

PIOTR MIKIEWICZ  
Dolnośląska Szkoła Wyższa

## Edukacja i kapitał społeczny — przyczynek do badań związków funkcjonowania miasta i szkoły

### Wprowadzenie

Punktem wyjścia rozważań i badań, które realizuję od początku mojego zawodowego zajmowania się socjologią edukacji, jest chęć zrozumienia, w jaki sposób funkcjonuje szkoła, co to znaczy uczyć się w szkołach różnego typu, od czego zależą edukacyjne i wychowawcze efekty pracy szkoły, jak wpływa na społeczny los człowieka. Podstawowym przekonaniem/obserwacją jest przy tym konstatacja, że zrozumienie funkcjonowania jakiejkolwiek placówki oświatowej, czy systemu edukacji jako całości, nie jest możliwe, gdy rozpatruje się ją w izolacji od szerszego układu społecznego, którego jest częścią. Szkoła to nie tylko budynek, program nauczania, nauczyciele i uczniowie. Szkoła to złożony, wielowymiarowy świat społeczny wytwarzający własną kulturę. Ludzie spotykający się w szkole uczestniczą w codziennych interakcjach i rytuałach, wytwarzając specyficzną symbolikę, galimatias znaczeń rozpoznawalnych i dających się zrozumieć tylko przez uczestników tego świata. Zimna, formalna, zewnętrzna wobec każdego ucznia, nauczyciela i rodzica instytucjonalna rama funkcjonowania szkoły zostaje opakowana/wypełniona dodatkowymi znaczeniami i zawłaszczona przez kulturę młodzieżową, nauczycielską, na wskroś lokalną i niepowtarzalną. Szkoła jest fenomenem, nie ma dwóch takich samych placówek, i to nie jest tylko kwestia różnic między poszczególnymi szkołami w danym mieście, ale też ta sama placówka zmienia się społecznie wraz z wymianą uczniów w kolejnych pokoleniach. Słowem — to, jaki jest społeczny świat szkoły, zależy od tego, kto w danej szkole naucza i się uczy, jacy ludzie się w niej spotykają<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W. Waller, *The Sociology of Teaching*, New York-London-Sydney 1965.

Szkoła jest też elementem szerokiego systemu społecznego. Nie jest izolowaną wyspą, lecz częścią maszyny kreowania i odtwarzania struktury społecznej. Jest jednym z podstawowych, jeżeli nie podstawowym, podsystemów współczesnych zachodnich społeczeństw, odpowiadając za trening, selekcję, alokację i regulację aspiracji młodych ludzi. Szkoła przeprowadza symbolicznie jednostki od funkcjonowania w rodzinie pochodzenia do pozycji osiągniętej — określa w dużej mierze warunki zajęcia statusu społecznego w życiu dorosłym. W klasycznej, funkcjonalnej wizji działania edukacji była ona wszechpotężna, odpowiedzialna niemal całkowicie za ukształtowanie postaw moralnych i umiejętności zawodowych. W ujęciu Émile'a Durkheima<sup>2</sup> szkoła i tylko szkoła może ukształtować w pełni uspołecznionego obywatela. Uzupełniając, a w dużej mierze zastępując rodzinę w procesach przystosowawczych do szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczeństwa nowoczesnego, szkoła stała się główną instytucją wychowawczą. Mówiąc metaforycznie — szkoła powinna wiedzieć, kogo ma wykształcić i jak to zrobić. Mając adekwatny program, narzędzia i personel, przekazuje wiedzę, buduje wspólnotę moralną, ćwiczy do specyficznych ról społecznych. Inni, bardziej krytycznie nastawieni badacze wskazywali na opresywny charakter szkoły, przemoc symboliczną, narzucanie porządku i ćwiczenie do posłuszeństwa<sup>3</sup> (Pierre Bourdieu, Peter McLaren, Henry Giroux). Szkoła jest elementem mechanizmu konfliktu społecznego, narzędziem narzucania dominacji przez klasy panujące. Raczej oducza samodzielnego myślenia, trenując do konformizmu.

Bez względu na to, jak wartościuje się działanie systemu oświaty, jest on integralnym elementem każdego nowoczesnego państwa. Obowiązek nauki wiąże jednostki z edukacją formalną do osiemnastego roku życia, a obserwowana ekspansja edukacyjna na szczeblu kształcenia wyższego dowodzi, że jest to związek dużo dłuższy. Jak dowodziłem w innym miejscu<sup>4</sup>, trajektoria edukacyjna bardzo mocno wiąże się z trajektorią społeczną. Szkoła wyznacza społeczny los jednostki, warunkuje pozycję w społecznym podziale pracy, określa status. Nie jest to oczywiście działanie jednoznaczne i bezpośrednie — to raczej stwarzanie warunków do specyficznego uspołecznienia, socjalizacji do zróżnicowanych ról społecznych. Dzieje się to właśnie poprzez mechanizmy społecznego świata szkoły, te mikro-zdarzenia i symboliczne opanowywanie świata mające miejsce w szkolnej codzienności, na kolejnych szczeblach edukacji. Mówiąc prościej, poprzez mechanizmy selekcji w systemie edukacji wytwarzają się odrębne trajektorie społeczne; wytwarzają się odrębne środowiska szkolne, homogeniczne pod względem składu

---

<sup>2</sup> E. Durkheim, *Education: its nature and its role*, [w:] *idem, Education and Sociology*, Glencoe, Illinois 1956.

<sup>3</sup> Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990; H. Giroux, A. Penne, *Social education in the classroom*, [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, red. H. Giroux, D. Purpel, Berkeley 1983, s. 100–121.

<sup>4</sup> P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.

społecznego, w których w różny sposób definiuje się sens edukacji i życia w ogóle — do czego dążyć, jak to osiągnąć<sup>5</sup>.

