcy ci uformowali zasadniczy trzon szkolnictwa zawodowego. Oficjalna edukacja w rzemiosłach zawodowych nie była obecna w Islandii aż do późnych lat XIX stulecia. Każdego roku, w celu odbycia praktyk, wyjeżdżała do Danii określona liczba mężczyzn – jednakże historia ta nie jest udokumentowana w tym samym stopniu, jak historia studentów uniwersyteckich udających się do Kopenhagi. Większość z nich powracała do Islandii, tak jak czynili to rzemieślnicy, którzy bardzo często pracowali dla kupców duńskich. Bardzo często szkolili oni również młodych mężczyzn, choć nie posiadali żadnych uprawnień nadawania pieczęci danego fachu (Iðnskólinn í Reykjavík 50 ára, 1954)

W roku 1874 została w Reykjavíku ustanowiona oficjalna edukacja zawodowa. Pozostawała ona jednak słaba aż do czasów Szkoły Zawodowej w Reykjavíku powstałej w roku 1904. W szkole tej wykładano przedmioty ogólne, a komisje magisterskie i czeladnicze nadzorowały jakość szkolenia praktykantów. Z początku jedynie część przedmiotów była wykładana tym systemem, należały do nich: stolarstwo i drukarstwo. Wkrótce jednak doszły nowe przedmioty, takie jak m.in. obróbka metali, które pomogły Islandii przejść rozwój rewolucyjny.

Pomimo że industrializacja odbywała się w wioskach i małych miasteczkach, reformy rolnictwa stanowiły zasadniczą część modernizacji Islandii. Już w latach 1880., w różnych częściach kraju ustanowione zostały cztery szkoły dla rolników. Były one częścią rolniczego ruchu reformacyjnego, który został zainspirowany podobnymi ruchami w całej Skandynawii. Jego siłą napędową stanowił rozrost osad nadmorskich, który zwiększył zapotrzebowanie krajowego rynku na produkty rolnicze. Dla żon rolników i gospodyń domowych w dużych gospodarstwach zostały ustanowione oddzielne szkoły (Eyrún Ingadóttir, 1992).

W ostatnich dekadach XIX w. modernizacja Islandii oparta była na zwiększonym rybołówstwie oraz handlu z innymi narodami, a rosnące znaczenie zawodów wyuczonych było głównie oparte na konstrukcji domów i budowie łodzi. Jedną z pierwszych ustanowionych szkół rzemieślniczych była szkoła szkoląca kapitanów (1891). Wymagało tego przede wszystkim zapotrzebowanie, jako że wciąż rosła liczba i rozmiar kutrów rybackich. Niemal dwieście lat po wynalezieniu maszyny paro-

wej w Anglii, początek rewolucji przemysłowej w Islandii jest często oznaczany na rok 1904, kiedy to pozyskano pierwsze kutry motorowe. W tym czasie norweskie łodzie wielorybnicze wpływały już z islandzkich portów od kilku dekad. Były one zmotoryzowane, a mechanicy norwescy osiedlali się w portach islandzkich, gdzie szkolili młodych Islandczyków pochodzących z okolicznych wiosek. Ci mechanicy, wraz z budowlańcami i pozostałymi rzemieślnikami powiązаныmi z handlem, stali się podstawą zawodów przyuczonych na terenie rozwijających się osad nadmorskich. Czasami pracowali również z rolnikami, którzy z konieczności i chęci postępu przyuczili się fachu obróbki metali i kilku innych specjalizacji. Jednakże Reykjavík, jako centrum kraju, rozwijał się dość szybko; to tutaj przybijała większość łodzi handlowych, tutaj znajdowała się administracja centralna, a do końca XIX wieku pojawili się tutaj również rzemieślnicy. Wkrótce po ustanowieniu Szkoły Zawodowej w Reykjavíku w roku 1904, grupa mechaników maszyn stworzyła stowarzyszenie, gildię. W kolejnym kroku zaczęli oni przygotowania do edukacji, która uczyniłaby zadość rosnącemu zapotrzebowaniu na fachowców. Szkoła mechaników maszyn zaczęła swoją działalność w roku 1915, a zaledwie po kilku latach przestała zaopatrywać jedynie flotę, lecz także warsztaty mechaniczne i elektrownie (Franz Gíslason, 1990).

W drugiej połowie XIX wieku rozwinęła się powoli islandzka klasa kupiecka. Poza nielicznymi, którzy uczęszczali do szkół handlowych w Danii i Anglii, większość pracowników była przeszkalana w miejscu pracy. Do końca XIX wieku zarówno pracodawcy, jak i pracownicy z obszaru handlu powołali związki zespołowe. Rozważano w tym miejscu również kroki mające na celu poprawienie statusu tej grupy. Najistotniejszym rezultatem było najprawdopodobniej powołanie szkoły handlowej w Reykjavíku w roku 1905 (Jón Gíslason, 1955). Celem tej szkoły była edukacja zarówno pracowników, jak i przyszłych pracodawców świata biznesu. Poza programem szkolnym za ważne uznano również odpowiednie spędzanie czasu wolnego oraz życie społeczne. W tym celu szkoła pomagała swoim uczniom odnaleźć właściwe zakwaterowanie, a także wspierała ich w życiu społecznym.

Inicjatywy, które wymieniliśmy, pochodziły od grup rzemieślniczych lub fachowców. Wszyscy oni poszukiwali publicznego poparcia, zaznaczając jednocześnie, że instytucje edukacyjne, które zostały przez nich zainicjowane, powinny być kontrolowane przez dane rzemiosło, jako że wszystkie te inicjatywy należały do sfery przedsięwzięć prywatnych. W zawodach należących do sfery publicznej zostały przyjęte inne zasady. Edukacja nauczycieli, pielęgniarek czy położnych, została zainicjowana przez grupy zawodowe, jednakże ich ustanowienie, finansowanie, tworzenie odpowiednich instytucji administracyjnych, zależało przede wszystkim od władz powszechnych. Po szeregu dobrowolnych i indywidualnych inicjatyw w 1908r. w Rey-



kjavigu została utworzona publiczna szkoła edukacji nauczycielskiej. W następnym czasie ustanowiono kursy dla pielęgniarek i położnych.

Koncepcje kapitału społecznego i kulturowego są odpowiednie do wyjaśnienia centralnych mechanizmów tych inicjatyw, muszą być one jednak wspierane przez inne koncepcje. Szkoła Licealna w Reykjaviku oraz Uniwersytet Islandzki zmonopolizowały kapitał kulturowy Islandii, a powiększające się zawodowe i branżowe grupy społeczne zmuszone były do zainicjowania instytucji oraz reprodukcji i rozwoju swojej szczególnej formy kapitału kulturowego, która została wykluczona z „Bildung Monopoly”. By tak się stało, musiały one wzmocnić więzi społeczne otaczające każdą z profesji. Ich celem było ustanowienie kapitału łączącego kapitał społeczny z innymi profesjami, a także czynnikami zewnętrznymi, takimi jak politycy, przywódcy i sieci w przylegających profesjach.

Jednakże pomimo podjętych wysiłków, nie udało się zjednoczyć wszystkich zakresów w celu budowania kapitału społecznego i kulturowego. Odmienne szkoły dla rolników oraz ich żon mogły angażować się w spokojne współzawodnictwo. Ustanowienie Szkoły Kooperacyjnej w roku 1918 oznaczało rozpad edukacji kupieckiej dla ruchu kooperacyjnego oraz, zasadniczo liberalnej, Szkoły Handlu.

Procesy budowania kapitału społecznego i kulturowego były zadziwiająco szybkie. Regułą było ustanawianie placówek szkolnych zaledwie po kilku latach przygotowań. Również po kilku latach odbywał się proces ich konsolidacji. Łatwość ta była wspomagana faktem, iż szkoły były w głównej mierze oparte na tradycjach edukacyjnych zaczerpniętych z innych krajów, głównie Danii, choć Szkoła Kooperacyjna była oparta raczej na praktyce Ruskin College w Oxfordzie, Anglia (Guðjón Friðriksson, 1991-93).

Jako że klasy były niewielkie, ustanowione szkolnictwo zawodowe i fachowe w Islandii około roku 1880 aż do czasów pierwszej wojny światowej, nie obejmowało zbyt dużej liczby osób. Każdego roku do szkół przyjmowano parę setek uczniów. Ten skromny początek znamionował rewolucję jakościową. Budowanie kapitału społecznego i kulturowego na przełomie XIX i XX wieku wytworzyło podstawę edukacyjną dla nowych i przedefiniowanych frakcji klasy średniej na terenie Islandii, frakcji które stały się istotne, nawet niezbędne dla ogólnego i przemysłowego rozwoju, który w zaledwie parę dekad zmieniłby Islandię z biednego społeczeństwa rolniczego w zamożne społeczeństwo przemysłowe.

Ustanowienie różnych branży szkolnictwa ponadgimnazjalnego wybiegało w każdym z przypadków o wiele dalej, aniżeli zwykłe powołanie szkoły i zatrudnienie nauczycieli. Zarówno w „Bildung Monopoly”, jak i szkołach zawodowych, budowa instytucji była wspierana przez sieci lokalne oraz ukierunkowana na stwo-

wienie społecznie uznanego kapitału kulturowego. Życie szkolne nie ograniczało się jedynie do godzin poświęconych na nauczanie i przygotowanie. Zdominowało ono, mniej lub więcej, życie społeczne uczniów, którzy nie tylko szkolili się pod kątem określonych kompetencji, lecz pozyskiwali szerszy kapitał kulturowy i społeczny, który ucieleśniali w habitusie. Ten z kolei, był najczęściej ugruntowany w rodzinach klas wyższych, choć w przypadku uczniów szkół zawodowych był raczej habitusem rolników i rybaków. Szersza socjalizacja klasy wyższej oraz nowe klasy średnie powstałe w Islandii mogą scharakteryzować zarówno szkoły, jak i życie społeczne tych segmentów populacji w trakcie nadchodzących dekad.

### Powielanie i zmiany w latach 1920-1970

Nowe ścieżki zawodowe ustanowione w latach 1880-1920 stopniowo kształciły coraz więcej młodych ludzi, którzy ustanowili ścieżkę „Bildung Monopoly”. Pomimo pojawienia się kolejnego liceum w Akureyri w roku 1927, nieco bardziej demokratycznego w kategoriach rekrutacji aniżeli szkoła w Reykjaviku, szkoły te nadal kształciły mniej niż 5% każdej kohorty, podczas gdy ścieżki zawodowe rozwinęły się na tyle, by móc podwoić ten wskaźnik rekrutacji.

Należy tutaj zauważyć, iż nie posiadamy w pełni wiarygodnych danych dotyczących wielkości nowych ścieżek zawodowych. Istnienie „Bildung Monopoly” jest potwierdzone przez fakt, że jedyne w pełni wiarygodne statystyki na temat absolwentów szkół ponadgimnazjalnych z nieco ponad połowy XX stulecia, zawierają się w liczbach absolwentów Szkoły Licealnej. W tym samym czasie wiarygodne dane dotyczące absolwentów szkół czeladniczych były już dostępne. Jednak dopiero niedawno zostały one zebrane i opublikowane przez Iceland Statistics. Dane dotyczące absolwentów pozostałych szkół nie zostały jeszcze opracowane i pozostają dla nas niepewne.

Rozwojowi nowych ścieżek towarzyszyła ponadto konsolidacja uznania społecznego dla kapitału kulturowego poszczególnych zawodów, opartego na danym przedziale, jako że sprzyjały one zarówno industrializacji, jak i ciągle rosnącej profesjonalizacji. Takie uogólnienie może być zilustrowane przez fakt, iż reformy edukacyjne z początku stulecia były zaprojektowane przez intelektualistów wykształconych na zagranicznych uniwersytetach. Nowe reformy z lat 1930. były zaplanowane i przeprowadzone przez członków cechu nauczycielskiego (Loftur Guttormsson, 2008).

Brytyjska i amerykańska okupacja Islandii w trakcie drugiej wojny światowej wywarły wpływ na gospodarkę islandzką. Lotniska, drogi, etc. zostały zbudowane przez islandzką siłę roboczą, Islandczycy zaopatrywali żołnierzy, znacznie wzrosło także zapotrzebowanie i cena islandzkich ryb. Całkowity produkt krajowy i siła nabywcza

Islandii zostały w okresie wojen niemal podwojone. Rezultatem tego były ogromne zmiany społeczne. Proces urbanizacji przebiegał teraz szybciej niż kiedykolwiek, coraz większy segment społeczeństwa był w stanie zakupić własne mieszkania i domy – ujawniło się także ukryte zapotrzebowanie na edukację. W trakcie pierwszych lat wojny nie było ono tak widoczne, przede wszystkim dlatego, że młodzi ludzie z satysfakcją przyjmowali sytuację na rynku pracy ciężko pracowali. Jednakże w pierwszych latach po zakończeniu wojny młodzi Islandczycy coraz częściej przekształcali swój nowy dobry status materialny w coś bardziej trwałego. Liczyły się już nie tylko mieszkania i domy, lecz także edukacja.

Rozwój szkolnictwa zawodowego przeżył swój *boom* w ostatnich latach drugiej wojny światowej i trwał w najlepsze przez pierwsze lata powojenne. Dotyczył on głównie zawodów konstrukcyjnych, obróbki metali i mechaniki, tj. zawierał się w obrębie przemysłu. Pojawiły się niespotykane do tej pory wakaty dla nowych praktykantów w określonych zawodach. Byli oni pierwszymi absolwentami w latach powojennych i spowodowali największy rozkwit czeladniczy w historii Islandii. W latach 1945-1950 absolwenci szkół technicznych stanowili 10-15% młodych ludzi około 20 roku życia. W tym samym czasie absolwenci szkół licealnych stanowili jedynie 5% (Gestur Gudmundsson, 1981).

Ustanowione zostały również nowe instytucje szkolnictwa, programy edukacji zawodowej. Pozostałe wyewoluowały lub zostały zdefiniowane. W roku 1946 założono szkołę nauczycieli przedszkolnych. Została ona zainicjowana przez organizację ochotniczą, w sposób bardzo podobny do reform przeprowadzanych na początku stulecia (Jóhanna Einarsdóttir, 2004). W tym samym roku, dzięki reformie zasadniczego systemu edukacji, dostęp do szkół licealnych i zawodowych stał się o wiele bardziej otwarty. Z początku sytuacja ta dotyczyła głównie dostępu do szkół zawodowych, z czasem także szkół licealnych.

