

KAPITAŁ SPOŁECZNY SZKOŁY: BUDOWANIE I WYKORZYSTYWANIE

Kamila Hernik

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Marek Solon-Lipiński

Instytut Spraw Publicznych w Warszawie

Jędrzej Stasiowski

Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski

WPROWADZENIE

Kapitał społeczny jawi się wielu jako wyświechtane pojęcie, stanowiące wygodny wytrych do socjologicznej interpretacji rzeczywistości społecznej. Kiedy zdefiniujemy go tak, jak myślał o nim Robert Putnam, jako *normy społeczne wspierające działanie wspólne oraz zaufanie interpersonalne i zaufanie obywateli do instytucji publicznych* (Czapiński 2006), mamy do dyspozycji koncept nieostry, choć bez wątplenia budzący pozytywne konotacje.

W tym duchu można by wiele napisać o „kapitale społecznym szkoły”, snując rozważania na temat idealnej instytucji, która stanowi ośrodek życia społeczno-kulturalnego w małej miejscowości, gdzie ludzie potrafią wspólnie i efektywnie działać dla osiągnięcia szlachetnych, wspólnych celów. W takim miejscu mieszkańcy przestrzegaliby prawa, przystanki autobusowe pozostałyby niezdewastowane, a w okolicznych zagajnikach próżno by szukać porzuconych śmieci i złomu. Młodzież nie snułaby się bez celu po miejskim rynku, zajmowałaby się natomiast pożyteczną i rozwijającą działalnością w ramach projektów prowadzonych przez liczne stowarzyszenia i organizacje współpracujące ze szkołą.

Pozostawiając na boku ten idylliczny obraz, wróćmy do rzeczywistości, która – choć może mniej rozczulająca – jest nie mniej ciekawa. Polska szkoła nie funkcjonuje w społecznej próżni. Aby jednak przyrzeć się temu, co dzieje się wokół tej instytucji, warto przyjąć nieco bardziej pragmatyczną definicję kapitału społecznego. Ta definicja odwołuje się do pierwszych socjologicznych intuicji na temat tego zjawiska, które zawdzięczamy analizom Pierre'a Bourdieu. Bourdieu definiował kapitał społeczny jako *sumę zasobów aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości, uznania wzajemnego* (Bourdieu, Wacquant 2001). Gdyby przestać myśleć o kapitale wyłącznie w kategoriach zasobu indywidualnego, ale też porzucić na chwilę ambicje formułowania tez o zbawiennej roli kapitału społecznego jako zasobu społeczności lokalnej, można zastanowić się, jaka siła tkwi w sieci relacji łączących instytucje, organizacje lub firmy działające na pewnym obszarze.

Organizacje pozarządowe, organy samorządu lokalnego, przedsiębiorstwa czy wreszcie szkoły, to instytucje, które mogą wchodzić w określone relacje, nawiązywać mniej lub bardziej trwałą współpracę, udostępniać sobie informacje, zasoby materialne, finansowe i ludzkie. W tym ujęciu kapitał społeczny można zdefiniować jako zasoby zakorzenione w określonej strukturze relacji instytucji i organizacji. Jeśli spojrzeć na tę strukturę z perspektywy polskiej szkoły, okazuje się, że w rzeczywistości powtarzają się pewne konfiguracje sieci kontaktów instytucjonalnych, w jakich funkcjonują polskie szkoły.

Jak wskazują wyniki przeprowadzonego w 2011 r. przez IBE badania (Hernik i in.)¹, trzon instytucji podejmujących współpracę, bądź przynajmniej gotowych na współpracę ze szkołą, jest z reguły podobny. Tworzą go jednostki samorządu lokalnego, kuratoria, kościoł, organy porządku publicznego (policja, straż miejska/gminna), poradnie psychologiczno-pedagogiczne, instytucje pomocy społecznej, publiczne instytucje kulturalno-oświatowe oraz inne szkoły. Ten zestaw nazwalimy „zasobem początkowym” kapitału społecznego szkoły – jego za-

kres stanowi konsekwencję rozwiązań prawnych, regulujących system edukacji oraz powiązane z nimi systemy administracji samorządowej, bezpieczeństwa czy opieki socjalnej (Stasiowski i in. 2012).