Zarysowują się w ten sposób dwa punkty interpretacji, dwie skrajne perspektywy. Z jednej strony perspektywa makrospołeczna — pokazująca szkołę jako element szerokiego systemu społecznego. Z drugiej perspektywa mikrospołeczna — pokazująca wewnętrzne życie każdej szkoły. Możemy oczywiście łączyć obie perspektywy, pokazując, jakie znaczenie dla tego, co makro, ma to, co się dzieje w mikroświecie szkolnego życia. Było to też obiektem moich analiz<sup>6</sup>. Trzeba jednak zauważyć, że pomiędzy tymi skrajnymi punktami obserwacji i interpretacji jest coś pośredniego, coś „pomiędzy”.

Uczniowie w szkole nie biorą się znikąd. Przy czym redukcja charakterystyk składu społecznego tylko do analizy rodziny podchodzenia to chyba zbytne uproszczenie. Szkoła ma do czynienia nie tylko z uczniem i jego rodziną. Szkoła działa w środowisku — to stwierdzenie, dosyć banalne, pokazuje na wielorakość i złożoność uwikłania szkoły w otoczenie, z którym współpracuje. Mówiąc metaforycznie, pomiędzy statusem rodziny pochodzenia ucznia a szkołą i jej społecznym światem jest społeczny świat środowiska, w którym rodzina i szkoła funkcjonują. Nieodparte są tu skojarzenia z klasycznymi analizami środowiska wychowawczego zaprezentowanymi przez Floriana Znanieckiego i Stanisława Kowalskiego<sup>7</sup>.

Mówiąc bardzo skrótowo, szkoła ma do czynienia z uczniem, który:

1) pochodzi z jakiejś rodziny, jego rodzice mają jakiś poziom wykształcenia, poglądy, społecznie skonstruowaną wiedzę na temat świata, postawy i wartości;

2) funkcjonuje w określonym środowisku sąsiedzkim — zamieszkując określony teren, spotyka się z osobami tam mieszkającymi, czerpie wzorce, funkcjonuje w określonym schemacie towarzyskości, rytuałów sąsiedzkich, kontroli społecznej;

3) funkcjonuje w określonej grupie/grupach rówieśniczych, spotyka się z osobami w podobnym wieku, wytwarza z nimi specyficzny świat wartości, przekonań, odniesień.

Młody człowiek nie socjalizuje się do życia w społeczeństwie jako całości, do bycia częścią jakiejś abstrakcyjnej struktury społecznej, ale do funkcjonowania w konkretnych warunkach społecznych, historycznie uwarunkowanych. Ważne jest zatem, gdzie mieszka, z kim musi układać relacje, jakie wzorce tam panują. Świat szkoły zawsze będzie odmienny od tego świata. Niekiedy tylko będzie się do niego zbliżał, jeżeli w tym pierwotnym pozainstytucjonalnym środowisku wychowawczym panuje kultura zbieżna z kulturą szkolną.

Szkoła jest miejscem specyficznym, względnie izolowanym, autonomicznym formalnie i symbolicznie w stosunku do środowiska, w którym działa.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001; S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969.

Ale nie jest od niego zupełnie niezależna, ponieważ uczniowie wnoszą z sobą w obręb świata szkolnego elementy świata społecznego ze środowiska. Jakkolwiek byśmy to nazwali — habitusem, postawą, hierarchią wartości — świat z zewnątrz wchodzi do świata szkolnego przenoszony przez jego nosicieli — uczniów. Również to, co wytwarza się w ramach społecznego świata szkoły, przenika na zewnątrz — uczniowie konfrontują nawyki i postawy kreowane w szkole z odbiorem środowiska pozaszkolnego. Testują zastosowanie różnorodnych sposobów działania, które szkoła próbuje im zaszczyć. To, w jakim środowisku szkoła operuje, w dużym stopniu warunkuje jej własny *modus operandi*.

### Funkcjonowanie szkoły w środowiskach wielkomiejskich

Bardzo często redukuje się problem zróżnicowania środowisk funkcjonowania szkoły, używając odniesień do różnic między wsią i miastem. Częstsze są analizy pokazujące specyfikę funkcjonowania szkoły wiejskiej, w których przeciwstawia się ją pewnej figurze retorycznej, jaką ma być wyobrażona szkoła miejska. Rzadkie są analizy pokazujące specyfikę edukacji miejskiej. Słowem, zwykliśmy mówić o pewnych typach środowisk: wiejskie — małomiasteczkowe — wielkomiejskie. Klasyczne studia Józefa Chałasińskiego i późniejsze analizy Michała Kozakiewicza, Zbigniewa Kwiecińskiego, Włodzimierza Winclawskiego, Ryszarda Borowicza, Krystyny Szafraniec, Jarosława Domalewskiego<sup>8</sup> pokazują specyfikę funkcjonowania szkoły na wsi, jej nieprzystający do kultury wiejskiej charakter, „pańskość” i wielkomiejskość. Nie wdając się tu w szczegółowe referowanie tych analiz, zwróćmy tylko uwagę, że na przeciwnym biegunie jest, niewypowiedziane, ale dające się logicznie wyprowadzić, wyobrażenie szkoły w środowisku wielkiego miasta. Jeżeli szkoła na wsi jest ciałem obcym, to w mieście jest elementem naturalnym i integralnym. Jeżeli na wsi szkoła ma do czynienia z homogenicznym środowiskiem, małym, nie anonimowym, to w mieście będzie to środowisko zróżnicowane, anonimowe, rozległe. Czy tak rzeczywiście jest?