Podczas drugiej wojny światowej w Reykjavíku została założona nowa szkoła domowa. Stopniowo, wywierając nowe formy nacisku, wpływała ona na pozostałe szkoły domowe. Podczas gdy dawne szkoły były zakorzenione w społeczeństwie wiejskim, nowa została wymodelowana przez idee rozwijane w społeczeństwach zindustrializowanych. Edukacja kobiet w sposób umożliwiający im prowadzenie rozległego gospodarstwa o znacznej produkcji przestała być celem samym w sobie. Teraz miały one efektywnie zajmować się najbliższą rodziną, często łącząc ten obowiązek z wykonywaną pracą, wspomagane przez narzędzia, maszyny i rosnące zapasy wytworzonego pożywienia. Niektórzy z nauczycieli w tych dwóch instytucjach szkolnych dla kobiet zostali zainspirowani ideami społecznymi takich reformatorów jak Alva Myrdal w Szwecji (Eyrún Ingadóttir, 1992; Jóhanna Einarsdóttir, 2004). Myrdal

radziła młodym kobietom, by postrzegały one okres swojego życia z perspektywy trzech zasadniczych etapów: po pierwsze powinny one przejść krótką lub średnią edukację, przez kolejny okres powinny skoncentrować się na rodzeniu oraz opiece nad dziećmi, w fazie trzeciej, ich zadanie powinno polegać na połączeniu pracy, wychowywania dzieci i wydajnej pracy jako pani domu. Idea ta nie kwestionowała tradycyjnego podziału na obowiązki wykonywane przez mężczyzn i kobiety.

Podczas zwyczajki edukacyjnej w latach 1940. i 1950. zauważono istotną różnicę w kategorii płci. Gwałtowny wzrost przemysłu zawodowego nastąpił wyłącznie w rzemiosłach męskich, kobiety były zmuszone poszukiwać swych ścieżek edukacyjnych na innych polach. Gromadziły się one wokół tak zwanego zasadniczego szkolnictwa zawodowego (isl. „Gagnfræðanám”), które przechodziło gwałtowny rozwój po reformie z roku 1946 i było w swym charakterze o wiele bardziej zasadnicze aniżeli zawodowe. Część kobiet zajmowała stanowiska niewymagające pełnych kwalifikacji, były to głównie stanowiska sprzedawcy, urzędnicze, itp., inne obierały ścieżkę zawodową, uczęszczając do szkół dla nauczycieli przedszkolnych, nauczycieli szkół podstawowych, pielęgniarek i położnych, jak również do szkół biznesowych. Niemniejsza liczba kobiet uczęszczała do szkół licealnych, które swój rozwój z lat 1950 zawdzięczały właśnie kobietom.

Na pierwszy rzut oka, rozwój szkolnictwa zawodowego, poczynając od lat 40. XX w., zdawał się umacniać. Stał się najbardziej rozwiniętą branżą szkolnictwa ponadgimnazjalnego. W zaistniałej sytuacji, mechanizmy kapitału społecznego i kulturowego ustanowione na początku stulecia zdawały się na pierwszy rzut oka odpowiednie. Niewielkie ścieżki zawodowe i fachowe, które starannie szkoliły małą grupę oddanych „współplemieńców”, były w stanie podwoić wynik. Bliższe spojrzenie ujawnia, iż wzrost ten nie wywołał umacniania się kapitału kulturowego i społecznego, który był już zakorzeniony w szkolnictwie. Wywołał raczej masową produkcję pracowników przemysłowych, którzy, w przeciwieństwie do swoich poprzedników, nie byli już tak mocno powiązani ze standardami i wartościami charakterystycznymi dla danego fachu. Pod wpływem nowych wydarzeń „etos” małych podgrup z własnym kapitałem społecznym i kulturowym powoli ulegał parowaniu, stawał się coraz słabszy.

Na początku XX stulecia szkoły zawodowe generacji ponadgimnazjalnej stworzyły istotną alternatywę dla kapitału społecznego i kulturowego elity, która edukowała się w liceum obecnym w Reykjavíku. Po pięćdziesięciu latach obraz ten był z jednej strony pluralistyczny, jako że liceum w Reykjavíku straciło swój monopol naboru na edukację uniwersytecką, która także stała się szersza w swym zakresie, a szkoły zawodowe i fachowe szkoły ponadgimnazjalne uległy dywersyfikacji. Kapitał kultu-

rowy i społeczny, wytworzone w relacjach z tymi szkołami, charakterystyczne dla danego pola, były zakorzenione w sztywnych strukturach społecznych wczesnej fazy modernizacji, a pod wieloma względami reprodukowały strukturę społeczną społeczeństwa rolniczego. Podobnie jak w gospodarstwie rolnym, warsztaty zawodowe były pod zarządem patriarchy, który, z definicji, posiadał najbardziej rozległą wiedzę, umiejętności i władzę, a także opiekował się czeladnikami i praktykantami w sposób podobny do tego, w jaki rolnik zajmował się siłą roboczą na swym polu. Z wejściem nowoczesności w życie coraz to większej części młodej generacji islandzkiej, owe modele zaczęły tracić grunt pod nogami. Z perspektywy dzienników opublikowanych przez praktykantów (Lönneminn 1945-1960) w latach 194. i wczesnych latach 195. istniały pewne oznaki modernizacji starych modeli. Wówczas to młodzi, radykalni w swych poglądach czeladnicy podważyli władzę mistrzów fachu. Mieli oni o wiele bardziej radykalną wizję rozwoju kapitału kulturowego rzemiosła. Powiew ten zniknął, jednak w latach 1950 i nie pozostawił za sobą żadnego śladu przemian w starych strukturach.

W tym samym czasie, na polu edukacji ogólnej, zachodziła wolna aczkolwiek przekształcająca zmiana. „Bildung Monopoly“ z początku XX wieku oparty był o dość zawężony nabór na stanowiska publiczne. Tylko jednostki kontynuowały edukację naukową poza granicami kraju, absolwenci nie byli jednak zbyt często do tego zachęcani. Gdy jeden z najbardziej uznanych inżynierów islandzkich XX wieku wspominał czasy, kiedy stał się absolwentem Szkoły Licealnej w Reykjavíku w roku 1916 i chciał studiować dalej inżynierię, jego nauczyciele ostrzegli go, że wszystkie stanowiska inżynierskie w Islandii zostały obsadzone już młodymi ludźmi i z pewnością sytuacja ta nie ulegnie zmianie przez kolejne dekady (Sigurður Thoroddsen, 1984). Jednakże w ciągu kolejnych kilku dekad absolwenci szkoły licealnej coraz częściej poszukiwali możliwości kształcenia na polu nauk przyrodniczych i ekonomii, sfery przemysłowej i handlowej. Ponadto, urzędy publiczne stawały się coraz bardziej rozległe w swych strukturach, a zarazem coraz mniej ekskluzywnym segmentem rynku pracy. W latach trzydziestych, przeprowadzono niewielkie reformy Szkoły Licealnej, jednak po wyzwoleniu społecznym i kulturowym, które miało miejsce w Islandii w latach czterdziestych, funkcja szkolnictwa akademickiego przeszła stopniową zmianę od wąskiej ścieżki prowadzącej na luksusowe stanowiska publiczne do furtki oferującej cały zakres możliwości (sama edukacja nie uległa znaczącej zmianie). Jak zostało już wspomniane, rozwój w edukacji ponadgimnazjalnej następujący w latach pięćdziesiątych był głównie napędzany przez kobiety, działało się tak również prawdopodobnie w kwestii rozwoju edukacji takich zawodów, jak nauczyciele, nauczyciele przedszkolni i pielęgniarki (brak dokładnych danych).

W latach 1940. i 1950. szkolnictwo w tych zawodach zbliżyło się do ogólnej ścieżki edukacji. Wybudowano mosty pomiędzy edukacją nauczycielską a szkołą handlową, aby umożliwić przystąpienie do egzaminów wstępnych na uniwersytet.

Po wstrząsie islandzkiej wojny ekonomicznej, sytuacja gospodarcza w latach 1940. i 1950. była niestabilna. W tym samym czasie doszło do eksplozji demograficznej. Pomiędzy latami trzydziestymi i późnymi latami czterdziestymi, roczny wskaźnik narodzin uległ podwojeniu.

Coraz więcej kobiet decydowało się na dzieci, rodziły ich coraz więcej, a wiek urodzenia pierwszego dziecka spadł w przedziale lat trzydziestych i wczesnych latach sześćdziesiątych. Szkoły w latach 1950. i 1960. były przepełnione, a ciśnienie na edukację średnią stawało się coraz większe. Chłopcy w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych byli podzieleni według podobnej proporcji, jak miało to miejsce w latach 1940. Podział ten opierał się na ścieżce edukacji zawodowej, krótszej edukacji fachowej i nauki akademickiej. Jak już zostało wspomniane, dziewczęta miały ograniczony wybór na polu edukacji zawodowej, choć coraz więcej z nich wykazywało chęć uczestniczenia w rynku pracy, a także podążania własną ścieżką kariery. Zatem ich proporcja w szkołach zawodowych i licealnych rosła dość szybko.

W latach pięćdziesiątych, dla absolwentów szkół biznesowych i kolegów nauczycielskich rozwinięto mosty łączące egzaminy immatrykulacji uniwersyteckiej, a w latach sześćdziesiątych otwarto kolejne ścieżki, umożliwiające dalszą edukację z poziomu edukacji ogólnej. Ich zamierzeniem było przygotowanie szkół zawodowych. Jednak coraz większa liczba uczniów z tych ścieżek poszukiwała dostępu do szkół licealnych, gdzie zostali przyjmowani. System edukacji średniej został zaprojektowany celem wyboru uczniów zdolnych akademicko w wieku lat 15. Dwa lata później, ci mniej zdolni akademicko zostali podzieleni pomiędzy szkoły fachowe, edukację zawodową i pracowników przeznaczonych do zawodów niewymagających kwalifikacji. Około roku 1970, linie demarkacyjne stały się dość rozmyte, a rosnąca proporcja młodych ludzi korzystała z licznych obejść wiodących na ścieżki akademickie począwszy od końca okresu nastoletniego do początku lat dwudziestych swojego życia.

Po raz pierwszy w Islandii od późnych lat 1960. i wczesnych lat 1970. rządowe reformy szkolnictwa ukierunkowane były głównie na edukację średnią oraz poziom wyższy edukacji (*Um nýskipan verk- og tæknimenntunar á Íslandi*, 1970). Zostały one zakomunikowane przez teorię Kapitału Ludzkiego oraz wysiłki agencji międzynarodowych, takich jak OECD. Celem ich była stymulacja reform krajów członkowskich. Głównym założeniem było podniesienie poziomu umiejętności zawodowych, technicznych i ścisłych.

W połowie lat 60-tych eksperci OECD doradzili rządowi islandzkiemu, by ten wprowadził zmiany w szkolnictwie zawodowym, szczególnie poprzez przeniesienie zasadniczego szkolenia zawodowego z miejsc pracy do szkół zawodowych (Kvikstad i Löken, 1963). Celem tego było zarówno usprawnienie edukacji zasadniczej oraz w dalszym etapie ułatwienie pracodawcom przyjęcia większej liczby praktykantów. Reforma ta wspomogła zastopowanie początków spadku przyjęć do szkół zawodowych, choć z perspektywy długoterminowej dążenia związane z edukacją zawodową przechodziły w tym czasie stagnację. Jednakże rozwój napędzany zmianami demograficznymi, dobrobytem i zwiększonymi dążeniami edukacyjnymi dotyczył przede wszystkim ścieżek akademickich.

Teoria Kapitału Ludzkiego, a także szeroko rozpowszechnione wierzanie w edukację jako podstawowego koła napędowego postępu gospodarczego, wspomogło nową falę reform edukacyjnych zachodzących w Islandii. Podobnie miało to miejsce w innych krajach Europy Zachodniej oraz Ameryki Północnej w latach sześćdziesiątych i wczesnych latach siedemdziesiątych. Islandia miała tego samego ministra edukacji Gylfi P. Gíslason, 1956-71, który sprawował również funkcję ministra handlu, a często był zajęty badaniem kwestii ekonomicznych. Zatrudniał więc dwóch młodych metodyków, którzy swoją edukację uniwersytecką otrzymali we Francji i w Niemczech. Byli oni jego głównymi doradcami do spraw reform edukacyjnych. Jako minister był on również wspomagany przez innych metodyków i ekonomistów zorientowanych w tematyce przeprowadzanych reform (Ingvar Sigurgeirsson, 2004). Rezultatem raportu komisji z roku 1969 (*Skýrsla háskólanefndar*, 1969), który podkreślał, iż edukacja uniwersytecka nie powinna być nadzorowana przez planowanie rządowe, tylko przez zapotrzebowanie społeczne, a także był oparty na szacunkach potrzeb społecznych dotyczących poszczególnych ścieżek kształcenia, była reforma akademicka.

W sferze edukacji ponadgimnazjalnej nowy plan reformacyjny został ujęty w godnym uwagi raporcie sporządzonym przez władze miasta Reykjavik (*Sameinaður framhaldsskóli*, 1971). Nowe reformy w Szwecji, Wielkiej Brytanii i innych krajach zostały zbadane przez trzech niezależnych ekspertów. Zajęli oni stanowisko sprzyjające bardziej radykalnym częściom tych reform – rozległy system edukacji ponadgimnazjalnej, w którym edukacja zawodowa i akademicka powinny podlegać integracji na równych warunkach.

Punktem wyjścia tego raportu był wzrost zapotrzebowania na edukację ponadgimnazjalną, które dawałoby różne możliwości dalszego kształcenia i przesuwania się na drabinie systemu edukacyjnego. Zamierzeniem tego raportu było zapewnienie, aby zapotrzebowanie to miało możliwość użycia różnych kanałów oraz aby za-

den z tych kanałów nie stanowił ślepego zaułka, każdy z nich powinien oferować możliwości dostępu na wszystkie poziomy edukacji. Ścieżki akademickie oraz zawodowe powinny być sobie równe. Ponadto ścieżki zawodowe powinny być oceniane jako równie dobre przygotowanie dla edukacji wyższej jakiej oferuje ścieżka akademicka.