Ten zasób stanowi punkt wyjścia do rozszerzania współpracy. Na przykład szkoła, współpracując z gminą (organem prowadzącym), wykracza poza formalne ramy współdziałania (np. uświetniając oficjalne uroczystości programem artystycznym przygotowywanym przez uczniów i nauczycieli), licząc jednocześnie, iż samorząd, w odpowiednim miejscu i czasie, splotci zaciągnięte „zobowiązanie”, np. spoglądając przychylnym okiem na zgłaszane przez szkołę potrzeby finansowe. Tak w praktyce funkcjonowania instytucji uwidacznia się znana z prac na temat kapitału społecznego zasada egzekwowalnego zaufania – ang. *enforceable trust* (Lin i in. 2001)

W przypadku szkół samo istnienie mechanizmu rozszerzania współpracy nie wyjaśnia różnicowania jego form i zasobów. Wspomniane wyżej badania IBE pokazały, że o poziomie kapitału społecznego szkoły decydują: liczba i charakter nawiązywanych kontaktów, rodzaj zasobów, jakimi dysponują partnerzy (materialne, ludzkie, finansowe, symboliczne) oraz ich zaangażowanie we współpracę. Ostatni czynnik ma w dużej mierze charakter losowy – szkoły, w których pracują wybitni, zaangażowani dyrektorzy i nauczyciele, mogą łatwiej nawiązywać szeroką współpracę z różnymi instytucjami, które są w jakiś sposób włączane w proces dydaktyczny. Tam, gdzie zabraknie osób zaangażowanych zarówno po stronie szkoły, jak i partnerów, którzy chcieliby nawiązać kontakt ze szkołą, potencjał dla budowy kapitału społecznego szkoły będzie niższy. Niemniej czynniki, takie jak liczba i charakter nawiązywanych kontaktów, zasoby, jakimi dysponują współpracujący ze szkołą partnerzy, nie pozostają obojętne wobec uwarunkowań zewnętrznych – takich jak wielkość miejscowości, w której jest zlokalizowana szkoła, poziom zamożności rodziców dzieci uczęszczających do szkoły, czy infrastruktura instytucji kultury położonych w jej w okolicy. Z tych powodów, podczas gdy niektóre szkoły w aglomeracji warszawskiej potrzebowałyby jedynie zachęty do rozwinięcia szerokiej sieci współpracy w zakresie prowadzonej działalności dydaktycznej lub wychowawczo-opiekuńczej, szkoły z peryferyjnych lokalizacji mogłyby rozwijać swoje sieci współpracy tylko przy silnym wsparciu zewnętrznych instytucji.

Należy w tym miejscu postawić sobie pytanie – czy współczesna polityka edukacyjna powinna w ogóle stawiać za cel rozwijanie kapitału społecznego szkoły? Innymi słowy, w jakim stopniu współczesna szkoła powinna angażować się we współpracę z otoczeniem? Odpowiedź na te pytania nie będzie prosta, gdyż rozwinięte sieci współpracy nie muszą zawsze przekładać się na efektywniejsze działania placówki lub wymierne korzyści dla jej uczniów. Choć przywykliśmy do myślenia o kapitale społecznym jako o czymś zawsze pożądanym i pozytywnym, to należy pamiętać, że samo uczestnictwo w gęstej sieci powiązań z instytucjami bogatymi we wszelakie zasoby, z których szkoła może korzystać, samo w sobie nie podlega ocenie w kategoriach wartościujących (Frieske, Pawłowska 2011).

W dalszej części artykułu staramy się pokazać, poprzez zidentyfikowane w badaniach modele współpracy, jakie korzyści i zagrożenia wiążą się z faktem osadzenia szkoły w różnych konfiguracjach sieci kontaktów instytucjonalnych. Produktem, a zarazem spoiwem takich

sieci współpracy jest kapitał społeczny – jednak nie zawsze jego wyższy poziom jest synonimem tego, co lepsze dla szkoły lub jej uczniów.

Analizując materiał empiryczny dotyczący współpracy szkół z otoczeniem, braliśmy pod uwagę wiele czynników, tj. rodzaj partnera i jego lokalizację, częstotliwość (jednorazowość vs cykliczność) kontaktów, ich formę (zinstytucjonalizowaną vs luźną), istotę (rodzaj wymienianych zasobów i ich kierunek), intensywność, a także ocenę współpracy, podstawę (dobrowolną vs obligatoryjną) i kontekst jej nawiązania. W praktyce okazało się, że nie każdy z wyżej wymienionych i analizowanych wymiarów pozwalał na budowanie równie interesujących i trafnie opisujących rzeczywistość dystynkcji.