Krótką wycieczką do poszczególnych dzielnic i osiedli Wrocławia pokazuje, że sprawa jest bardziej skomplikowana. Duże miasto nie stanowi jednolitej struktury osadniczej, jest bardzo zróżnicowane przestrzennie. Poszczególne dzielnice

---

<sup>8</sup> Zob. na przykład J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 4. *O chłopską szkołę*, Warszawa 1938; M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973; Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972; W. Winclawski, *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym*, Warszawa 1973; R. Borowicz, *Dostęp młodzieży do wykształcenia — z perspektywy równości społecznej oraz aktywizacji gospodarczej obszarów wiejskich*, [w:] *Rozwój przedsiębiorczości na terenach wschodniego i zachodniego pogranicza*, red. M. Kłodziński, A. Rosner, Warszawa 2000, s. 119–134; J. Domalewski, *Reforma edukacji — szkoła wiejska — środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania*, [w:] *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi*, red. K. Szafraniec, Warszawa 2006.

różnią się od siebie składem społecznym mieszkańców, poziomem ich wykształcenia, zamożnością, stylem życia. To odmienne układy architektoniczne — śródmiejskie dzielnice kamienic, osiedla domków jednorodzinnych, osiedla wielopiętrowych bloków. Bez wyrafinowanych badań socjologicznych na pierwszy rzut oka można określić, czy w danej dzielnicy jest raczej biednie, czy raczej bogato. Widać to po stanie budynków, infrastruktury komunalnej, stanie dróg. Niektórzy się oddzielają od innych płotami, ogrodzeniami, bramami, inni są otwarci i dostępni. To cały kalejdoskop społecznych światów, odrębnych środowisk społecznych, w których ulokowane są szkoły.

Zatem o środowiskach wielkiego miasta należy mówić, pokazując wielorakość i zróżnicowanie. Analizy edukacyjne muszą wziąć pod uwagę ten aspekt funkcjonowania szkoły w środowisku. Szkoły podstawowe i gimnazja mają z założenia charakter rejonowy — są związane z jednostkami osadniczymi. Ich relacja ze środowiskiem winna być szczególnie bliska. Z kolei charakter tego środowiska, dynamika życia sąsiedzkiego, skład społeczny sąsiedztwa, kultura młodzieżowa w danym rejonie wyznacza warunki codziennej pracy szkoły i określa skład społeczny uczniów. Szkoły ponadgimnazjalne nie mają już tak silnego związku z rejonem, gromadzą młodzież z różnych dzielnic. Obserwuje się jednak zróżnicowanie składu społecznego poszczególnych placówek i typów szkół. Rodzi się pytanie: w jaki sposób środowiska społeczne wielkiego miasta mogą wpływać na funkcjonowanie szkół?

## Kapitał społeczny a edukacja w wielkim mieście

Koncepcją przydatną do zdiagnozowania tej wzajemnej relacji może być koncepcja kapitału społecznego. W ostatniej dekadzie lat 90. oraz na początku XXI stulecia kategoria „kapitał społeczny” wdarła się szturmem do języka nie tylko socjologii, kolonizując niemal wszystkie obszary badań społecznych. Ta swoista moda na kapitał społeczny może być po części interpretowana jako wyraz tęsknoty za wspólnotą w zindywidualizowanym świecie (to w wymiarze zastosowań w polityce społecznej) lub jako powrót do analizowania znaczenia lokalnej społeczności i sieci społecznych powiązań w funkcjonowaniu jednostek i całych społeczeństw. Można wręcz powiedzieć, że klasyczna analiza więzi społecznych staje się dzisiaj modna pod nazwą „kapitał społeczny”. Jest to jednocześnie bardzo różnorodna i wielowymiarowa koncepcja, raczej zbiór teorii i wielość sposobów wykorzystania i operacjonalizacji, które niejednokrotnie prowadzą do tautologicznych i banalnych wniosków<sup>9</sup>.

Bez względu na tę krytykę teoria (teorie) kapitału społecznego pozwalają dostrzec i być może na nowo podkreślić znaczenie pewnych wymiarów życia spo-

---

<sup>9</sup> B. Fine, *Social Capital vs. Social Theory. Political Economy and Social Science at the Turn of Millennium*, London 2005.

łecznego, które mogą być przydatne do analiz funkcjonowania edukacji w jej środowisku. Taki jest zresztą rodowód tej koncepcji — zarówno w jej prapoczątkach (lata 30. XX wieku), jak i w bardziej współczesnych ujęciach punktem wyjścia do jej opracowania były badania efektów pracy szkoły. Dwie najbardziej znaczące konceptualizacje — Jamesa Colemana oraz Pierre’a Bourdieu — powstały jako próba wyjaśnienia różnic w efektach pracy szkoły dla różnych grup społecznych. Autorzy ci zaproponowali pewne schematy analityczne, które zawierały w sobie kategorię kapitału społecznego. Były to odmienne systemy teoretyczne, oparte na różnych założeniach ontologicznych. W efekcie, o czym często się zapomina, mamy do czynienia z różnymi koncepcjami kapitału społecznego. Obie mogą być przydatne do analizy funkcjonowania szkoły w dużym mieście.

Koncepcja kapitału społecznego wyłożona przez Colemana w słynnym artykule<sup>10</sup> z 1988 roku w pełni wpisuje się w schemat analityczny teorii racjonalnego wyboru. Kapitał społeczny jest cechą grupy, cechą struktury, w której działają jednostki. Ważne jest odnotowanie wyraźnego dualizmu struktur i działania, jaki prezentuje teoria racjonalnego wyboru — człowiek działa w strukturach, buduje je, postrzega i wykorzystuje. Są one zewnętrzną rzeczywistością i ograniczają działania jednostek, jednak jest to ograniczenie niejako „mechaniczne”. Kapitał społeczny jest taką strukturą, która niekiedy pozwala się wykorzystać dla dobra jednostek, ponieważ wytwarza warunki dla nich korzystne.

Kapitał społeczny będzie w tym ujęciu pojęciem towarzyszącym pojęciu kapitału ludzkiego. O ile kapitał ludzki to te cechy jednostek, które da się efektywnie wykorzystać ekonomicznie, o tyle kapitał społeczny to cechy struktury, które mają swój utylitarny skutek.

Struktura, która stwarza dogodne warunki do funkcjonowania jednostek, cechuje się domknięciem strukturalnym (*structural closure*). Jednostki w niej funkcjonujące tworzą względnie izolowany układ, w którym ich role przecinają się na wielu polach. Relacje nie ograniczają się tylko do epizodów i jednorazowych styczności, ale przebiegają na wielu polach społecznych interakcji. W tego rodzaju strukturach łatwiej o utrzymanie wspólnoty wartości i efektywne sieci przepływu informacji. Łatwiej też o egzekwowanie realizacji tych wspólnych wartości przez efektywne narzędzia kontroli społecznej. W efekcie pojawia się miejsce na zaufanie ludzi do siebie i gotowość do działań grupowych. W takich zbiorowościach istotne stają się też funkcjonowanie organizacji społecznych, które angażują mieszkańców we wspólne inicjatywy, dzięki czemu wzmacnia się więzi społeczne i usprawnia przepływ informacji.