Raport ukazał wizję edukacji która: „nie składa się na splot ściśle określonych kawałków wiedzy ale powinna być postrzegana jako wychowanie do wiedzy i umiejętności umożliwiające każdej jednostce wykorzystanie jej/jego możliwości w jak najbardziej optymalnym stopniu” (str. 20). Wizja ta była częściowo oparta na ideach kapitału ludzkiego i w nie mniejszym stopniu na założeniu, że historia islandzka była scharakteryzowana przez prymitywną i jednostronną ekonomię, choć również przez silną kulturę popularną z o wiele mniejszym podziałem klasowym, który był zauważalny w populacjach Europy i Ameryki. Założenie to nie było oparte na jednoznacznych badaniach, choć z drugiej strony było ono dość powszechne wśród intelektualistów lat 1960. i 1970. (Sigfús Daðason, 1960 & 1963 I-II; Jónas Pálsson, 1978). Pojęcie egalitarnego dziedzictwa kulturowego było pojęciem zgodnym dla wszystkich partii politycznych Islandii, a zatem stanowić może ideologiczną flagę reform edukacyjnych.

W świetle warunków kapitału społecznego i kulturowego idee tego raportu okazują się równie interesujące. Upierają się one przy koncepcji kapitału kulturowego, nie tylko jako kompetencji akademickich, lecz również zawodowych, nie tylko kultury wysokiej lecz także szerszych kompetencji kulturowych. Idee te nie zostały wysunięte jako wyizolowane stanowiska intelektualne, lecz jako koncepcja mocno zakorzeniona w kulturze Islandii. Z drugiej strony wciąż brakowało niezbędnego kapitału społecznego. Idee te mogły (powinny?) zostać ujęte przez rzeczników edukacji zawodowej, mogli oni stanowić ostatnią deskę ratunku integracji kapitału kulturowego, określonego pola edukacji zawodowej i fachowej z demokratyczną koncepcją kapitału kulturowego. Trójka intelektualistów stojąca za opublikowanym raportem z pewnością może być określona jako wizjonerska, jednakże nie posiadali oni żadnego kapitału społecznego, który powiązał ich z rzecznikami edukacji zawodowej. Ci z kolei zdecydowali się bronić kapitału kulturowego charakterystycznego dla swojego pola (Iðnfræðslulaganefnd, 1975). Strategia obronna rzemiosł może być postrzegana jako jedno z głównych wyjaśnień stagnacji edukacji zawodowej wyrażonej w liczbach (Jón Torfi Jónasson, 1998).

Minister edukacji podjął się realizacji wizji przedstawionych w tym raporcie, jednakże napotykały one stopniowo przeszkody w postaci rzeczników ścieżek akademickich. Pierwszy zarys dla nowej ogólnej edukacji średniej (w październiku roku

1973) sugerował, iż studenci edukacji zawodowej będą musieli studiować lub uczyć się przez jeden dodatkowy semestr, aby móc uzyskać dostęp do edukacji wyższej. Silny sprzeciw doprowadził jednak do zmiany, tak więc nowa wersja reformy zaprezentowana zaledwie dwa miesiące później sugerowała, iż uczniowie szkół zawodowych będą musieli studiować przedmioty akademickie przez trzy dodatkowe semestry w przypadku, gdyby chcieli uzyskać wyżej wspomniany dostęp do edukacji wyższej. Biorąc pod uwagę te warunki, w roku 1975 ustanowiono pierwszą ponadgimnazjalną szkołę ogólną, a w kolejnych latach taki typ szkoły stał się typem dominującym, choć oddzielne szkoły zawodowe przetrwały przez następne dekady, a niezależne szkoły licealne nadal istnieją w roku 2011 i z pewnością nie zmierzają ku upadkowi.

Zmiana z jednego dodatkowego semestru na trzy pokazuje, iż ideologia dziedzictwa egalitarnego nie otrzymała odpowiedniego wsparcia w wysiłkach na rzecz reform praktycznych, choć jak pokazuje rozwój wypadków, kolejny sprzymierzeniec okazał się dość użyteczny – był nim powód technokratyczny.

We wczesnych latach siedemdziesiątych nowa szkoła licealna zorientowana na wprowadzanie reformy rozwinęła nowy system kursów systematycznych, który został wkrótce adaptowany przez zwolenników ogólnej szkoły ponadgimnazjalnej. W systemie tym wszystkie przedmioty miały zestandaryzowane kursy zasadnicze, co oznaczało że kursy zasadnicze głównie z islandzkiego, angielskiego i matematyki stanowiły rdzeń edukacji ogólnej zarówno na ścieżce akademickiej, jak i zawodowej. Poprzez jak najszersze zastosowanie tej zasady, stało się możliwe ustanowienie szkół ponadgimnazjalnych z szeregiem ścieżek zawodowych i akademickich również w rejonach, gdzie liczba młodych ludzi w wieku spełniającym wymagania nie przekraczała kilku setek.

Reformy stanowiły zasadniczą część pewnego uogólnienia kapitału kulturowego. Stopniowo określony ogólny kapitał edukacyjny stawał się zasadniczą częścią wszystkich ścieżek edukacyjnych, choć w różnym stopniu. Oparty był na dziedzictwie szkół licealnych, ale stanowił wersję bardziej demokratyczną w porównaniu z kapitałem edukacyjnym stanowiącym podstawę zmonopolizowanego dostępu do edukacji wyższej. Uniwersalizacja ogólnego kapitału edukacyjnego implikowała dewaluację innych rodzajów kapitału, stanowiącego część edukacji ponadgimnazjalnej. Nowy kapitał edukacyjny obejmował o wiele większe grupy aniżeli miało to miejsce wcześniej, niestety pozostałe grupy pozostawały wciąż wyłączone. Kompetencje techniczne oraz wrażliwość nie stanowiły części generalnego kapitału edukacyjnego. Jednocześnie edukacja zawodowa będąc pod wieloma względami bardziej zintegrowana na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej, jej kapitał społeczny i kulturowy

nie pozostał charakterystyczny jedynie dla danego pola, ale stał się bardziej zmarginalizowany.

Reformy lat siedemdziesiątych nie zostały wdrożone w życie poprzez strategię rządową, lecz poprzez interakcje różnorodnych czynników, w szczególności miast i edukatorów. Ponadto w niektórych miejscach, w szczególności na wsi, ważną rolę odegrały czołowe postaci biznesu i siły roboczej. W przypadkach tych, mobilizacja kapitału społecznego była głównym środkiem zabezpieczającym dostęp młodzieży wiejskiej do ponadgimnazjalnej edukacji ogólnej i zawodowej. W niektórych przypadkach mobilizacja ta została zbudowana na sojuszach pomiędzy metodykami, pracodawcami i związkami. W innych przypadkach składały się na nią głównie sojusze polityczne (Gestur Gudmundsson, 1993).

### **Dialektyka uniwersalizacji i partykularyzmu.**

#### **Niektóre cechy obecnego rozwoju edukacji ponadgimnazjalnej w Islandii**

Rozwój szkolnictwa, kapitału kulturowego i społecznego w Islandii ostatnich dekad sprawia, iż koncepcja kapitału staje się odpowiednia nie tylko w analizie życia ekonomicznego, lecz także w życiu społecznym i edukacji. O ile koncepcja Colemana wywodzi się z tradycji Teorii Kapitału Ludzkiego, a koncepcja Putnama kładzie nacisk na połączenie i budowanie zasobu społecznego w społecznościach, koncepcja kapitału Bourdieu czerpie więcej z ekonomii klasycznej, a także Karola Marksa. Bourdieu nalega na powiązania władzy jako kluczowe dla jego koncepcji kapitału, a poprzez wybór tejże wskazuje, że społeczne formowanie zasobów społecznych i kulturowych w społecznościach kapitalistycznych jest coraz to bardziej formowane przez mechanizmy ekonomiczne i gospodarcze. Tak jak w przypadku zasobów ekonomicznych, środki społeczne i kulturowe muszą podlegać akumulacji oraz inwestycjom, a także mogą zostać zmienione na inny rodzaj środków. Używając przymiotników „kulturowy” i „społeczny” wskazuje on również, iż środki te pozostają jakościowo odmienne od środków ekonomicznych.

Rozwój kapitału ekonomicznego charakteryzowany jest przez dialektykę uniwersalizacji i partykularyzmu. Rodzaj ludzki przeszedł daleką drogę począwszy od waluty pereł i muszelek do dzisiejszego złota, dolara, euro i jena. Z każdą kolejną dekadą kapitał ekonomiczny zdaje się mniej powiązany z określonymi formami materialnymi, choć porusza się on od jednej waluty do drugiej, od akcji do obligacji, itp. Ruch ten kilka lat temu całkowicie wymknął się spod kontroli i stał się przyczyną kryzysu ekonomicznego. Przypomniano nam wówczas, że kapitał ekonomiczny zawsze powinien posiadać zaplecze materialne, pomimo iż powiązania pomiędzy giełdą a produkcją dóbr i usług występują często w dużej ilości i są ukrywane. Dialektyka

ta wyrażona jest przez fakt, iż w tym samym czasie, gdy kapitał staje się bardziej uniwersalny wzrasta ważność właściwości i innych cech szczególnych rynku.

Podobnie ma to miejsce w przypadku kapitału edukacyjnego (i innych form kapitału kulturowego). Tendencja dążenia do uniwersalizacji jest wyrażona odsetkiem kohorty, która przechodzi egzamin kwalifikujący na uniwersytet, umożliwiającą wstęp na wszystkie uniwersytety islandzkie. Wzrósł on bowiem od II wojny światowej od ok. 5% do niemal 60%. W tym samym czasie poszczególne ścieżki edukacji zawodowej ulegały stagnacji w kategoriach numerycznych od roku 1960. Przyjrzyjmy się dalej nowym formom partykularyzmów.

Kapitał społeczny nie zezwala w tym samym stopniu na uniwersalizację, choć wciąż można zauważyć pewną tendencję. W czasach, kiedy innowacje edukacyjne i reformy w Islandii były przez większość XX stulecia formowane przez niewielkie kręgi znajomości, w późniejszych latach zależały one głównie od umiejętności inicjatorów polegających na negocjacjach z innymi grupami zawodowymi, przedstawicielami regionalnymi, przedstawicielami przemysłu, związków zawodowych, itp. Choć kapitał społeczny oparty był na stabilnych więziach społecznych, obecnie składa się on głównie z umiejętności jednostek umożliwiających nawigowanie w odmiennym otoczeniu oraz z umiejętności budowania sojuszy i adaptacji do zmieniającej się sytuacji.

Na polu edukacji ponadgimnazjalnej kapitał społeczny w ostatnich latach był najbardziej widoczny w określonych branżach, które zdołały zmodernizować tradycyjne mechanizmy wiążące kapitał społeczny. Najlepszymi przykładami są tutaj rzemiosło elektryczne oraz obróbka metali. Oba przemysły zdołały zachować kontrolę nad edukacją, pomimo iż szkolenie praktyczne zostało przesunięte z dawnych nauk rzemieślniczych na kombinację treningu szkolnego oraz krótkich kontraktów stażowych realizowanych pod nadzorem mistrzów. Kontrola ta jest zabezpieczona przez zdominowaną przez związki rzemieślnicze ciągłą edukację zawodową, szkolenia oraz przez wiodącą rolę rzemiosł, jaką sprawują w ustalaniu programu nauczania. Ustawodawstwo zapewnia rolę przywódczą wszystkim branżom, lecz te dwa (i kilka mniejszych rzemiosł) okazały się o wiele bardziej efektywne niż miało to miejsce, np. w przypadku branży konstrukcyjnej, która nie była w stanie tak efektywnie wiązać się z roli lidera. Powodem tego nie była z pewnością dobrze rozwinięta trwała edukacja zawodowa oraz szkolenia zapewniające stały napływ nowej wiedzy. Rzemiosła te są także przykładami ograniczeń takiego łączenia kapitału społecznego, jako iż nie ulegają one rozwojowi, lecz stanowią odizolowane wyspy w szerszym obrazie edukacji (Gestur Gudmundsson, 2011).

Błędem byłoby jednak scharakteryzowanie rozwoju edukacji zawodowej jako procesu izolacji, jako że mosty łączące edukację zawodową i techniczną z edukacją ogólną stały się teraz bardziej dostępne, a także umożliwiły znaczącej proporcji czeladników ukończenie szczególnej wersji wstępnych egzaminów uniwersyteckich dla szkół zawodowych i technicznych. Czas dopiero pokaże, czy mosty te dodadzą jakości edukacji zawodowej, czy staną się jedynie ścieżkami wiodącymi do tradycyjnej edukacji uniwersyteckiej.

Od czasu kryzysu finansowego, który niemal doszczętnie zniszczył gospodarkę Islandii jesienią 2008 r., środki zwalczania bezrobocia wśród młodych ludzi (re-)aktywowały mechanizmy kapitału społecznego, które szczególnie są powiązane ze światem edukacji zawodowej. Do końca 2009 r. połączona inicjatywa ministerstw Edukacji i Spraw Społecznych rozpoczęła dość ambitny program (Ministerstwo Spraw Społecznych i Bezpieczeństwa Publicznego, 2009), wzywając do przedstawiania sugestii programów mających na celu aktywizację młodych ludzi. W ciągu kilku tygodni ministerstwo otrzymało tuzin sugestii, a niektóre z bardziej obiecujących zostały zaprojektowane w myśl kapitału społecznego. Dla przykładu - lider szkoły zawodowej gromadził kapitanów i pracodawców przemysłu rybnego swojego regionu, którzy zapewnić mogli 30. miejsc szkoleniowych dla młodych bezrobotnych.

Jednakże należy wziąć pod uwagę, że są to jedynie wyjątki. W ogromie edukacji ponadgimnazjalnej kapitał społeczny nie działa dla innowacji lecz dla reprodukcji nierówności. Rodziny, w których rodzice otrzymali dość dobrą edukację i/lub powiązani z kapitałem kulturowym zapewniają swoim dzieciom zdecydowaną przewagę edukacyjną, rodziny z niewielkim kapitałem ekonomicznym, choć większym kapitałem kulturowym, zdołały przez ostatnie dekady zapewnić swoim dzieciom udział w mobilności społecznej. Jesteśmy zatem upoważnieni, by sądzić, że dźwignie społeczne stają się o wiele silniejsze niż miało to miejsce w XX stuleciu.