Na podstawie tej analizy zbudowaliśmy typologię modeli współpracy szkół z instytucjami zewnętrznymi:

- 1) lokalną,
- 2) ponadlokalną,
- 3) tematyczną,
- 4) incydentalną,
- 5) symbiotyczną.

Wymienione typy nie wyczerpują złożoności rzeczywistości, w której funkcjonuje szkoła, ale naszym zdaniem pozwalają na ilustrację podstawowych problemów związanych z budowaniem i wykorzystaniem jej kapitału społecznego. Główną przesłanką dla ich wyodrębnienia było wskazanie na pewne charakterystyczne cechy, które decydują o specyfice wykorzystania kapitału społecznego budowanego na kanwie danego modelu współpracy.

Jedne modele znalazły się w powyższej typologii ze względu na ich powtarzający się charakter w badaniach (model współpracy lokalnej i incydentalnej), a inne ze względu na fakt, iż były stosunkowo rzadkie, ale pożądane przez niemalże wszystkie szkoły – niezależnie od ich lokalizacji i etapu edukacyjnego (model współpracy ponadlokalnej). Innym powodem do umieszczenia danego modelu współpracy w proponowanej typologii był fakt, iż pokazuje on nietypowe, ale obiecujące ścieżki budowania kapitału społecznego szkoły (model współpracy tematycznej), albo stanowi ilustrację zagrożeń wynikających z niewłaściwego sposobu jego wykorzystywania. Modele te należy potraktować w kategoriach typów idealnych, które zilustrowano przykładami z badań terenowych. Typy te nie są rozłączne; w rzeczywistości mogą współwystępować w tej samej szkole. Krótkie podsumowanie ich głównych cech ujęto w poniższym zestawieniu.

MODELE WSPÓŁPRACY SZKÓŁ Z OTOCZENIEM

Współpraca lokalna

Współpraca szkoły z wójtem przy organizacji corocznych dożynek, z parafią w zakresie organizacji rekolekcji lub uświetniania najważniejszych uroczystości religijnych, ze strażą miejską lub policją w zakresie kontroli najbardziej niepokornych wychowanków poza terenem szkoły, wymiana informacji z placówkami opieki społecznej w zakresie monitorowania sytuacji dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – to

tylko niektóre z przykładów relacji nawiązywanych przez szkołę z instytucjami z jej najbliższego otoczenia. Lokalność jest w tym wypadku definiowana dwuwymiarowo: chodzi o bliskość terytorialną, którą bardzo często uzupełnia bliskość instytucjonalna. Współpraca z wieloma instytucjami w tej kategorii ma, przynajmniej w swych załączkach, podstawy prawne.

W wypadku jednostek samorządu lokalnego, które są organami prowadzącymi szkołę, zakres współpracy wydaje się oczywisty i obejmuje całe spektrum spraw finansowo-administracyjnych. Jednak nie tylko – szkoła bardzo często podejmuje nieformalną współpracę z gminą przy okazji organizacji rozmaitych uroczystości: *Jeżeli są dożynki, to nasz zespół, który jest zespołem szkolnym, występuje na tych dożynkach, [...] uświetnia te różne inicjatywy, imprezy gminne. Czyli coś, co jest jakby rozrywką albo przekazem kulturalnym gminy [...] do całej społeczności.* (dyrektor szkoły podstawowej z małego miasta).

Włączenie szkół w uroczystości gminne stanowi niepisany standard współpracy obydwu instytucji – samorząd korzysta z bezpłatnego wkładu artystycznego, a szkoła zyskuje arenę dla treningu umiejętności społecznych swoich wychowanków. Analiza podobnych przykładów współpracy ujawnia jeszcze jeden jej aspekt – symboliczny: udział dzieci w wydarzeniu nadaje mu „bardziej ludzkie” oblicze, wiąże się z pewną korzyścią wizerunkową oraz sprzyja promocji władz gminnych, choćby wśród rodziców dzieci zaangażowanych w obchody.

Podobne przykłady udanej i wielokrotnie powtarzanej współpracy pozwalają na budowanie wzajemnego zaufania w relacjach pracowników szkoły i urzędu oraz sprzyjają instytucjonalizacji takiej praktyki. Ten ostatni mechanizm pozwala budować kapitał społeczny szkoły, która w każdej chwili może go przekuć na inne zasoby wspierające jej bieżącą działalność. Przykładem odwzajemnionej usługi, wykraczającej poza formalne ramy działania obu instytucji, zidentyfikowanej w badaniach, jest np. pomoc pracowników urzędu gminy w przygotowaniu wniosków o granty europejskie, o które ubiega się szkoła.