Mówiąc obrazowo, kapitał społeczny jest tym większy, im silniejsze są więzy lokalne wynikające z funkcjonowania w zamkniętym kręgu jednostek dzielących te same wartości i kontrolujących się nawzajem w ich realizacji. Mieszkańcy

---

<sup>10</sup> J. Coleman, *Social capital in the creation of human capital*, „American Journal of Sociology” 1988, nr 94, s. S95–S121.

takiej społeczności znają się i wchodzą w interakcje w wielu konfiguracjach — raz jako rodzice i nauczyciele w szkole, innym razem jako wierni spotykający się w kościele lub jako klienci i sprzedawcy w lokalnym sklepie.

W sytuacji gdy struktura jest otwarta, trudniej utrzymać efektywne kanały komunikacji i wspólnotę wartości. Kontrola społeczna jest siłą rzeczy słabsza i wzajemne zobowiązanie uczestników interakcji nie jest wzmacniane kontaktami na innych polach. Spada zatem zaufanie i rośnie konieczność formalizowania relacji<sup>11</sup>.

W tym ujęciu gęstość relacji społecznych jest tym „kapitałem”, który pomaga jednostkom realizować ich użyteczne działania. James Coleman, odnosząc swoje analizy przede wszystkim do problematyki edukacji, wskazuje na dwa wymiary funkcjonowania kapitału społecznego — rodzinny i społeczności lokalnej (międzyrodzinny). W ramach kapitału rodzinnego widzi takie składowe:

- struktura rodziny — czy jest to rodzina pełna czy niepełna?;
- jakość relacji między dzieckiem i rodzicem;
- czy często ze sobą rozmawiają, czy rodzice są wsparciem dla dziecka, czy pomagają w lekcjach itp.?

- zainteresowanie rodziców dzieckiem — aspiracje edukacyjne wobec dziecka, poziom empatii w relacjach z dzieckiem, zaangażowanie rodziców w relacje dziecka ze szkołą;

- nadzór nad dzieckiem sprawowany przez rodziców — liczba znanych rówieśników, udział w zebraniach szkolnych;

- relacje w ramach rodziny rozszerzonej — kontakty z krewnymi i powinowatymi — liczba krewnych mieszkających pod jednym dachem, liczba wzajemnych odwiedzin, wsparcie w czasach kryzysu.

Z kolei kapitał społeczny w wymiarze społeczności lokalnej to:

- sieci wsparcia społecznego — ilość kontaktów społecznych rodziców;
- zaangażowanie obywatelskie w lokalnych organizacjach — członkostwo w organizacjach;

- zaufanie i bezpieczeństwo — poczucie bezpieczeństwa w sąsiedztwie, zaufanie do sąsiadów;

- zaangażowanie religijne — uczestnictwo w obrzędach religijnych<sup>12</sup>.

Odmienne kapitał społeczny analizuje Pierre Bourdieu. Koncepcja Bourdieu stanowi przykład próby zniesienia dualizmu działania i struktury. Nie redukuje interpretacji działań jednostek do oddziaływań struktury społecznej, z jednej strony, albo do unikalnego indywidualnego interpretowania świata przez aktora, z drugiej<sup>13</sup>. Pokazuje zawsze aktorów jako podmioty działania, ale uwarunkowane

<sup>11</sup> J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Massachusetts-London 1991.

<sup>12</sup> K.M. Ferguson, *Social capital and children's wellbeing: A critical synthesis of the international social capital literature*, „International Journal of Social Welfare” 2006, nr 15, s. 2–18.

<sup>13</sup> O dualizmie interpretacji zob. A. Manterys, *Sytuacje społeczne*, Kraków 2008.

strukturalnie. Nie jest to jednak czysto mechaniczne uwarunkowanie czy prosty determinizm jak w przypadku koncepcji Colemana, ale „determinacja miękka”, efekt specyficznej historii jednostki, dokonującej się w konkretnych strukturalnych warunkach, poprzez co zostaje ona wyposażona w wiele dyspozycji do działania — *habitus*. Ujmując rzecz syntetycznie, perspektywa Bourdieu pozwala dostrzec w poszczególnych fenomenach społecznych, zjawiskach mikro, interakcjach dziejących się „tu i teraz” całość struktury społecznej jako ich uwarunkowanie. *Habitus*, jako społeczna natura jednostki, ukształtowana pod wpływem warunków socjalizacji w konkretnych warunkach struktury społecznej, powoduje, że każde działanie podejmowane w określonym polu staje się przestrzenią aplikacji strukturalnie uwarunkowanych praktyk. Kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny stanowią zasób aktorów w polu, a *habitus* decyduje o rozpoznaniu znaczeń pola, jak również kapitałów i ich aplikacji.

W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się walka w danym polu<sup>14</sup>.

Pole jest obiektywne, ale aktorzy grają w nim „sterowani” przez subiektywność habitusu (względna subiektywność, jako że *habitus* ma charakter społeczny). Oznacza to, że analizując zdarzenia jednostkowe (na przykład zachowanie ucznia w szkole), musimy brać pod uwagę wyznaczoną przez szersze struktury logikę pola, habitusy aktorów oraz zasoby kapitałów pozostające w ich dyspozycji (a wynikające z ich pozycji w strukturze). Pojedyncze, pozornie nieznaczące zdarzenia jawiące się raczej jako efekt wolnego wyboru jednostek w perspektywie Bourdieu pozostają działaniami na styku obiektywnego ulokowania w strukturze społecznej i subiektywnego zajmowania pozycji, wyczuwania swojego miejsca kreślonego przez osie kapitału kulturowego, ekonomicznego i społecznego<sup>15</sup>.