Jak zatem dystopia ta wpisuje się w fakt, iż większość młodzieży islandzkiej zdaje obecnie egzaminy kwalifikujące na uniwersytety (UEE) i ma prawo podjęcia którejkolwiek ze ścieżek edukacji wyższej? Po pierwsze, powoduje to, iż współczesna młodzież znajduje się w o wiele lepszej sytuacji aniżeli ich dziadkowie i pradiadkowie, którzy w większości nie korzystali z jakiegokolwiek edukacji ponadgimnazjalnej. Po drugie, pomimo iż UEE zdają się oferować wszystkim takie same warunki, w rzeczywistości szkoły zapewniające UEE są coraz częściej umieszczane w hierarchii. A zatem, stara szkoła "Bildung Monopoly", Szkoła Licealna w Reykjavíku zajęła pozycję tej, która w porównaniu do innych szkół, przygotowuje ludzi o wiele lepiej na prestiżowe ścieżki medyczne czy nauk przyrodniczych. „Alternatywna szkoła licealna” z lat 1970 (Szkoła Licealna Hamrahlid) jest postrzegana jako szkoła przygotowu-

jąca przyszłe gwiazdy życia kulturowego – obie te szkoły znane są ze swych umiejętności przygotowania uczniów na studia prawnicze. Szkoły ogólnokształcące, które były owocem reform z roku 1970, umieszczone są na innym poziomie hierarchii, a egzaminy wstępne na uniwersytet ze szkół zawodowych zdają się być umieszczane na najniższym poziomie. Często tylko najlepsi absolwenci z najniższego szczebla mają odwagę ubiegać się o prestiżowe ścieżki uniwersyteckie (Uniwersytet Islandzki, 2008).

A zatem uniwersalizacja kapitału kulturowego wyrażona jest przez wzrost dostępności ścieżek egzaminów UEE, a jednym z aspektów partykularyzacji jest fakt rosnącej hierarchizacji tych egzaminów.

## Podsumowanie części II

Podsumowując tę część rozważań, możemy powiedzieć, że wyłaniają się z nich dwa odmienne światy społeczne. Zwracając uwagę na historyczne uwarunkowania kapitału społecznego i jego związku z edukacją, możemy powiedzieć, że w przypadku Islandii mamy do czynienia z historią budowania kapitału społecznego stymulowanego przez konieczność dostosowania społeczności do zmiennej rzeczywistości gospodarczej i politycznej, gdzie swój udział miała również oświata i edukacja pozaformalna. W przypadku Polski na przestrzeni dziejów obserwujemy degradację więzi społecznych i wzajemnego zaufania, co prowadzi do alienacji poszczególnych podsystemów społecznych, zwłaszcza jeżeli są kojarzone z władzą. Edukacja formalna w Polsce nie była kreowana od dołu – nie była odpowiedzią na potrzeby ekonomiczne lokalnych społeczności. Była zawsze elementem aparatu państwa, które przychodziło z zewnątrz i narzucało swoją logikę, próbując poprzez swoje działania *dostosować obywateli do siebie*.

Dzisiejsza ekspansja edukacyjna, uwikłana w taki a nie inny kontekst społeczny, nie przyczynia się (nie zawsze) do zacieśniania więzi i budowania mostów (mówiąc językiem Putnama). Może jednak pełnić funkcje więziotwórcze. Po części pokazaliśmy to w studium przypadku dotyczącym społecznych efektów pracy małych przedsiębiorstw w środowisku wiejskim. Tak zresztą wykorzystywana jest edukacja na Islandii, gdzie działania edukacyjne są częścią walki ze skutkami kryzysu ekonomicznego.

### **Część III**

#### **Aplikacje praktyczne – przydatność koncepcji kapitału społecznego w polityce edukacyjnej i społecznej**



## Wprowadzenie

Prowadzone przez nas do tej pory rozważania miały charakter teoretyczny i dia-  
gnostyczny. Chcieliśmy pokazać logikę przemian edukacyjnych w dwóch, wydawa-  
łoby się, krańcowo różnych środowiskach społecznych oraz związki tych przemian  
z szeroko rozumianym kapitałem społecznym. Doszliśmy do dwóch konkluzji. Po  
pierwsze, pomimo różnic kulturowych i historycznych w obu badanych krajach ma-  
my do czynienia z podobnymi mechanizmami ekspansji edukacyjnej i wzorami kre-  
owania nierówności społecznych w łonie edukacji i poprzez edukację. Po drugie,  
zasoby kapitału społecznego w obu krajach są różne i wynikają z odmiennej historii  
społecznej. Jak wskazywaliśmy wcześniej w Islandii mamy do czynienia z historią  
kreacji kapitału społecznego w odpowiedzi na potrzeby społeczne, w Polsce obser-  
wowaliśmy na przestrzeni lat degradację kapitału społecznego i pogłębianie się spo-  
łecznej próżni.

Tym rozważaniom towarzyszyły analizy czysto teoretyczne pokazujące dyna-  
miczną i wielowymiarową naturę kapitału społecznego. Jest to czynnik, charaktery-  
styka struktury społecznej i jednocześnie zasób jednostek rywalizujących o różnego  
rodzaju nagrody w społecznie zorganizowanych polach interakcji.

Celem podjętego przez nas projektu jest nie tylko opis rzeczywistości, ale też  
podjęcie próby wskazania działań aplikacyjnych, które mają w efekcie przynieść re-  
zultaty w postaci podniesienia jakości oświaty oraz jakości życia w naszych krajach  
(Polsce i Islandii). Dlatego też ostatnią część naszego raportu poświęcamy potencjal-  
nym aplikacjom praktycznym. Czy możliwa jest polityka edukacyjna z wykorzysta-  
niem kapitału społecznego? Czy możliwa jest polityka kapitału społecznego z wyko-  
rzystaniem edukacji?

## Czy możliwa jest polityka kapitału społecznego poprzez edukację?

Piotr Mikiiewicz, Jon Torfi Jonasson

Mówiąc o edukacji i kapitale społecznym, przedstawiamy, być może trochę  
sztucznie, dwie niezależne sfery, które na siebie nawzajem oddziałują. Uważamy,  
że warto postrzegać to w taki dualny sposób, dzięki czemu będziemy mogli wska-  
zywać wytyczne do realizacji działań, które mają na celu podnoszenie efektywności  
działań edukacyjnych i wzmacnianie zasobów społecznych. Możemy zatem przyjąć  
następującą optykę:

1. W jaki sposób kreować kapitał społeczny dla edukacji?
2. W jaki sposób kreować edukację dla kapitału społecznego?

Podjmując pierwszy wątek analiz, wskażemy najpierw generalne warunki kre-  
owania kapitału społecznego. Możemy bowiem na gruncie dotychczas prowadzo-  
nych rozważań założyć, że najlepszym sposobem tworzenia sprzyjającego społecz-  
nego otoczenia dla edukacji jest po prostu budowanie silnych więzi społecznych  
w lokalnym środowisku. Kapitał społeczny oznacza przede wszystkim rozbudowa-  
ną kulturę partycypacji w życiu społecznym wyrastającą z bogatej wiedzy na temat  
funkcjonowania mechanizmów demokratycznego społeczeństwa oraz świadomo-  
ści o konieczności uczestnictwa wraz z innymi w pracy na rzecz naszej wspólnoty.  
Możemy pokusić się o wskazanie pewnej idealnej wizji funkcjonowania społeczeń-  
stwa obywatelskiego – społeczności bogatej w zasoby kapitału społecznego:

- duża wrażliwość ludzi na problemy społeczne;
- duża wiedza na temat działania instytucji państwowych, regionalnych, lokal-  
nych;
- zaufanie do instytucji państwowych;
- harmonia pomiędzy kapitałem typu wiążącego i pomostowego;
- duże zaufanie między ludźmi w pracy i w życiu;
- inklinacje do stowarzyszania się – kultura partycypacji, silny sektor NGO;
- duże zaangażowanie w lokale życie polityczne.

W naszej wizji idealnego funkcjonowania kapitału społecznego obywatele ma-  
ją ugruntowane poczucie sprawstwa – wierzą, że ich działania mają sens, że ich  
zaangażowanie może zmienić istniejący stan rzeczy. Oznacza to, że znika pierw-  
szy z czynników ograniczających „zasypywanie próżni społecznej” zdiagnozowanej  
przez Stefana Nowaka (1979), tzn. przekonanie o braku sensu aktywności, gdyż de-  
cyzje podejmowane są „gdzie indziej”. Brak sprawstwa budowany jest oczywiście

na doświadczeniu braku efektywności działania. Jest to jednocześnie też pierwszy z powodów zaniechania działania. Jeżeli wszyscy wierzą, że nic się nie da zrobić, wówczas ta wiara staje się faktem.

Aby móc efektywnie partycypować w procesach przekształcania otaczającej nas rzeczywistości, konieczna jest szeroko rozpowszechniona wiedza na temat mechanizmów działania władzy lokalnej i centralnej, zasad podejmowania i wdrażania decyzji na szczeblu miejscowości, gminy, powiatu, województwa i centralnym.

Wiedza na temat formalnych zasad organizacji państwa demokratycznego wsparta jest poprzez znajomość konkretnych osób odpowiedzialnych za pełnienie konkretnych funkcji. Dotyczy to wiedzy na temat tego, kto jest radnym, burmistrzem, wójtem, prezydentem czy marszałkiem województwa. To również wiedza, w jaki sposób się z takimi osobami kontaktować i w jaki sposób przekazywać im swoje potrzeby. I nie chodzi nam tutaj o wytworzenie sieci nepotystycznych powiązań polegających na budowaniu „dojść” do urzędników i funkcjonariuszy publicznych, ale o znajomość oficjalnych mechanizmów i zasad komunikacji oraz o wiarę w jej sensowność.

Tego typu kontakty i praktyki komunikacyjne, które przynoszą efekty, powodują, że mieszkańcy ufają władzy. Traktują instytucje państwowe jako narzędzia, które można i należy wykorzystywać w rozwiązywaniu problemów i pomnażaniu dobrobytu całej wspólnoty, a nie jako przeciwnika czy wroga.

Ważna jest umiejętność komunikacji z różnymi instytucjami, posługującymi się odmiennymi procedurami i językiem (inaczej działają instytucje szczebla lokalnego, regionalnego, centralnego). Mieszkańcy posiadają kompetencje do budowania sieci powiązań społecznych kształtujących pomostowy charakter kapitału społecznego. Dzieje się tak również poprzez rozwój organizacji pozarządowych, które z jednej strony stymulują rozwój postaw obywatelskich wśród mieszkańców, z drugiej zaś są narzędziem dostępu do różnych zasobów – finansowych, kulturowych i politycznych. Chodzi tu zarówno o organizacje o charakterze społecznym – działającym w sferze opieki społecznej i wsparcia dla najbardziej potrzebujących, jak również różnego rodzaju związki i organizacje pracowników i pracodawców, którzy potrafią współpracować ze sobą w celu wspólnych korzyści. W ten sposób ujawnia się harmonia pomiędzy pomostowym a wiążącym kapitałem społecznym.

Idealna społeczność to środowisko ludzi, którzy ufają sobie nawzajem, potrafią się wspierać i nie mają trudności w organizowaniu zbiorowych przedsięwzięć. Przejawia się to w praktykach życia codziennego i towarzyskiego, kiedy ludzie często się odwiedzają i spotykają w miejscach publicznych, poprzez działania na rzecz społeczności lokalnej, np. inicjatywy mające na celu wsparcie działalności lokalnej

szkoły, inicjatywy polityczne. Mieszkańcy tworzą społeczność partycypujących, zaangażowanych obywateli, którzy potrafią współdziałać na rzecz dobra swojego własnego, lokalnej społeczności i regionu. Zasoby te umiejętnie wykorzystują lokalni politycy i instytucje. Władze lokalne są zwięźczeniem systemu kreowania kapitału społecznego – z jednej strony bazują na wspólnocie wartości i silnych więzach (również tożsamości regionalnej) mieszkańców – a zatem na wiążącym kapitale społecznym – z drugiej są odpowiedzialni za stwarzanie warunków dla rozwijania międzyregionalnych powiązań w skali krajowej, europejskiej i światowej w celu zagwarantowania regionowi dostępu do zasobów (inwestycje, wymiana kulturowa itp.), które z kolei stymulują wykorzystanie lokalnego potencjału ludzkiego i fizycznego.

Odnosząc się do drugiej strony omawianej tu problematyki, mianowicie pytania o edukację dla kapitału społecznego, wydaje się, że warto zwrócić uwagę na dwa aspekty. Po pierwsze, budowanie niezbędnej wiedzy o funkcjonowaniu społeczeństwa, dzięki czemu mieszkańcy mogą zyskać kompetencje do uczestnictwa w życiu publicznym. Po drugie, tworzenie inicjatyw edukacyjnych otwartych na społeczność – uczynienie ze szkoły przestrzeni zdarzeń społecznych, dzięki czemu zgodnie z wcześniej wskazywanymi przykładami, możliwe jest budowanie więzi społecznych między rodzicami i innymi osobami z zaangażowanymi w procesy okołopedagogiczne.

W oparciu o prezentowaną tu logikę przygotowano pewien model działań wspierających politykę regionalną w zakresie podnoszenia aktywności młodych ludzi w przestrzeni publicznej<sup>20</sup>. Modyfikując nieco zawarte tam zapisy, możemy przedstawić je następująco:

1. W pierwszym rzędzie niezbędna jest **kompleksowa kampania edukacyjna** – szeroko zakrojony program edukacyjny na temat wiedzy obywatelskiej, samorządności, trzeciego sektora, podmiotowego działania. Program powinien objąć cały system edukacyjny (szkoły, przedszkola, także społeczne, prywatne, młodzieżowe domy kultury, zajęcia pozalekcyjne, Ochotnicze Hufce Pracy, Centrum Informacji Zawodowej itp.).
2. Sama **szkoła może być źródłem kapitału społecznego** – poprzez programy staży, praktyk, wymian uczniowskich, itp. stwarza okazję do obserwacji różnych form aktywności społecznej i zawodowej, wymiany wiedzy kulturowej (np. w przypadku międzynarodowych wymian uczniowskich). W ten sposób uczenio-

<sup>20</sup> Przedstawiony model działań na rzecz kapitału społecznego został zaadoptowany z opracowania Propozycje uzupełnień strategii rozwoju województwa dolnośląskiego do roku 2020 o tematykę związaną z młodzieżą, opracowanie: Paweł Dębek, Piotr Mikiewicz, Kazimierz Szepiela, Tomasz Wysoczański, Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, październik 2010.

wie nie tylko zdobywają wiedzę, czyli kreują swój kapitał ludzki, ale też uczą się nawiązywać kontakty i zdobywają cenne zasoby społeczne, które mogą wykorzystać w swojej karierze edukacyjnej i zawodowej.