Podobny wymiar ma współpraca szkoły z parafią. Konkordat oraz prawo oświatowe gwarantują miejsce religii w szkole, co stanowi dobry punkt wyjścia do nawiązania współpracy. Jednak rzadko ogranicza się ona wyłącznie do nauczania religii. Szkoły w całej Polsce aktywnie wspierają uczestnictwo kościoła w życiu społeczno-kulturalnym szkolnej społeczności: kościół organizuje pozaszkolne obozy letnie dla uczniów, przygotowuje wieczory poetyckie o Janie Pawle II, jasełka itp.

Warto jednak zauważyć, iż preambuła ustawy o systemie oświaty nakazuje neutralność światopoglądową szkoły. Pytanie, czy zajęcia pozalekcyjne organizowane przez księży lub inne działania organizowane przez parafię pod auspicjami szkoły (lub vice versa) wpisują się w ten postulat.

Przywoływane formy współpracy kościoła i szkoły z pewnością przynoszą wiele pozytywnych efektów wychowawczych. Warto jednak zauważyć, że stanowią one przykłady wykorzystywania szkoły i jej wychowanków do realizacji autonomicznych celów instytucji, które z nią wchodzi w współpracę. Niezależnie, czy mówimy o dobrym wizerunku urzędu, czy też misji katechetycznej kościoła.

Zestawienie 1. Charakterystyka modeli współpracy z instytucjami zewnętrznymi

Model współpracy	Partnerzy	Forma i częstotliwość współpracy	Obecność modelu w badaniach
Lokalna	Policja, kościół, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, organ prowadzący i jego jednostki pomocnicze, lokalne organizacje pozarządowe, lokalni przedsiębiorcy, publiczne instytucje kulturalno-oświatowe (biblioteki, domy kultury), kluby sportowe, straż pożarna.	Zróżnicowane – od interakcji do partnerstwa	Często
Ponadlokalna	Instytucje kultury (teatry, muzea, kina, filharmonie), nauki (instytuty naukowe, badawcze, uczelnie wyższe), organizacje pozarządowe o zasięgu ogólnopolskim lub ich lokalne oddziały, organizacje międzynarodowe, inne instytucje publiczne (np. sanepid, KRUS, Agencja Rynku Rolnego).	Zróżnicowane – od interakcji do partnerstwa	Rzadko, raczej w gimnazjach, najrzadziej w szkołach większych. Model współpracy pożądany przez wszystkie rodzaje szkół.
Tematyczna	Mniej lub bardziej sformalizowane zrzeszenia szkół powiązanych imieniem patrona; publiczne lub niepubliczne instytucje regionalne, ogólnopolskie lub międzynarodowe (np. UNESCO), do których szkoły mogą przystąpić.	Raczej sformalizowane, ściśle, regularne	Rzadko
Symbiotyczna	Głównie lokalni: organ prowadzący i jego jednostki pomocnicze (np. OPS), instytucje kulturalno-oświatowe (domy kultury, biblioteki), inne szkoły z regionu, lokalne organizacje pozarządowe, straż pożarna, kluby sportowe, lokalne przedsiębiorstwa, wydawnictwa.	Ściśle, raczej niesformalizowane, regularne	Rzadko, raczej w mniejszych miejscowościach
Incydentalna	Dostawcy różnego rodzaju usług, o charakterze edukacyjnym i pozaedukacyjnym, tj. przedsiębiorstwa, organizacje pozarządowe, instytucje kulturalne (o charakterze lokalnym i ponadlokalnym) i naukowe.	Luźne, niesformalizowane, nieregularne	Często, raczej w większych miejscowościach

Źródło: opracowanie własne.