Kapitał(y) stanowi(ą) bardzo istotną kategorię w modelu analitycznym Bourdieu. Sytuacje społeczne są rodzajem gry toczonej między jej uczestnikami. Efekty tej gry są uzależnione od zasobów posiadanych przez graczy. Zasobów, które nie zawsze są rozpoznawane jako użyteczne — wówczas nie są kapitałem. Kapitał jest to bowiem coś, co da się zastosować i co daje nam zyski (przewagi, pozwala zrealizować zamierzenia), innymi słowy, da się „zainwestować” — przynosi zwroty w dalszej perspektywie bądź w postaci wzrostu poziomu tego samego rodzaju kapitału, bądź innego. Kapitały są bowiem przekładalne i konwertowalne. Jednocześnie możliwość tej konwersji i „kurs przeliczeniowy”, czyli logika wymiany

<sup>14</sup> P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 78.

<sup>15</sup> P. Bourdieu, *The forms of capital*, [w:] *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, red. S. Ball, London 2004.

i zmienności rozpoznania, są zależne od logiki pola — warunków gry milcząco przyjętej przez uczestników danego pola.

Podstawowe kapitały, o których pisał Bourdieu, są trojakiego rodzaju:

1) kapitał ekonomiczny — zasoby finansowe, pojęcie z dziedziny ekonomii i finansów oznaczające dobra (bogactwa, środki, aktywa);

2) kapitał kulturowy — idee, wiedza, umiejętności i przedmioty o wartościach kulturowych, które ludzie nabywają w czasie uczestnictwa w życiu społecznym. Wyraża się w językowych i kulturowych kompetencjach jednostki:

— ucieleśnionej (*embodied*) — jako długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu, w tym w szczególności tak zwane dobre maniery, gust kulturowy, smak, znajomość form kultury wysokiej, konwencji kulturowych i towarzyskich,

— zinstytucjonalizowanej — głównie w postaci sformalizowanego wykształcenia, w szczególności potwierdzonego przez dyplomy prestiżowych uczelni,

— uprzedmiotowionej (*objectified*) — jako posiadane dobra kulturowe (malarstwo, książki, maszyny itp.);

3) kapitał społeczny — zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, które związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków opartych na wzajemnej znajomości i uznaniu — lub inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie — która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw, wiarygodności dającej im dostęp do kredytu w najszerszym sensie tego słowa. Te relacje mogą egzystować tylko w praktycznym stanie, w materialnych lub/i symbolicznych wymianach, które pozwalają je utrzymać. Mogą też być społecznie sankcjonowane (instytucjonalizowane) i gwarantowane przez użycie wspólnej nazwy (nazwiska, członkostwa w klasie społecznej, plemienia, szkoły, partii politycznej etc.) oraz przez wiele instytucjonalizujących działań zaprojektowanych po to, by formować i informować tych, którzy im ulegają<sup>16</sup>.

Kapitał społeczny działa w grupach społecznych i w sieciach w formie wymian zobowiązań towarzyskich i symboli, w celu zdefiniowania członkostwa grupowego, określenia granic i utworzenia przynależności. Taki kapitał jest wszechobecny, ale jest inwestowany w specyficznie klasowych formach towarzyskości. Te formy są w różny sposób efektywne na określonych polach i w różny sposób artykułowane wraz z kapitałem ekonomicznym i kulturowym. Koncepcja Bourdieu skupia się na sposobach wykorzystywania kapitału społecznego przez poszczególne jednostki i grupy. Należy tutaj mówić o specyficznej ekonomice działań społecznych<sup>17</sup>. Ludzie są postrzegani jako podmiotowi aktoży życia społecznego kreujący swoją pozycję i znaczenie, wykorzystując do tego różnego rodzaju zasoby. W ten sposób Bourdieu zwraca uwagę na kapitał społecz-

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>17</sup> Por. S. Ball, *Class Strategies and the Educational Market. The Middle Classes and Social Advantage*, London 2003.

ny jako na zasób, który może być wykorzystywany i pomnażany. Trzeba jednak pamiętać o klasowych uwarunkowaniach percepcji i wykorzystania tych zasobów oraz o strukturującej logice pola, które poprzez swoje reguły czyni pewne zasoby kapitałem bądź nie.

Ważne jest tutaj „strategiczne” znaczenie kapitału — jako czegoś, czym się gra, czego się używa i co się wykorzystuje, starając się uzyskać przewagę w polu. Uwaga jest kierowana na strategię budowania i wykorzystywania tego zasobu. Bourdieu odrzuca jednak założenie teorii racjonalnego wyboru o idealnie poinformowanym aktorze, który racjonalnie podejmuje utylitarystyczne decyzje. Krytykuje takie podejście jako ahistoryczne, niebiorące pod uwagę biograficznego uwarunkowania aktorów, którzy w różny sposób postrzegają świat — dlatego tak ważne jest pojęcie habitusu, które tłumaczy to zróżnicowanie. W tym sensie bliżej Bourdieu do Petera Bergera i Thomasa Luckmanna<sup>18</sup> i ich koncepcji społecznego tworzenia rzeczywistości niż do teorii racjonalnego wyboru Colemana. Mylić tu może jedynie język „dość ekonomiczny”: mówiąc o „strategiach”, sugerujemy racjonalność i pełną kontrolę nad działaniem. Jeżeli konsekwentnie przyjmujemy optykę Bourdieu, to musimy wskazać, że „racjonalność” jest zawsze sytuacyjna, i że to raczej pole działa człowiekiem niż człowiek porusza się w polu.