3. Nie można w tym kontekście zapominać, iż zgodnie z koncepcją Bourdieu, **jakość kapitału społecznego zależy w dużej mierze od jakości kapitału kulturowego**, czyli kompetencji komunikacyjnych i kulturowych jednostek. Jest to istotne na dwa sposoby: po pierwsze, kompetencje kulturowe pozwalają nawiązywać kontakty z osobami pochodzącymi z różnych grup społecznych. Po drugie, kapitał społeczny poszczególnych jednostek jest tym bogatszy, im wyższy kapitał kulturowy posiadają osoby, z którymi są one powiązane w sieciach wzajemnych zależności. Zatem **inwestycje w podnoszenie jakości kapitału ludzkiego są również inwestycjami w kapitał społeczny**. Z drugiej strony, kapitał społeczny jest niezbędnym elementem kreowania i pomnażania kapitału ludzkiego.

Jak zostało zasugerowane, siła napędowa akumulacji kapitału kulturowego, zdefiniowana w odniesieniu do preferencji edukacyjnych, może silnie zależeć od otoczenia społecznego i kapitału społecznego, tak jak zostało to przedstawione przez Bourdieu. Element ten może posłużyć przy omawianiu spectrum opcji edukacyjnych otwartych dla młodych ludzi w różnych środowiskach społecznych. A zatem opcje edukacyjne zostałyby określone przez to, co przemawia do młodych ludzi w omawianym środowisku, nie przez jakieś zewnętrzne analizy potrzeb, odezwe wywołującą reakcję wśród polityków napędzaną przez rozważania o efektywności. Ponadto, należy rozważyć rozwój kultury edukacji dla dorosłych, podkreślając kapitał społeczny i kulturowy nie mniej aniżeli o wiele bardziej tradycyjny kapitał ludzki. Powody tego są dwojakie. Pierwszym jest wzmocnienie społeczności, przyjmując, że populacja wyedukowana funkcjonuje o wiele lepiej niż niewyedukowana, np. przez wzmocnianie kwestii społecznych omawianych powyżej. Drugim powodem jest stworzenie atmosfery, w której młodzi ludzie poczuli by się zachęcani do dalszej edukacji, ponieważ ich rodzice lub dziadkowie docenią jej wagę, gdyż sami są nią objęci.

4. Niezbędne jest **kreowanie lokalnych liderów środowiskowych**, którzy inicjowaliby działania stymulujące aktywność i uczestnictwo mieszkańców we wspólnych przedsięwzięciach wpisujących się w szerszą strategię **promowania działalności trzeciego sektora**. Niezbędna, naszym zdaniem, jest kampania medialna, która uświadomiłaby ludziom sensowność stowarzyszania się i podejmowania wspólnych przedsięwzięć. Należy uświadomić ludziom, że oddolna inicjatywa jest często lepszym środkiem do zrealizowania potrzeb lokalnej zbiorowości, takich jak

np. wybudowanie drogi, utrzymanie szkoły na wsi, zmiana sposobu zarządzania dobrem komunalnym – niż oczekiwanie na rozwiązania płynące „z centrali”.

Taki sposób myślenia o wzajemnych relacjach kapitału społecznego i edukacji znalazł swoje odzwierciedlenie w projekcie **Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego dla Polski do roku 2020**, przygotowanej przez Rząd Rzeczypospolitej Polskiej.

*Przyjęto w nim, że kapitał społeczny – to, wynikająca z zaufania oraz obowiązujących norm i wzorów postępowania, zdolność obywateli do mobilizacji i łączenia zasobów, która sprzyja kreatywności oraz wzmacnia wolę współpracy i porozumienia.*

Uznano dalej, że dla kreacji kapitału społecznego w Polsce istotne jest działanie w czterech kluczowych obszarach tematycznych:

- postawy i kompetencje społeczne,
- współdziałanie i partycypacja społeczna,
- komunikacja społeczna,
- kultura i kreatywność.

Wychodząc z takiego założenia, wskazano działania strategiczne. Przedstawiamy je w tabeli poniżej:

W obszarze postaw i kompetencji społecznych
1. Tworzenie warunków dla rozwoju nowoczesnych metod nauczania poprzez:
• upowszechnianie w systemie edukacji metod nauczania promujących budowanie postaw kooperacji, kreatywności i komunikacji
• kształcenie nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji społecznych wśród uczniów i studentów
• wzmocnienie edukacji obywatelskiej, medialnej i kulturalnej w procesach kształcenia
2. Wspieranie edukacji innej niż formalna ukierunkowanej na kooperację, kreatywność i komunikację:
• rozwój kompetencji obywatelskich w uczeniu się innym niż formalne
• rozwój kompetencji medialnych w uczeniu się innym niż formalne, szczególnie wśród osób w wieku 50+
• rozwój kompetencji kulturowych w uczeniu się innym niż formalne oraz upowszechnienie różnych form uczestnictwa w kulturze
• rozwijanie kompetencji społecznych liderów i animatorów

W obszarze współdziałanie i partycypacja społeczna
1. Wspieranie mechanizmów współpracy instytucji publicznych z obywatelami:
<ul style="list-style-type: none"> <li>wzmocnienie i upowszechnienie mechanizmów dialogu obywatelskiego</li> <li>wspieranie rozwoju partnerstwa i innych form współpracy służących przekazywaniu realizacji zadań publicznych obywatelom</li> <li>zwiększenie wykorzystania zasobów lokalnych instytucji publicznych dla rozwijania aktywności obywatelskiej</li> </ul>
2. Rozwój i wzmacnianie zorganizowanych form aktywności obywatelskiej:
<ul style="list-style-type: none"> <li>ułatwianie działalności organizacjom obywatelskim</li> <li>rozwijanie indywidualnej i korporacyjnej filantropii oraz wolontariatu</li> </ul>
3. Wzmocnienie integracji i solidarności społecznej:
<ul style="list-style-type: none"> <li>wspieranie rozwoju przedsiębiorczości społecznej i innych form przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i zawodowemu</li> <li>wspieranie poradnictwa prawnego i obywatelskiego</li> </ul>
W obszarze komunikacja społeczna
1. Zwiększanie dostępności informacji i poprawa jakości komunikacji w sferze publicznej:
<ul style="list-style-type: none"> <li>zwiększanie dostępności treści edukacyjnych, naukowych i kulturowych w domenie publicznej</li> <li>ochrona własności intelektualnej i stworzenie warunków umożliwiających eksploatację treści w ramach dozwolonego użytku przewidzianego przepisami prawa</li> <li>wspieranie mechanizmów samoregulacji i współregulacji w komunikacji społecznej</li> </ul>
2. Wspieranie mediów w kształtowaniu więzi społecznych i demokracji:
<ul style="list-style-type: none"> <li>wyznaczanie wysokich standardów jakości treści mediów publicznych</li> <li>wspieranie społecznej partycypacji w tworzeniu i upowszechnianiu polskich treści w mediach społecznych i komercyjnych oraz w Internecie</li> <li>wzmacnianie niezależności i pluralizmu mediów oraz wspieranie mediów lokalnych i regionalnych</li> <li>zapewnienie powszechnego dostępu do usług medialnych</li> </ul>
W obszarze kultura i kreatywność
1. Wzmocnienie roli dziedzictwa w budowaniu spójności społecznej:
<ul style="list-style-type: none"> <li>tworzenie warunków dla wzmacniania tożsamości oraz upowszechniania dorobku kultury na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym</li> <li>ochrona i zachowanie dziedzictwa kulturowego oraz krajobrazu kulturowego i przyrodniczego</li> <li>digitalizacja, cyfrowa rekonstrukcja i udostępnianie dziedzictwa kulturowego</li> </ul>
2. Wzmocnienie znaczenia kultury w rozwoju społeczno-gospodarczym:
<ul style="list-style-type: none"> <li>zwiększenie udziału podmiotów kultury w życiu społeczno – gospodarczym</li> <li>rozwój infrastruktury kultury i zwiększenie efektywności działania instytucji kultury</li> <li>rozwój systemu wsparcia dla sektora kreatywnego oraz wspieranie przedsiębiorczości w kulturze</li> <li>rozwój kształcenia artystycznego i systemu wspierania talentów</li> <li>wzmocnienie promocji kultury polskiej zagranicą</li> </ul>

Jak widać, jest to bardzo obszerny zbiór działań, które planuje się podjąć. Z perspektywy prowadzonych przez nas analiz kluczowe wydają się dwa pierwsze obszary. Wskazuje się tam bowiem wprost na zadania szkoły i edukacji nieformalnej i pozaformalnej w kreowaniu kapitału społecznego. Szkoła ma być miejscem kreowania odpowiednich kompetencji wśród uczniów, przygotowywać ich do pełnej świadomej partycypacji społecznej. Ponadto ma wychodzić ze swoimi działaniami poza mury szkolne, stawać się centrum społecznego rozwoju dla całej lokalnej społeczności.

Szkoła (wprost i pośrednio) staje się główną instytucją odpowiedzialną za kształt kapitału społecznego. Jest to niewątpliwie duże wyzwanie i wymaga lat pracy nad przygotowaniem odpowiednich narzędzi i kadr do realizacji takiego rodzaju polityki społecznej.

Nasuwa się przy tym wątpliwość wynikająca z naszych teoretycznych rozważań. Czy możliwa jest świadoma kreacja kapitału społecznego? Czy możliwa jest kreacja tego zasobu wprost przez państwo? Po raz kolejny zmiana społeczna jest animowana w Polsce niejako „od góry” – poprzez wskazanie strategicznych ram w ogólnej polityce państwowej. Jak pokazują badania i teorie, kapitał społeczny (przynajmniej w optyce Colemana i Putnama) jest raczej zasobem pojawiającym się jako wartość dodana, kiedy ludzie współdziałają ze sobą w celu realizacji jakiegoś wspólnego dobra – budowy drogi, edukacji dzieci, realizacji interesów ekonomicznych. Czy paradoksalnie – największym zagrożeniem dla kreacji kapitału społecznego nie jest ... próba jego kreacji?

## KONKLUZJE

W przedstawionym raporcie podjęto próbę zrozumienia złożonej relacji edukacji i kapitału społecznego w dwóch krajach o odmiennej kulturze i historii. Przyglądając się procesom związanym z ekspansją edukacji z jednej strony i mechanizmom funkcjonowania więzi społecznych z drugiej, staraliśmy się zrozumieć, na ile możliwe jest planowe działanie na rzecz kreowania kapitału społecznego dla i poprzez edukację.

Zapiski historyczne na temat powołania szkół zawodowych w Islandii około roku 1900 zwracają uwagę na obecność działania silnych mechanizmów kapitału społecznego. Rozwinęły się one w ciągu zaledwie paru dekad, czasem lat, pośród nowych grup zawodowych. Grupy te budowały między sobą mosty, szukały powiązań z pracodawcami o znaczących wpływach, politykami, pedagogami, a także szeroko pojętą społecznością. Wysiłki te stanowiły istotną część industrializacji i profesjonalizacji społeczeństwa islandzkiego. Taka forma kapitału nie powstaje z niczego, ma korzenie historyczne, których część jesteśmy w stanie tutaj przedstawić.

Przez wieki surowy klimat Islandii oraz niepewne warunki życia wymagały współpracy pomiędzy rolnikami i rybakami. Z drugiej strony zaobserwować można, jak więzi społeczne w Islandii zakorzenione były w wąskiej kontroli społecznej, gdzie każdy rolnik był królem sam dla siebie, a władcy ziemscy panowali nad mieszkańcami. Współpraca pomiędzy rolnikami oparta była na założeniu, że system powinien składać się z całej populacji. Istnieją liczne przykłady petycji składanych przez rolników w poszczególnych regionach, w których upraszają oni władze, by te wzmocniły środki dyscyplinarne wobec ludzi żyjących na zewnątrz systemu – zakazać biednym małżeństwa i/lub ustanowienia własnego gospodarstwa domowego (Guðmundur Hálfðanarson, 2001).

W drugiej połowie dziewiętnastego stulecia rozwój populacji doprowadził do formy nacisku wywieranej na strukturę społeczną, a po tym jak w roku 1857 zezwolono na otwarty eksport ryb i zwierząt, nadwyżki populacji znalazły zatrudnienie w osadach nadmorskich. Istotne aspekty modernizacji – stawki roboczo-godzinne, urbanizacja i sekularyzacja – zaczęły zmieniać społeczeństwo islandzkie i w rezultacie doprowadziły do szeroko rozpowszechnionego wierzenia we wzrost ekonomiczny, industrializację i prawa jednostki. W wyniku tych zmian kapitał społeczny stał się nie tylko środkiem reprodukcji struktury społecznej, lecz także środkiem zmiany

społecznej. Z pewnością mechanizmy kapitału społecznego dla handlu były dość patriarchalne, jednak w sposób, który liczył się z prawami nadanymi jednostce.

Jak zostało ukazane w analizie historycznej ostatniego stulecia, handel i pozostałe branże znajdujące się na ternie Islandii wykazywały powtarzającą się tendencję zamknięcia. Istniały jednak wyraźne przykłady przeciwnego stanu rzeczy, kiedy omawiane grupy zawodowe oraz ich instytucje edukacyjne stanowiły czynnik ekspansji, innowacji i demokratyzacji. Można to zauważyć w okresach rozwoju ekonomicznego, takiego jak lata 1940 i 1970, jak również w czasach kryzysu, jak ten z roku 2008. Z drugiej jednak strony, ogólna edukacja ponadgimnazjalna charakteryzowała się o wiele bardziej radykalnymi zmianami, które od lat 1940. aż po 1970 i dalej zaczęły się od wcześniejszego „Bildung Monopoly” i zmierzały do o wiele bardziej demokratycznej ścieżki edukacji wyższej, która z kolei uległa zdumiewającemu zróżnicowaniu poprzez rosnącą liczbę oferowanych ścieżek zawodowych, włączając w to ścieżki należące do edukacji ponadgimnazjalnej.

Rozdział islandzki podkreślał rolę, jaką kapitał społeczny odgrywał na polu reform w gwałtownym rozwoju szkolnictwa islandzkiego. Jednakże obraz ten nie powinien być odbierany bez jakichkolwiek zastrzeżeń, a kapitał społeczny może być postrzegany jako część nierównej dystrybucji środków i możliwości zarówno na terenie Islandii, jak i gdzie indziej. Kapitał społeczny nie jest już zakorzeniony w opresji jaką wywoływała kontrola społeczna, aż po wiek XIX, a elementy patriarchalne zostały znacznie osłabione. Z drugiej strony, kapitał społeczny działa w o wiele bardziej subtelny sposób, kiedy jego nierówności składowe stają się nierozpoznawalne, tak mógłby powiedzieć nam Bourdieu. Nierówności nie są już tak powiązane z pozycją społeczną, jak miało to miejsce wcześniej, jest to raczej kwestia środków rodzinnych – po części dość wyraźnych, innych niewidocznych – które zapewniają odpowiednie wsparcie oraz zabezpieczają odpowiednie koneksje, a także transformację kapitału społecznego każdemu nowemu pokoleniu. W Islandii mechanizmy te nie zostały przeanalizowane z perspektywy Bourdieu, lecz zdają się mieć niemniejszy udział w wyborze szkół edukacji podstawowej i średniej oraz przy wyborze formy spędzania czasu wolnego, lokalizacji urlopowych oraz ogólnej aktywności kulturalnej rodzin i powiązanych z nimi sieci.

A zatem perspektywa ukrytych nierówności Bourdieu jest równie ważna w przypadku islandzkim, tak jak ważne są perspektywy Colemana i Putnama podkreślające synergię efektów kapitału społecznego, jakie wywołuje on w kreowaniu warunków działalności społecznej, nie tylko na polu edukacji.

Nie tylko w przypadku historii islandzkiej zauważyć można fakt, że kapitał społeczny jest w stanie zapewnić istotne siły społeczne wyłaniające się w okresach, kie-

dy otwierają się nowe możliwości, a także kiedy kryzys stawia wyzwanie strukturze społecznej i jej spójności (2008-).

Dane European Social Survey (patrz rozdział na temat Polski) umiejscawiają Polskę na samym dole w odniesieniu do wskaźników kapitału społecznego, podczas gdy prym wiodą kraje nordyckie. Jako że Islandia nie jest krajem członkowskim UE, nie została ona tutaj ujęta. Jednakże, opierając się na innych porównaniach europejsko-nordyckich, można śmiało założyć, iż Islandia zajmuje pewne miejsce pomiędzy swoimi sąsiadami – przynajmniej zajmowała do czasu kryzysu z roku 2008. Badania przeprowadzane od czasu fatalnego w skutkach upadku systemu bankowości jesienią 2008 roku (Félagsvísindastofnun, 2010) wskazują, iż zaufanie, jakim Islandczycy darzą rząd, parlament, administrację publiczną, system bankowości i sądy, uległo dramatycznemu spadkowi. W tym samym czasie znacznie wzrosło zaufanie do polityki, głównie z powodu przykładowego działania zaprezentowanego podczas masowych demonstracji z lat 2008-2009. Spadek zaufania do władz nie powinien być jednak interpretowany jako obniżenie wartości kapitału społecznego. Działanie kapitału społecznego widoczne jest na poziomie pośrednim pomiędzy państwem, a takimi grupami pierwotnymi jak rodziny, a rezultatem spadku zaufania do państwa jest silny nacisk wywierany na tą formę kapitału. Nacisk ten może zarówno zwiększyć istotę kapitału społecznego, jak i znacznie go osłabić i obie tendencje zdają się mieć zastosowanie. Wzrost niektórych aktów przestępczych zdaje się wskazywać na pewne osłabienie kapitału społecznego, choć podane przykłady bezrobocia mierzonego wśród młodzieży wykazują tendencję wprost przeciwną. Podobnie ma to miejsce w przypadku nowych sieci, które demonstrowują, rozprawdzają pożywienie lub organizują wydarzenia, a których głównym celem jest wzmocnienie solidarności społecznej. Kryzysu islandzkiego nie można nazwać „dobrą sprawą”. Niemniej zbadać reakcji, jakie on wywołał, może okazać się dość interesujące w perspektywie laboratorium społecznego pozwalającego na stworzenie nowych konstelacji kapitału społecznego – zarówno w rozumieniu Putnama/Colemana, jak i Bourdieu.

Światowy kryzys nie dotknął Polski tak mocno, jak inne kraje Europy (w tym Islandię). Niestety nie możemy powiedzieć, że stało się tak za sprawą zasobów kapitału społecznego Polaków. Jak pokazują ekonomiści, Polska wyszła suchą stopą z kryzysu głównie za sprawą tzw. *renty zapóźnienia* – system ekonomiczny nie był na tyle rozwinięty, by dotknęły go perturbacje rynków finansowych. Paradoksalnie, kryzys światowy umiejętnie „rozegrany” przez polskie władze, może stać się okazją do odbudowy zaufania Polaków do swoich władz. Historia „nauczyła” ich braku ufności do instytucji publicznych i do siebie nawzajem. Jak pokazywaliśmy w rozdziale dotyczącym historycznych uwarunkowań kapitału społecznego w Polsce, splot czynni-

ków doprowadził to stanu, w którym Polacy *potrafią pięknie cierpieć, ale nie potrafią współpracować*. Tymczasem po latach perturbacji politycznych Polska wchodzi na drogę „normalnego rozwoju”. Widać to choćby we wskaźnikach dotyczących edukacji. Polacy muszą nauczyć się „żyć normalnie”, zmagać z przeciwnościami ekonomicznymi, a nie wciąż „walczyć o wolność”.

Takie zadanie wymaga specyficznej pedagogiki. Koncepcja kapitału społecznego, której ogromna kariera może być postrzegana jako swoista tęsknota za utraconą wspólnotą w świecie indywidualistycznych społeczeństw Zachodu, staje się dziś nową ideologią, również polityczną. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w dokumentach strategicznych rządów i instytucji ponadnarodowych (Bank Światowy, Unia Europejska). Politycy, jak się wydaje, słusznie odczytują konieczność nowej polityki społecznej, która musi bazować na silnej społeczności lokalnej, i umiejętności wykorzystywania współpracy dla dobra jednostek i ogółu. Z perspektywy polskiego czytelnika, tych kilka informacji na temat znaczenia kapitału społecznego w rozwoju edukacji w Islandii, powinno być lekcją umiejętnej adaptacji do trudnych warunków (również geograficznych) poprzez umiejętność współdziałania i ufania sobie – pomimo braku zaufania do instytucji państwowych.

## Źródła

- Adalbjarnardottir, S. A., & Blondal, K. S. (2006). *Áfengis- og vímuefnaneysla ungmenna í tengslum við námsgengi þeirra: Langtímarannsókn*. [Youths' alcohol and drug use in relation to their educational success: Longitudinal study.] Reykjavík: Social Science Research Institute, University of Iceland and Research Center – Challenges Facing Children and Young People.
- Adalbjarnardottir, S., & Blondal, K. S. (2004). *Uppeldishættir foreldra og námsárangur unglinga á samræmdum prófum við lok grunnskóla* [Parenting styles and adolescents' academic achievement on standardized national tests]. In U. Hauksson (Ed.), *Rannsóknir í félagsvísindum V* (pp. 415-426) (Research of Social Sciences V). Reykjavík: Social Science Research Institute and the University Press.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). *The dropout process in life course perspective. Early risk factors at home and school*. Teachers College Record, 103(5), 760-822.
- Apple M. (1982). *Education and power*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.
- Archer, M. (1981). On Predicting the Behaviour of the Educational System. Extended Review. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 211-219.
- Archer, M. (1986). *Social Origins of Educational Systems*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 3-34). New York: Greenwood Press.
- Assmann J. (2008). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Warszawa: Wyd. Uniw. Warszawskiego.
- Ball S. (2003). *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*, London: RoutledgeFalmer.
- Baron S., Field J., Schullet T. (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartkowski J. (2003). *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*. Warszawa: Wyd. Akad. „Żak”
- Bartoszek A. (2003). *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, D. (2000). *Predictors of early high school dropout: A test of five theories*. Journal of Educational Psychology, 92(3), 568-582.

- Bauman Z. (2000). *W kwestii ponowoczesnej szkoły życia*. [w:] tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wyd. Sic!, s. 225-252.
- Bednarek S. red. (1997) *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL*. Wrocław: Wyd. Uniw. Wrocławskiego.
- Bendyk E. (2007). *Podjąć pana pod kolana. Rozmowa z prof. Januszem T. Hryniewiczem*. *Polityka* – nr 23 (2607) z 2007.06.09.
- Bendyk E. (2008). *Polski folwark i jego konsekwencje*. [w:] Szomburg J. red. (2008). *Modernizacja Polski. Kody kulturowe i mity*. Polskie Forum Obywatelskie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. s. 29-36.
- Bernstein B. (1974). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. New York: Schocken Books.
- Bernstein B., Anderson D. (1974). *Social class differences in the relevance of language to socialization*. [w:] John Eggleston ed. *Contemporary research in the sociology of education*, London: Methuen, pp. 272-291.
- Blondal, K. S., Adalbjarnardottir, S. (2009). *Parenting Practices and School Dropout: A Longitudinal Study*. *Adolescence*, 44, 729-49.
- Blondal, K. S., Adalbjarnardottir. (In print). *Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways*. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Blondal, K. S., & Jónasson, J. T. (2003). *Brottfall úr framhaldsskóla. Afstaða til skóla, stuðningur foreldra og bakgrunnur nemenda*. [School dropout. Attitudes to school, parental support and students' background.] In Friðrik H. Jónsson (Ed.), *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (p. 669-678). Reykjavík: University Press.
- Blondal, K. S., Adalbjarnardottir, S. (2009). *Parenting Practices and School Dropout: A Longitudinal Study*. *Adolescence*, 44, 729-49.
- Bogucka M. (2008). *Kultura, naród, trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO.
- Bojar H. (2004). *Liderzy lokalni wobec przeszłości* [w:] Kurczewska J. red. *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, s. 164-184.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
- Bourdieu P. (1974). *Cultural reproduction and social reproduction*. [w:] Richard Brown (red), *Knowledge, education and cultural change*, London: Routledge, ss. 71-112.
- Bourdieu P. (1983/1993). *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu P. (2005) *The social structure of the economy*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu P., Passeron J-C. (1970/1990). *Reproduction in Education. Culture and Society*. London: Sage.
- Bourdieu P. (1971). *Systems of education and systems of thought*. [w:] Michael Young red. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Colier-McMillan, pp. 189-207.
- Bourdieu P. (1974). *Cultural reproduction and social reproduction*, [w:] Richard Brown red. *Knowledge, education and cultural change*. London: Travistock Publications, pp. 71-112.
- Bourdieu P. (1974a). *The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities* [w:] John Eggleston red. *Contemporary research in the sociology of education*. London: Methuen, pp. 32-46.
- Bourdieu P. (1983). *Forms of Capital* [in] J. Richardsons (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 242-248.
- Bourdieu P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu P. (1992/1996). *The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu P. (1994). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, London: Routledge.
- Broady D. (1991). *Sociology och epistemologi. Om Pierre Bourdieu's författarskap och den historiska epistemologin* (2nd edition) Stockholm: HLS.
- Brückner A. (1946). *Dzieje kultury polskiej*, T. IV. *Dzieje Polski rozbiorowej 1792-1914*. Kraków – Warszawa: Wydaw. F. Pieczętkowski.
- Castiglione, D., Wan Deth J., Wolleb G (2008), *Social capital's fortune*. [in] Castiglione et. All (ed.), *The handbook of social capital*, Oxford: University Press, pp. 1-12.
- Ciżewska E. (2010). *Religijność Solidarności okiem socjologa*. [w:] *Teologia Polityczna 2009–2010* nr 5.
- Clark B.R. (1961). *The Cooling Out Function in Higher Education*. [in:] Halsey A. H., Floud J., Anderson C.A. ed. *Education. Economy and Society*. New York: Free Press.
- Cohen D., Prusak L. (2001). *In Good Company. How social capital makes organizations work*. Boston. Ma. Harvard Business School Press.
- Coleman J., Hoffer T. (1987). *Public and Private High Schools. The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Coleman J. (1961). *Adolescence Society*. New York: Free Press.



- Coleman J. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*. American Journal of Sociology 94. pp. S95-S121.
- *Concise Statistical Yearbook of Poland 2004. 2008*. Warszawa: GUS.
- Crosnoe R. (2004). *Social Capital and the Interplay of Families and Schools*. Journal of Marriage and Family 66:2. pp. 267-280.
- Czapiński J. (2009). *Kapitał społeczny*. [w:] Czapiński J., Panek T. red. *Diagnoza Społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. ss. 204-214; available at: <http://www.diagnoza.com/>.
- de Souza Briggs X. (1997). *Social Capital and the Cities: Advice to Change Agents*. National Civic Review 86. pp. 111-117.
- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004). *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym (Young People In the Reformed Educational System)*. Toruń – Warszawa: IRWiR PAN.
- Domańska E. (2005). *Mikrohistorie*. Poznań: Wyd. Poznańskie.
- Education in Iceland. Håkan Høst (ed.) *De nordiske erhvervsuddannelser – status og udfordringer* (working title) København: Nordisk Ministerråd.
- *Education in the school year 2001/2002 [Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/2002]*, Warszawa: GUS.
- *Education in the school year 2006/2007 [Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008]*; Warszawa: GUS.
- *EUROPE IN FIGURES — Eurostat yearbook 2008*, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=2693,70381876,2693\\_70592044&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=2693,70381876,2693_70592044&_dad=portal&_schema=PORTAL).
- European Commission Directorate General for Education and Culture (DG EAC). (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. DG EAC 38/04). Lot 3: Early School Leavers. Final Report*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/earlyleave.pdf>.
- Eurybase. (n.d.) *Organisation of the education system in Iceland 2009/2010*. Retrieved from [http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/IC\\_EN\\_Tertiary-Education.pdf](http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/IC_EN_Tertiary-Education.pdf).
- Eurydice. (2008). *National summary sheets on education systems in Europe and Ongoing reforms. Iceland, November 2008*. Retrieved from [http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/National\\_summary\\_sheet\\_2008.pdf](http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/National_summary_sheet_2008.pdf).
- Eyrún Ingadóttir (1992). *Saga Húsmæðraskóla Reykjavíkur í 50 ár*. Reykjavík: Húsmæðraskóli Reykjavíkur.