Grać strategicznie kapitałem społecznym można na różne sposoby. „Poziom kapitału społecznego posiadanego przez konkretnego aktora jest zatem zależny od rozmiaru sieci połączeń, które może on efektywnie mobilizować, oraz od poziomu kapitału (ekonomicznego, kulturalnego lub symbolicznego) posiadanego przez tych, z którymi jest on połączony”<sup>19</sup>. Kapitał społeczny to sieć kontaktów umożliwiających dostęp do innych zasobów — ekonomicznych, kulturowych, społecznych. Rozpoznając (lepiej — wyczuwając) logikę pola, możemy zależnie od sytuacji i nieświadomionej strategii powołać się na nasze sieci kontaktów (na przykład strasząc kolegami z dzielnicy) lub też wykorzystać zasoby będące w posiadaniu osób, z którymi jesteśmy strukturalnie związani (na przykład prosząc o pomoc w treningu mięśni, dzięki czemu posiadziemy specyficzny ucieleśniony kapitał kulturowy). Takie zdefiniowanie kapitału społecznego powoduje, że jest on właściwie podłożem zdobywania i wykorzystywania pozostałych — ekonomicznego i kulturowego.

Ważne, powiedzmy raz jeszcze, jest to, że kapitał społeczny jest efektem strategicznych działań podejmowanych w celu zbudowania sieci wzajemnych zależności, które mogą prowadzić do dostępu do społecznie użytecznych dóbr. Odróżnia to znacząco tę teorię od ujęcia Colemana — który, przypominam, widzi kapitał społeczny jako niezamierzony efekt działań celowych. Jak wskazuje Bourdieu,

istnienie sieci połączeń nie jest naturalnie dane, nie jest nawet społecznie ustanowione, skonstruowane raz na zawsze przez początkowe działanie instytucji [...], jest produktem inwesty-

<sup>18</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

<sup>19</sup> P. Bourdieu, *op. cit.*, s. 21, tłum. własne.

cyjnych strategii, indywidualnych lub kolektywnych, mających na celu (świadomie lub nie) ustanowienie społecznych związków, które są bezpośrednio użyteczne w krótkim lub dłuższym terminie<sup>20</sup>.

Świat społeczny Colemana jest zasadniczo różny od wizji Bourdieu. Różnica polega na zachowaniu rozdziału analitycznego jednostki i struktury — jednostki są izolowanymi jednostkami na zewnątrz struktur, tworzą je i wykorzystują. Te struktury zapośredniczają ich działania i przekładają na wyniki systemowe, są jednak odrębne. Człowiek jest w pełni racjonalnym, panującym nad swoimi działaniami podmiotem. W koncepcji Bourdieu działanie człowieka jest bardzo mocno uwarunkowane subtelnymi mechanizmami strukturalnymi. Wszystko to powoduje, że interesujący nas tutaj kapitał społeczny ma inny charakter w każdej z tych koncepcji — jest czymś innym. Chociaż na pierwszy rzut oka moglibyśmy próbować uzgadniać z sobą te perspektywy.

Zestawmy te różnice:

| Coleman                                                                                                | Bourdieu                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| — kapitał społeczny to cecha struktur                                                                  | — kapitał społeczny to zasób jednostek                                                                           |
| — jakość kapitału społecznego zależy od domknięcia strukturalnego, ciągłości i wielostronności relacji | — kapitał społeczny zależy od jakości zasobów posiadanych przez osoby, z którymi jesteśmy połączeni w strukturze |
| — kapitał społeczny jest zasadniczo wynikiem nieintencjonalnych działań                                | — kapitał społeczny jest dobrem, w które się inwestuje, świadomie lub nie pracuje nad tymi połączeniami          |

Źródło: opracowanie własne.

W efekcie, analizując pewną zbiorowość w kategoriach obu teorii, możemy dojść do przeciwnych wniosków o jakości kapitału społecznego — to, co dla Colemana będzie dużym potencjałem kapitału społecznego poprzez silne normy i zamknięcie strukturalne, dla Bourdieu będzie małym potencjałem, ponieważ brakuje w sieci osób, które mogą służyć kapitałem ekonomicznym lub kulturowym w określonym polu. Co jednak ważniejsze — całościowa analiza określonego problemu w przypadku dwóch koncepcji będzie przebiegać odmiennie.

## Pytania o środowiska wielkiego miasta i edukację

Przyjmując te dwie perspektywy teoretyczne, możemy szukać odpowiedzi na pytanie o związek szkoły z jej środowiskiem w wielkim mieście w dwojaki sposób. Z perspektywy teorii Colemana akcent padnie na diagnozowanie lokalnej społeczności, w której działa szkoła. Czy szkoły działają w środowiskach o dużym czy małym potencjale kapitału społecznego mierzonego gęstością sieci społecznych, wspólnotą wartości i poziomem zaufania? Czy wyniki pracy poszczegół-

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 22.

nych szkół wynikają z tak rozumianej odmienności środowiska ich pracy? Jakie społeczne światy otoczenia szkoły możemy naszkicować, przyglądając się takiemu miastu jak Wrocław?

Z perspektywy teorii Bourdieu nacisk musi być położony na strategię inwestycyjne dysponentów kapitału społecznego. Jakie strategię budowania i wykorzystania kapitału społecznego, rozumianego jako sieci społecznej przynależności, da się zaobserwować w łonie wrocławskiej edukacji? Czy różnice w pracy poszczególnych szkół wynikają z różnic w zarządzaniu zasobami społecznymi uczniów i rodziców? Jakie jest otoczenie społeczne (nie rozumiane jako lokalne usytuowanie, lecz jako zakres społecznej przynależności) poszczególnych placówek?

Odpowiedzi uzyskane w ten sposób będą stanowiły nie tyle alternatywne, ile komplementarne zasoby wiedzy o warunkach funkcjonowania szkół. Zebranie tej wiedzy jest jednym z celów badania *Preparing urban youth for further study and careers* przygotowywanego we współpracy z władzami oświatowymi Wrocławia. Badanie realizowane jest w ramach International Research Network on Youth Education and Training — międzynarodowej grupy badawczej zajmującej się problematyką funkcjonowania systemów oświatowych w różnych kontekstach kulturowych i społecznych. Głównym celem badania jest porównanie działania systemów szkolnych funkcjonujących na świecie poprzez monitoring losów edukacyjnych i społecznych uczniów kończących naukę w szkole powszechnej. Wychodząc z założenia, że pełne zrozumienie działania edukacji wymaga pogłębionej analizy porównawczej, zakłada się analizę szczegółową zogniskowaną wokół pytań o:

- charakterystykę oferty edukacyjnej dla uczniów wywodzących się z podobnych (w perspektywie międzynarodowej) środowisk społecznych;
- charakterystykę efektów kształcenia młodzieży o podobnych charakterystykach społeczno-ekonomicznych w różnych systemach;
- charakterystykę zróżnicowania postaw wobec systemu społecznego oraz wobec szkoły jako mechanizmu realizacji aspiracji i oczekiwań;
- określenie różnic w zakresie realizacji oczekiwań przez młodzież pochodzącą z podobnych środowisk w różnych systemach;
- zbadanie, czy i w jaki sposób postawy, oczekiwania i aspiracje zmieniają się w ciągu nauki w szkole ponadpodstawowej — jak to się różnicuje między systemami.