- Fatyga, B., A. Tyszkiewicz, P. Zieliński. (2001). *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*. Warszawa: ISP.
- Fedyszak-Radziejowska. B. (2006). *Kapitał społeczny wsi – w poszukiwaniu utraczonego zaufania*. [w:] Krystyna Szafranec (red). *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*. Warszawa: IRWiR PAN. ss: 71-120.
- Fine. B. (2001). *Social Capital versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the Turn of the Millennium*. New York: Routledge.
- Fine. B. (2010). *Theories of Social capital. Researchers Behaving badly*. London: PlutoPress.
- Finn. J. D. (1989). *Withdrawing from school*. Review of Educational Research. 59(2). 117–142.
- Floud J., A. H. Halsey (1959). *Education and social structure: theories and methods*. Harvard Educational Review. nr 4. pp. 288-296.
- Franz G. (1990). *Véltjórmenntun á Íslandi 1915-1990*. Reykjavík: Vélskóli Íslands.
- Fukuyama F. (1995). *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Fuller. B., Rubinson. R. (1992). *Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence*. [in] B. Fuller, R. Rubinson (Eds.). *The Political Construction of Education. The State. School Expansion. and Economic Change* (pp. 1-28). New York: Praeger.
- Gaggio D. (2004). *Do social historians need social capital?*. Social History. vol 29. Nr 4. ss: 499-513.
- Geiger. R. L. (1985). *The private alternative in higher education*. European Journal of Education. 20(4). 385-398.
- Gestur Gudmundsson. (1981). *Subjektivitet. ándsarbejde og kritik af erhvervsuddannelserne* (Unpublished M.S.S. thesis). København: Sociologisk Institut.
- Gestur Gudmundsson. (1989). „Verkmenntun Íslendinga“ *Pjóðmál. árbók um samfélagsmál*. Reykjavík: Útgáfufélag félagshyggjufólks.
- Gestur Gudmundsson. (1993). *Próun starfsmenntunar á framhaldsskólastigi*. (The Development of Vocational Education and Training in Iceland) Reykjavík: Menntamálaráðuneytið og Starfsmennt.
- Gestur Gudmundsson. (1997). *Vocational Training in Iceland*. Reykjavík: The Research Liaison Office.
- Gestur Gudmundsson. (2011. forthcoming). „De islandske erhvervsuddannelser“ (Vocational).

- Gibson. Margaret A., Ogbu. John U. (eds). (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland.
- Giroux H., Penne A. (1983). *Social education in the classroom*. [w:] Giroux H., Purpel D. (red.). *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation; pp. 100-121.
- Gísladóttir. B. G. (2009). *ég ætla að verða sú fyrsta sem útskrifast ...í einhverju! Brotthvarf stúlkna úr framhaldsskóla. kynlægar hindranir og framtíðradraumar*. [...I am going to be the first one who graduates ... in something! School dropout among females. gender related obstacles and future dreams]. Unpublished MA thesis. University of Akureyri.
- Granovetter M. (1973). *The Strength of Weak Ties* American Journal of Sociology 78:1. pp. 360-380.
- Green. A., Wolf. A., Leney. T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education. University of London.
- Green. T. F., Ericson. D. P., Seidman. R. (1980). *Predicting the behavior of the Educational System*. Syracuse University Press.
- Guðjón Friðriksson. (1991-93). *Jónas frá Hriflu I-III*. Reykjavík: Iðunn.
- Guðjón Friðriksson. (2002 & 2003) *Jón Sigurðsson – Ævisaga I & II*. Reykjavík: Mál og menning.
- Guðmundur Hálfðanarson. (1995) *Social Distinctions and National Unity: On Politics of Nationalism in Nineteenth-Century Iceland* History of European Ideas 21. pp. 763-779.
- Karlsson G. (1995). *The Emergence of Nationalism in Iceland* [in:] S. Tagil (ed.) *Ethnicity and Nation Building in the Nordic World*. London.
- Guttormsson. L. (2008). Lagagrúnnur og framkvæmdir 1926-1945. In Loftur Guttormsson (Ed.). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007* (Vol. I. pp. 108-123). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guttormsson, L. ed. (2008). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves D. (1967). *The social relations in the secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hein-Kircher H. (2008). *Kult Piłsudskiego i jego znaczenie dla państwa polskiego 1926-1939*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

- Holland J., Reynolds T., Weller S. (2007). *Transitions. networks and communities: The significance of social capital in the lives of children and young people*. Journal of Youth Studies. 10:1. 97-116.
- Horvat E., McNamara W., Elliott B., Lareau A. (2003). *From Social Ties to Social Capital: Class differences in the Relations between Schools and Parent Networks*. American Educational Research Journal 40:2 pp. 319-351.
- Iðnfræðslulaganefnd. (1975). *Um þróun verkmenntunar á framhaldsskólastigi. nefndarálit*. Menntamálaráðuneytið desember 1975.
- *Iðnskólinn í Reykjavík 50 ára*. (1954). Reykjavík: Iðnskólinn í Reykjavík.
- Inglehart R. (2003). *Kultura a demokracja*. Poznań 2003. [w:] Harrison L.E. Huntington S.P. red. 2003. *Kultura ma znaczenie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka. s. 146 -168.
- Inglehart R. [www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder\\_published/article\\_base\\_54](http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_54). 2011.02.05.
- Inglehart-Welzel *Cultural Map of the World*. Grafika za: Żukowski T. Mapa wartości. 2008. Tygodnik Powszechny. 01.04.2008. [http://tygodnik.onet.pl/32.0.8294.mapa\\_wartosci.artykul.html](http://tygodnik.onet.pl/32.0.8294.mapa_wartosci.artykul.html). 2011.02.05.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2004). *“Markmiðið var ekki að afnema söguna. heldur lífga hana við” Dr. Wolfgang Edelstein fyrrverandi ráðgjafi við menntamálaráðuneytið*. Börkur Hansen. Jóhanna Einarsdóttir. Ólafur H. Jóhannsson (eds) *Brautryðjendur í uppeldis- og menntamálum*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2002). *Rozwój lokalny i regionalny w perspektywie socjologicznej*. Tychy: Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach.
- Janion M. (2000). *Do Europy - tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa: Wyd. Sic!
- Janion M. (1991). *Szanse kultur alternatywnych*. Res Publica 1991 nr 3.
- Janion M. (1996). *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Jedynak B. (2004). *Dziedzictwo obyczaju narodowego Polaków*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2004). *„Það var lítill skilningur á því að það þyrfti að kenna stúlkum að „passa” born” Valborg Sigurðardóttir fyrrverandi skólustjóri*. Börkur Hansen. Jóhanna Einarsdóttir. Ólafur H. Jóhannsson (eds). *Brautryðjendur í uppeldis- og menntamálum*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Jón Gíslason ed. (1955). *Verzlunarskóli Íslands fimmtíu ára*. Reykjavík: Verzlunarskóli Íslands.
- Jón Torfi Jónasson. (1998a). *The foes of Icelandic vocational education at the upper secondary level*. [in] A. Tjeldvoll Ed. *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000* (pp. 267-304). New York: Garland Publishing.
- Jónas Pálsson. (1978). *Borgaraskólinn – alþýðuskólinn*. Reykjavík: Iðunn.
- Jónasson. J. T. (1997). *Students Passing the Icelandic University Entrance Examination (UEE) 1911-1994*. *European Journal of Education*. 32(2). 209-220.
- Jónasson. J. T. (1998b). *Upphaf nútíma menntakerfis á Íslandi*. [in] G. J. Gudmundsson & E. K. Björnsson (Eds.). *Íslenska sögubíngið*. 30. 5. 1997 (pp. 355-358). Reykjavík: Sagnfræðistofnun HÍ. Sagnfræðingafélag Íslands.
- Jónasson. J. T. (1999). *The Predictability of Educational Expansion: Examples from Secondary and Higher Education*. [In] I. Fägerlind, I. Holmesland & G. Strömqvist (Eds.). *Higher Education at the Crossroads. Tradition or Transformation?* (pp. 113-131). Stockholm: Institute of International Education. Stockholm University.
- Jónasson. J. T. (2000). *Próun háskólamenntunar á Íslandi*. [in] F. H. Jónsson (Ed.). *Rannsóknir í Félagsvísindum* (Vol. III). Reykjavík: Félagsvísindastofnun.
- Jónasson. J. T. (2003). *Does the state expand schooling? A study based on five Nordic countries*. *Comparative Education Review*. 47(2). 160-183.
- Jónasson. J. T. (2004a). *Higher education reforms in Iceland at the transition into the twenty-first century*. [in] I. Fägerlind & G. Strömqvist (Eds.). *Reforming Higher Education in the Nordic Countries. Studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (pp. 137-188). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Jónasson. J. T. (2004b). *What determines the expansion of higher education? Credentialism, academic drift, and the growth of education*. [in] I. Hannibalsson (Ed.). *Rannsóknir í félagsvísindum V. Viðskipta og hagfræðideild. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2004* (pp. 275-290). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Háskólaútgáfan.
- Jónasson. J. T. (2006a). *Can credentialism be applied to predict the convergence of institutions and systems of Higher Education?* Paper presented at the CHER 19th Annual Conference. Systems Convergence and Institutional Diversity?
- Jónasson. J. T. (2006b). *Frá gæslu til skóla*. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi. Félagsvísindastofnun.
- Jónasson. J. T. (2008a). *Fjöldi nemenda og fjármagn*. [in] L. Guttormsson (Ed.). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007* (Vol. II. pp. 176-194). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Jónasson. J. T. (2008b). *Grunnskóli verður til*. [in] L. Guttormsson (Ed.). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007* (Vol. II. pp. 102-117). Reykjavík: Háskólaútgáfan
- Jónasson. J. T. (2008c). *Samræmdur framhaldsskóli í mótun*. [in] Loftur Guttormsson (Ed.). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007* (Vol. II. pp. 157-173). Reykjavík: Háskólaútgáfan
- Jónasson. J. T. & Blondal. K. S. (2002a). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. [Young people and the upper secondary school: A study on student progress through education system and attitudes of the '75 cohort to education.] Reykjavík: Social Science Research Institute. University of Iceland and University Press.
- Jónasson. J. T. & Blondal. K. S. (2002b). *Námsferill, námslok og búseta. Rannsókn á námsferli '75 árgangsins*. [Student progress, graduation and residence. Study of the 1975 cohort.] Reykjavík: Social Science Research Institute. University of Iceland.
- Jónasson. J. T. & Dofradóttir. A. G. (2008). *Pátttaka í fræðslu á Íslandi. Niðurstöður úr Vinnumarkaðskönnun Hagstofu Íslands 2003*. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi. Félagsvísindastofnun.
- Jónasson. J. T., Jóhannsdóttir. G. (2008). *Potential conflicts when defining and determining quality in HE and their effects*. Paper presented at the CHER 20th Annual Conference.
- Jónasson. J. T., Jónsdóttir. G. A. (1992). *Námsferill í framhaldsskóla*. [Student progress through upper secondary school]. Reykjavík: Social Science Research Institute. University of Iceland.
- Kempny M. (2004a). *O uwarunkowaniach dynamiki polskich przemian: kapitał społeczny – słabe czy silne więzi?* [w:] Domański H., Rychard A., Ostrowska A. red. 2004. *Niepokoje polskie*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN. s. 143-170.
- Kempny M. (2004b). *Tradycje lokalne jako podstaw kapitału społecznego. Co tradycja może znaczyć dla społeczności lokalnej w dobie globalizacji?* [w:] Kurczewska J. red. 2004. *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN. s. 148-163.
- Kołakowski L. (1991). *Krótką rozprawa o teokracji*. *Gazeta Wyborcza*. 1991.08.24 nr 666.
- Kozakiewicz M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa: PWN.
- Kurantowicz. E., Mikiewicz P., Nizińska A., (2008). *Education and Training in Poland*. *Formazione Insegnamento*. vol. 1. pp. 43-68.

- Kvikstad & Löken. (1963). *Yrkesopplæringen i Island*. Oslo.
- Kwieciński Z. (1972). *Odpad szkolny na wsi*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: UMK.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczanie (Exclusion)*. Toruń: UMK.
- Lauglo J. (2000). *Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth* [in] Stephen Baron. John Field & Tom Schullet (2000) *Social Capital*. Critical Perspectives. Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og social kapital for utdanning*. Notat fra Program Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner – Imer. Oslo: Norges forskningsråd.
- Lewenstein B., Schindler J., Skrzypiec R., (2010). *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lin Nan. (2001). *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loftur Guttormsson (ed.). (2008). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007 I-II*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- *Lög um framhaldsskóla* nr 92/2008. (The Upper Secondary School Act . No. 92. 12 June 2008).
- *Lög um háskóla*. nr 63/2006. [Act on Public Universities. No. 85/2008]. Retrieved from <http://www.menntamalaraduneyti.is/log-og-reglugerdir>.
- *Lög um Lánasjóð íslenskra námsmanna*. nr 21/1992. [At on Student Loan Fund. No. 21/1992.] Retrieved from <http://www.althingi.is/lagas/135a/1992021.html>.
- *Lög um opinbera háskóla*. nr 85/2008. [Act on Public Universities. No. 85/2008]. Retrieved from <http://www.menntamalaraduneyti.is/log-og-reglugerdir>.
- Łuczewski M. (2010a). *Niewidzialny mesjanizm*. [w:] Szomburg J. red. *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku? V kongres Obywatelski*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Łuczewski M. (2010b). *Skrót debaty I sesji tematycznej V Kongresu Obywatelskiego pt.: „Jaka wspólnotowość Polski w XXI wieku?”*. [w:] Szomburg J. (red.). 2010. *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku? V kongres Obywatelski*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. s. 5-10.
- Machaj I. (2005). *Społeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*. Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar

- Marody M. (2002). *Przemiany religijności Polaków*. [w:] Jasińska-Kania A., Marody M. (red.). *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- McLaren. P. (1998). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- McLaren P. (1989). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York and London: Longman.
- McLaren P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mehan. H., Villanuave I., Hubbard L., Lintz A. (1996). *Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-achieving Students*. New York and Cambridge: UK Cambridge University Press.
- Mikiewicz P. (2005). *Społeczny świat szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit. (Social Word of Secondary Schools – form the trajectory of margin to trajectories of elites)*. Wrocław: DSWE.
- Mikułowski Pomorski J. (2006). *Europejczycy w świetle wymiarów kultury [w:] tegoż. Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: Wyd. Universitas.
- Miłosz Cz. (1991). *Państwo wyznaniowe?*. *Gazeta Wyborcza*. 1991.05.11. nr 578.
- Ministry of Education. Science and Culture. (2002). *The educational system in Iceland*. Reykjavik: Ministry of Education. Science and Culture.
- Ministry of Education. Science and Culture. (2008). *The upper secondary education in Iceland 2008*. [http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/namlok\\_2008\\_enska.pdf](http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/namlok_2008_enska.pdf).
- Ministry of Education. Science and Culture. (n.d.). *Policy-making for LIFELONG LEARNING. The Development of Education Policy in Iceland in the context of Europe*. Retrieved from [http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/ET\\_2010\\_Iceland\\_-\\_English\\_translation.pdf](http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/ET_2010_Iceland_-_English_translation.pdf).
- Ministry of Social Affairs and Social Security. (2009). *Ungt fólk án atvinnu – virkni þess og menntun*. [Young people without employment – their participation and education.] Retrieved from [http://www.vinnumalastofnun.is/files/UngtFolkAnAtvinnu\\_2147324578.pdf](http://www.vinnumalastofnun.is/files/UngtFolkAnAtvinnu_2147324578.pdf).
- Ministry of Social Affairs and Social Security. (2009). *Ungt fólk án atvinnu – virkni þess og menntun*. [Young people without employment – their participation and education.] Retrieved from [http://www.vinnumalastofnun.is/files/UngtFolkAnAtvinnu\\_2147324578.pdf](http://www.vinnumalastofnun.is/files/UngtFolkAnAtvinnu_2147324578.pdf).
- Mørch Søren. (1982). *Den nye Danmarkshistorie*. Copenhagen: Gyldendal.

- Müller. D. K. (1987). The process of systematisation: the case of German secondary education. In D. K. Müller. F. Ringer & B. Simon (Eds.). *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller. D. K., Ringer. F., Simon. B. eds. (1987). *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Najder Z. (1998). *Co dziś łączy Polaków?*. Życie. 14-15.02.1998.
- Námsmatsstofnun (2006). *Meðaleinkunn eftir landshlutum*. [Average grade by geographical areas]. Retrieved from [http://www.namsmat.is/vefur/samr\\_prof/landshl\\_munur/4.isl\\_sta/4.isl\\_sta\\_landh.html](http://www.namsmat.is/vefur/samr_prof/landshl_munur/4.isl_sta/4.isl_sta_landh.html).
- Newmann. F., Wehlage. G. G., Lamborn. S. D. (1992). *The significance and sources of student engagement*. [in] F. Newmann (Ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Ólafsson. P. (2011).
- Niezgoda M. (1993). *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*. Kraków: UJ.
- Nijakowski Lech M. (2008). *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*. Warszawa: WAIp.
- Nosowski Z. (2008). *Modernizacja potrzebuje religii – i nawzajem*. [w:] Szomburg J. red. (2008). *Modernizacja Polski. Kody kulturowe i mity*. Polskie Forum Obywatelskie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. s. 109-116.
- Ólafsson. P. (2008). *Skýrsla um breytt fyrirkomulag innritunar nýnema árið 2010 – drög*. [Report on changed procedure of enrolment of freshmen the year 2010]. Ministry of Education. Science and culture.
- Óskarsdóttir. G. G. (2000). *The forgotten half*. Reykjavík: Social Science Research Institute and University Press. University of Iceland.
- Ossowski S. (1962). *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: PWN.
- Państwowa Komisja Wyborcza <http://wybory2007.pkw.gov.pl/> 2011.02.05.
- Pétur Pétursson (1983) *Church and Social Change. A Study of the Secularization Processes in Iceland 1830-1930*. Lund: Plus Ultra.
- Pietrasik Z. *Polska nie jest kobietą. Rozmowa z prof. Marią Janion*. Polityka nr 2503.
- Portes A. (1998) *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology* Annual Review of Sociology 22:1-24.

- Portes A., MacLeod D. (1996). *Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context*. Sociology of Education 69. pp. 255-275.
- Przystaś-Faruga I. (1997). *O równości jako wartości w epoce PRL-u*. [w:] Bednarek S. (red.). 1997. *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Putkiewicz E., Zahorska M. (2001). *Społeczne nierówności edukacyjne - studium sześciu gmin*. ISP. Warszawa.
- Putnam R.D. (1995). *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Putnam R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle*. Warszawa: WAIp.
- Putnam R. D. (1993) *Making Democracy work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam R. D. (1995) *Bowling Alone*. America's Declining Social Capital Journal of Democracy 6:1. pp. 65-78.
- Putnam R. D. (2000) *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster Paperbacks.
- Ratzinger J. (1997). *Sól ziemi. Chrześcijaństwo i Kościół katolicki na przełomie tysiącleci. Z kardynałem rozmawia Peter Seewald*. Kraków: Znak.
- Reay. D., David M., Ball S. (2005). *Degrees of choice: class, race, gender and higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Rumberger. R. W. (1987). *High school dropouts: A review of issues and evidence*. Review of Educational Research. 57(2). 101–121.
- Rumberger R. W. (2004). *Why students drop out of school*. [in] G. Orfield (Eds.). *Dropout in America* (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Sakson A. *Społeczności postmigracyjne*. Siedlisko nr 1. s. 1-3.
- *Sameinaður framhaldsskóli*. (1971). Reykjavík: Fræðsluskrifstofa Reykjavíkur.
- Samsonowicz H., Wyczański A., Tazbir J., Staszewski J., Kizwalter T., Nałęcz T., Paczkowski A., Chwalba A., (2007). *Historia Polski T.II*. Warszawa: PWN.
- Sigfús Daðason. (1963). „Veruleiki og yfirskinn I & II“ *Timarit Máls og menningar* 24 (1 & 2. pages 12-26 & 97-112). Reykjavik: Mál og menning.
- Sigrún Pálsdóttir (2010). *Póra biskups og raunir íslenskrar embættismannastéttar 1847-1917*. Reykjavík: JPV forlag.
- Sigurðsson. J. (1842/1994). *Um skóla á Íslandi* (About schools in Iceland). In S. Jakobsson (Ed.). *Af blöðum Jóns forseta* (pp. 81-135). Reykjavík: Almenna Bókafélagið.

- Sigurður Thoroddsen (1984) *Eins og gengur – endurminningar*. Reykjavík: Mál og menning.
- *Skýrsla Háskólanefndar* (1969) Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Smith M. K. (2001). *Social capital. the encyclopedia of informal education*. www.infed.org/biblio/social\_capital.htm.
- Sosnowska A. (2008). *Kulturowe ślady folwarku* [w:] Szomburg J. (red.). *Modernizacja Polski. Kody kulturowe i mity*. Polskie Forum Obywatelskie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. s.37-40.
- Stanton-Salazar R. D. (1997) *A social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths*. Harvard Educational Review 67:1. pp. 1-40.
- Starfsnámsnefnd (2006). *Nýr framhaldsskóli. Skýrsla starfsnámsnefndar*. Reykjavík: menntamálaráðuneyti.
- Statistic Iceland. (2011h). *Registered students at tertiary level by school. sex and mode of teaching 2001-2010*. Retrieved from <http://www.statice.is/Statistics/Education/Universities>.
- Statistical Yearbook of Poland 1970. 1980.1991. 2000. Warszawa: GUS
- Statistics Iceland (2011d). *Skráðir nemendur í framhalds- og háskólum haustið 2009*. [Registered students at the upper secondary and tertiary level in autumn 2010.] *Hag tíðindi. skólamál* 96(4). [Statistical series. Education]. Retrieved from <http://www.statice.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=12104>.
- Statistics Iceland (2011e). *Vinumarkaður 2010*. [Labour market statistics 2010.] *Hag tíðindi. skólamál* 96(10). [Statistical series. Wages, income and labour market]. Retrieved from <https://hagstofa.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=12186>.
- Statistics Iceland. (2004). *Brottfall nemenda úr framhaldsskólum 2002-2003*. [Dropouts from upper secondary schools 2002-2003.] *Hag tíðindi. skólamál*. 89(45). [Statistical series. Education].
- Statistics Iceland. (2008). *News No. 10/2008: Registered students in schools at the upper secondary and tertiary level in autumn 2007*. Retrieved from <http://www.statice.is/Pages/444?NewsID=2989>.
- Statistics Iceland. (2009a). *Innflytjendur og einstaklingar með erlendan bakgrunn 1996–2008*. [Immigrants and persons with foreign background 1996–2008.] *Hag tíðindi. skólamál* 94(4). [Statistical series. Education]. Retrieved from <http://www.statice.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=9077>.
- Statistics Iceland. (2009b). *Nýnemar á háskólastigi 1997–2007*. [New entrants in tertiary education 1997–2007.] *Hag tíðindi. skólamál* 94(20). [Statistical series. Education]. Retrieved from <http://www.statice.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=9573>.

- Statistics Iceland. (2011a). *News No.37/2011: Pupils in compulsory school in autumn 2010*. Retrieved from <http://www.statice.is/Pages/444?NewsID=5429>.
- Statistics Iceland. (2011b). *Enrolment at upper secondary level by sex, age and domicile 1999-2009*. Retrieved from <http://www.statice.is/Pages/1296>.
- Statistics Iceland. (2011c). *News No.14/2011: Registered students in schools at the upper secondary and tertiary level in autumn 2010*. Retrieved from <http://www.statice.is/?PageID=444&NewsID=5405>.
- Statistics Iceland. (2011f). *Students by level, field of study, broad education, age and sex 1997-2009*. Retrieved from <http://www.statice.is/Statistics/Education/Upper-secondary-schools>.
- Statistics Iceland. (2011g). *Enrolment at tertiary level by sex, age and domicile 1999-2009*. Retrieved from <http://www.statice.is/Statistics/Education/Universities>.
- Steinberg, L. (1997). *Beyond the Classroom*. New York: Simon and Schuster.
- Stola D. (2008). *Wpływ PRL na postawy w III Rzeczpospolitej*. [w:] Szomburg J. (red.). *Modernizacja Polski. Kody kulturowe i mity*. Polskie Forum Obywatelskie. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. s. 87- 93.
- Światowe Badania Wartości – World Value Survey [www.worldvaluessurvey.org](http://www.worldvaluessurvey.org). 2011.02.05.
- Szacki J. (2003). *Polacy jako społeczeństwo*. [w:] Lawaty A., Orłowski H. red. 2003. *Polacy i Niemcy. Historia – kultura - polityka*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie. s. 411-419.
- Szreter S. (2000). *Social Capital, the Economy, and Education in Historical Perspective* [in] Baron, Stephen, John Field & Tom Schullet (2000) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press
- Tańczuk R. (1997). *O aksjologicznych podstawach „sporu o PRL*. [w:] Bednarek S. (red.). 1997. *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- *The Adult Education Act No. 27/2010*. [Act on continuing education No. 27/2010]. Retrieved from <http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/Adult-Education-Act.pdf>.
- *The Compulsory School Act No. 91/2008*. Retrieved from [http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf\\_Annad/Compulsory\\_school\\_Act.pdf](http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Compulsory_school_Act.pdf).
- The Icelandic National Audit Office. (2010). *Skýrsla um eftirfylgni: Kostnaður, skilvirkni og gæði háskólakennslu (2007)*. [Report on follow up: Spending, effecti-

- veness and quality of university teaching: Studies in business, law and computer science (2007).]Reykjavík: The Icelandic National Audit Office.
- *The Preschool Act No. 90/ 2008*. Retrieved from [http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf\\_Annad/Preschool\\_Act.pdf](http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Preschool_Act.pdf).
  - *The Upper Secondary School Act No. 92/2008*. Retrieved from [http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf\\_Annad/Upper\\_secondary\\_school](http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Upper_secondary_school).
  - Tischner J. (1990). *Homo sovieticus. Między Wawelem a Jasną Górą*. Tygodnik Powszechny nr 25.
  - Tischner J. (1998). *Dar strachu i zagubienia*. Gazeta Wyborcza nr 244.
  - Trutkowski C. (2010). *Rozwój lokalny: Bariery i stymulanty. Wybrane zagadnienia V kongres Obywatelski*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Gdańsk 2010.
  - Tyszka A. (1997). *Wartości zdegradowane. wartości ocalone*. [w:] Stefan Bednarek (red.). 1997. *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego. s. 30-48.
  - *Um nýskipan verk- og tæknimenntunar á Íslandi*. Nefndarálit (1970) Reykjavík: menntamálaráðuneytið.
  - University of Iceland. (2008). *Skýrsla nefndar um inntöku nýnema og aðgerðir gegn brottfalli úr námi*. Reykjavík: University of Iceland.
  - University of Iceland. (2008). *Skýrsla nefndar um inntöku nýnema og aðgerðir gegn brottfalli úr námi*. Reykjavík: University of Iceland.
  - Waller W. (1965). *The sociology of teaching*. New York. London. Sydney: John Wiley and Sons.
  - Wasielewski K. (2003). *Studia socjologiczne na tle sporów o współczesny model wyższej uczelni*. [in] K. Szafraniec. W. Winclawski (ed.). *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po roku 1989*. Toruń: UMK. pp. 181-220.
  - Willis P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
  - Winclawski W. (2003). *Studia socjologiczne w polskim szkolnictwie wyższym dawniej i dziś*. [w:] K. Szafraniec. W. Winclawski (ed.). *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie Socjologów i nauczanie socjologii po roku 1989*. Toruń: UMK. ss. 11-36.
  - Wnuk-Lipiński E. (1996). *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany*.
  - Wolska D. (1997). *Wstyd i bezwstyd. Przyczynek do badań nad kulturą i nad PRL-em*. [w:] Bednarek S. (red.). *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. s. 62-73.

- Woods P. (1983). *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paull.
- Woolcock M. (2001). *The place of social capital in understanding social and economic outcomes*. Isuma: Canadian Journal of Policy Research 2:1. pp 1-17.
- Woolcock M. (1998). *Social capital and Economic Development: towards a theoretical synthesis and a policy framework*. Theory and Society 27/2. pp. 151-208.
- Żakowski J. (2009). *Polska smuta. Prof. Janusz Czapiński o kryzysie zaufania. nepotyzmie oraz dobrym i złym kapitale społecznym*. Polityka nr 2701
- Żakowski J. (2010). *Wyjść ze wspólnoty grzybiarzy*. [w:] Szomburg J. red. 2010. *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku? V kongres Obywatelski*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. s. 53-55.
- Zarycki T. (2002). *Region jako kontekst zachowań politycznych*. Warszawa: Scholar.
- Zhou M., Bankston C.L. (1994). *Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans'* International Migration Review 23:4. pp. 821-845.
- Zięba M. (1996). *Obawy podstarzałego konferencjonisty*. [w:] tegoż. 1996. *Po szkodzie? Przed szkodą? O Polsce kapitalizmie i kontemplacji*. Kraków: Wyd. Znak.
- Ziehe T.(1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ziółkowski M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Żukowski T. (2008). *Mapa wartości*. Tygodnik Powszechny z dn. 01.04.2008.