Ponadto w ramach każdego z analizowanych systemów przyjrzymy się następującym kwestiom:

- jakie są postawy życiowe, plany i aspiracje uczniów ostatniego rocznika szkoły powszechnej?
- w jaki sposób uczniowie wykorzystują edukację, jak angażują się w celu realizacji dążeń — jakie są postawy wobec edukacji, wobec nauczycieli, jaka jest ich kultura szkolna itp.?
- jakie różne ścieżki edukacyjne i społeczne stają się ich udziałem w zależności od poziomu kompetencji i parametrów pochodzenia społecznego?

— jakie są sposoby wspierania słabszych intelektualnie i marginalizowanych społecznie?

— jakie są ostatecznie zajmowane statusy społeczne przez jednostki po zakończeniu edukacji w szkole ponadpodstawowej, uwzględniając poziom kompetencji, wybrane ścieżki edukacyjne, pochodzenie społeczne i plany na wyjściu ze szkoły powszechnej?

## Konteksty interpretacji — perspektywa ekologiczna

Zrozumienie mechanizmów działania edukacji wymaga przyglądania się im z wielu perspektyw naraz — od analizy makrospołecznych uwarunkowań i efektów pracy systemu do mikroperspektywy życia pojedynczej szkoły. Dlatego też przygotowywany projekt skupia się na analizie funkcjonowania systemu świąty w konkretnych środowiskach miejskich, stanowiących specyficzny mikrokosmos społeczny i kulturowy, ułożonych jednocześnie w określonych ramach społecznych, kulturowych i gospodarczych społeczeństwa, którego są częścią. Chcemy zrozumieć, jak kształtują się ścieżki edukacyjne i społeczne młodych ludzi w jednym, względnie zamkniętym systemie lokalnej społeczności, na tyle jednak dużym, że pozwala uchwycić różnicowania, strategie i taktyki aktorów wpływających na życie szkół — rodziców, nauczycieli, samych uczniów.

Pierwszy, roboczy tytuł prezentowanego projektu brzmiał *Opowieść o dwunastu miastach*, co dobitnie pokazywało znaczenie lokalnego umocowania systemu oświaty. Niezbędny element tego typu podejścia badawczego stanowi opis społecznego różnicowania środowiska miejskiego, w którym znajdują miejsce opis „lepszyc” i „gorszych” dzielnic, struktury osadniczej, infrastruktury komunalnej itp. Dopiero na tym tle rozpoczniemy analizy funkcjonowania instytucji szkolnych, które działają w konkretnych środowiskach.

W ten sposób, na tym poziomie analiz, projekt będzie czerpał z teorii i badań dotyczących funkcjonowania szkoły w środowisku oraz socjologii miasta. Nakłada się tu zatem klasyczna perspektywa strukturalna, z podejściem ekologicznym, środowiskowym, co wymaga rozbudowanego instrumentarium badawczego i dużej wnikliwości w interpretacjach.

Wyjściową grupę miast, w których zrealizowane zostanie badanie, stanowią duże ośrodki, będące przykładami zróżnicowanych przestrzeni społecznych oraz reprezentujące bardzo różne społeczne systemy: Montreal (Kanada), Los Angeles (USA), Chicago (USA), Monachium (Niemcy), Bordeaux (Francja), Barcelona (Hiszpania), Bruksela (Belgia), Turku/Helsinki (Finlandia), Oslo (Norwegia), Glasgow (Szkocja), Wrocław (Polska), Reykjavik (Islandia), Hongkong (Chiny), Melbourne (Australia).

Aby zbadać, w jaki sposób szkoły działają w kategoriach programów, przedmiotów, uczniów, planujemy obserwować kolejne przejścia uczniów przez różne

ścieżki w ramach szkoły ponadgimnazjalnej (*upper secondary*) i dalej przez okres pięciu lat. Pierwszy kontakt z uczniami nastąpi w ostatniej klasie szkoły powszechnej (gimnazjum), co w większości systemów oznacza, że będą oni w wieku około piętnastu lat (w większości miast biorących udział w projekcie będzie to dziewiąty rok nauki szkolnej). Ostatni pomiar nastąpi w momencie, kiedy wszyscy uczniowie biorący udział w projekcie powinni skończyć szkołę średnią i ulokować się w strukturach szkolnictwa wyższego bądź już na rynku pracy.

Pierwszy etap badania ma na celu uzyskanie obrazu szkół, do których uczęszczają młodzi ludzie, oraz opis ich samych w kategoriach społecznych i edukacyjnych. Celem jest odwzorowanie specyfiki funkcjonowania szkół w ich lokalnym kontekście, z uwzględnieniem różnicowań przestrzennych i społecznych. Uczniowie będą proszeni o wyrażenie swoich opinii na temat szkoły i społeczności, w której żyją w każdym z badanych miast. Ponadto zbadamy ich plany i nadzieje na przyszłość. Będziemy pytać o relacje z nauczycielami, sposoby realizacji programów oraz preferowanych metod kształcenia/uczenia się, poczucie własnej wartości, samoocenę szkolnych umiejętności, edukacyjny klimat w klasie, w której się uczą, oraz postawy i odczucia na temat innych uczniów.

Oprócz zdiagnozowania zaangażowania uczniów w życie szkolne planujemy zbadać ważny aspekt, jakim jest integracja uczniów z czymś, co należy określić życiem ekonomicznym, społecznym i politycznym społeczności, którą współtworzą. Czy i w jakim zakresie angażują się w działania w sferze publicznej? Celem badania w tym zakresie jest zdiagnozowanie poziomu integracji między życiem szkolnym a życiem społecznym czy obywatelskim. Czy i w jakim stopniu szkoła i jej praca mają tu znaczenie?

Elementem związanym ze społecznym funkcjonowaniem szkoły będzie analiza z wykorzystaniem kategorii kapitału społecznego. Planujemy wytypowanie kilku typowych środowisk szkolnych i ich jakościową charakterystykę. W ten sposób zawarty zostanie element funkcjonowania szkoły w środowisku. Na podstawie zarysowanych koncepcji teoretycznych zostaną przygotowane w istocie dwa postępowania badawcze. Z jednej strony diagnozujące funkcjonowanie lokalnej społeczności z uwzględnieniem roli szkoły w tym środowisku. Przyjmując tu za punkt wyjścia koncepcję Jamesa Colemana, będziemy się zastanawiać, jak wygląda gęstość sieci społecznych w lokalnym środowisku pracy szkoły, jak lokuje się edukacja w hierarchii wartości jej mieszkańców, jak wygląda domknięcie strukturalne, a zwłaszcza kontrola społeczna zachowania młodych ludzi — w szczególności w odniesieniu do edukacji. Z drugiej strony przeprowadzone zostanie badanie diagnozujące strategie edukacyjne młodzieży i rodziców, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania zasobów społecznych. Przyjmując tutaj perspektywę Bourdieu, spróbujemy naszkicować specyfikę sieci społecznych uwikłań albo, mówiąc inaczej, sieci społecznego zaplecza szkół.

## Zamiast podsumowania

Zdaję sobie sprawę, że czytelnik zostaje tutaj z niedosytem, ponieważ nie otrzymał informacji o realnym zróżnicowaniu społecznej przestrzeni miasta i jej wpływie na funkcjonowanie konkretnych szkół. Mam nadzieję, że będzie można uczynić zadość temu oczekiwaniu po zakończeniu przygotowywanego projektu badawczego. Niniejszy tekst miał za zadanie przedstawić projekt oraz pokazać perspektywy interpretacyjne, które będą przyjmowane przy opracowywaniu jego wyników. Można go zatem traktować jako zdanie sprawy z pewnego (początkowego) etapu prac nad diagnozą. Zarysowano tu perspektywę teoretyczną, w której świetle, być może, uda się nieco lepiej zrozumieć zróżnicowane efekty pracy szkół w dużym mieście.

## Bibliografia

- Ball S., *Class Strategies and the Educational Market. The Middle Classes and Social Advantage*, London 2003.
- Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PiW, Warszawa 1983.
- Borowicz R., *Dostęp młodzieży do wykształcenia — z perspektywy równości społecznej oraz aktywizacji gospodarczej obszarów wiejskich*, [w:] *Rozwój przedsiębiorczości na terenach wschodniego i zachodniego pogranicza*, red. M. Kłodziński, A. Rosner, IRWiR PAN, Warszawa 2000.
- Borowicz R., *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży i ich realizacja*, IRWiR PAN, Warszawa 1980.
- Bourdieu P., *The forms of capital*, [w:] *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, red. S. Ball, Routledge, London 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990.
- Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, PWN, Warszawa 2001.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, t. 4. *O chłopską szkołę*, Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa”, Warszawa 1938.
- Coleman J., *Foundations of Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts-London 1991.
- Coleman J., *Perspektywa racjonalnego wyboru w socjologii ekonomicznej*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania et al., PWN, Warszawa 2006.
- Coleman J., *Social capital in the creation of human capital*, „American Journal of Sociology” 1988, nr 94.
- Domalewski J., *Reforma edukacji — szkoła wiejska — środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania*, [w:] *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi*, red. K. Szafraniec, IRWiR PAN, Warszawa 2006.
- Durkheim E., *Education: Its nature and its role*, [w:] *idem, Education and Sociology*, The Free Press, Glencoe, Illinois 1956.
- Ferguson K.M., *Social capital and children's wellbeing: A critical synthesis of the international social capital literature*, „International Journal of Social Welfare” 2006, nr 15.
- Fine B., *Social Capital vs. Social Theory. Political Economy and Social Science at the Turn of Millennium*, London 2005.
- Gaggio D., *Do social historians need social capital?*, „Social History” 2004, nr 4.
- Giroux H., Penne A., *Social education in the classroom*, [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, red. H. Giroux, D. Purpel, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley 1983.

- Halpern D., *Social Capital*, Cambridge 2007.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, PZWS, Warszawa 1969.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1973.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, UMK, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, PWN, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, UMK, Toruń 2002.
- Manterys A., *Sytuacje społeczne*, Nomos, Kraków 2008.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, UMK, Toruń 1995.
- Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.
- Portes A., *Social capital: Its origins and applications in modern sociology*, „Annual Review of Sociology” 1998, nr 24.
- Putnam R.D., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York 2000.
- Putnam R.D., *Demokracja w działaniu*, Kraków 1995.
- Waller W., *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, New York-London-Sydney 1965.
- Winclawski W., *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym*, PWN, Warszawa 1973.
- Woods P., *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*, Routledge and Kegan Paull, London 1983.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2001.

## Social capital and education — an attempt to examination of relation between the city and school

### Summary

The paper presents an attempt to formulate several questions about functioning of education in a big city social environment. The starting point is an assumption that school is a multidimensional phenomenon — as a unique social entity which particular school is, and as an element of the social structure responsible for social reproduction, training, selection and allocation of individuals. To understand the nature of school work it is necessary to analyse it from macro-, micro- and mezo-structural perspective of local community within which school operates. As a good theoretical tool to understand the interrelation between school and the community, the concept of social capital is presented with special attention to its two major representatives — theory of Pierre Bourdieu and of James Coleman. The paper concludes with the research design with usage of social capital concept, which is going to be undertaken in Wrocław city.