Inny przykład wpisujący się w model współpracy lokalnej dotyczy relacji szkoły z policją, strażą miejską lub pomocą społeczną. Instytucje te, choć realizują odmienne zadania, stanowią elementy zinstytucjonalizowanego aparatu kontroli społecznej. Współpraca szkół z tymi instytucjami jest w wielu wypadkach niezbędna – może chodzić o egzekwowanie ustawowo narzuconego obowiązku szkolnego lub pomoc materialną dla dzieci z najuboższych domów. Przedstawiciele służb porządkowych są bardzo często zapraszani do szkół, gdzie wygłaszają prelekcje na temat bezpiecznego zachowania na drodze lub prowadzą zajęcia dotyczące niebezpieczeństw wynikających z używania alkoholu oraz narkotyków. Działalność ta wpisuje się w cele statutowe zarówno szkół², jak i policji, do której ustawowych obowiązków należy *inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie przestępczości i patologiom społecznym oraz współdziałanie w tym zakresie z przedstawicielami administracji publicznej, instytucjami i organizacjami społecznymi*³. Zdarza się jednak, że współpraca szkoły z podobnymi instytucjami wykracza poza działania standardowe.

Instytucje, takie jak policja lub pomoc społeczna, gromadzą wiele cennych informacji na temat rodziców z niektórych środowisk, szkoła ma natomiast bezcenną wiedzę na temat sytuacji ich podopiecznych. Zdarza się, że wymiana informacji pomiędzy tymi instytucjami przybiera mniej formalny charakter – np. wychowawca, widząc trudną sytuację materialną rodziny ucznia, przekazuje rodzicom informacje na temat możliwych źródeł wsparcia: *Jak jest problem z jakimś dzieckiem i nie jestem w stanie zidentyfikować, na czym to wszystko polega, to MOPS jest fantastycznym źródłem informacji. Co się dzieje, jak tam się dzieje [...] No po prostu wymieniamy między sobą informacje.* (pedagog szkoły podstawowej z małego miasta).

Takie praktyki, możliwe głównie dzięki odpowiedniemu „instytucjonalnemu” kapitałowi społecznemu, który przejawia się w utartych ścieżkach formalnej i pozaformalnej współpracy szkół i organów służb porządkowych oraz pomocy społecznej, pozwalają skutecznie uszczelnić system kontroli społecznej. Pojawiają się jednak wątpliwości natury etycznej – czy szkoła powinna dzielić się wrażliwymi informacjami na temat swoich uczniów i ich rodzin z innymi instytucjami publicznymi? Odpowiedź na tak postawione pytanie bynajmniej nie jest prosta. Wskazuje jednak na pewien problem z bezkrytycznym promowaniem współpracy szkoły ze środowiskiem zewnętrznym.

Podsumowując, model współpracy lokalnej owocuje gęstymi sieciami relacji instytucjonalnych i pomnażaniem kapitału społecznego szkoły. W wielu wypadkach niesie pozytywne konsekwencje zarówno dla placówki, jak i jej uczniów. Warto jednak pamiętać, że tylko pozornie nie wiążą się one z koniecznością godzenia się na pewne, nie zawsze pożądane, kompromisy.

Współpraca ponadlokalna

Ten model opiera się na współpracy z instytucjami spoza najbliższego otoczenia szkoły. Formy współpracy szkół z partnerami ponadlokalnymi mogą być bardzo zróżnicowane – z jednej strony bardzo aktywne i angażujące, tj. warsztaty czy wolontariat, a z drugiej pasywne, sprowadzające się do zwiedzania ekspozycji czy wysłuchania wykładu.

Na początek warto zaznaczyć, że realizacja tego modelu bywa kosztowna. O ile w większych miejscowościach instytucje kultury i nauki są na wyciągnięcie ręki, o tyle w wypadku miejscowości mniejszych i położonych peryferyjnie dojazd na lekcję muzealną lub wykład na uniwersytecie wiąże się z dodatkowymi nakładami w postaci czasu i kosztów dojazdu uczniów. Stanowi to element nierówności szans edukacyjnych uczniów z metropolii i prowincji. Zróżnicowana jest w tym wypadku nie tylko częstotliwość kontaktów, ale także ich zakres. Dla uczniów z prowincji wizyta w takiej instytucji jest często elementem szerszego programu wycieczki szkolnej lub wyjazdu o podobnym charakterze, a nie wyjściem edukacyjnym w ramach zajęć z danego przedmiotu, co ma wpływ na możliwości skorzystania w pełni z takiej oferty.

Mimo kosztów, utrzymywanie współpracy z instytucjami ponadlokalnymi jest korzystne dla szkół – ze względu na zasoby, jakimi dysponują i do jakich dają dostęp – w głównej mierze symboliczne (wiedza, informacje), ale także materialne (oferując wsparcie finansowo-rzeczowe dla najuboższych uczniów lub całych placówek). Współpraca z instytucjami ponadlokalnymi przyczynia się również do budowania pozytywnego wizerunku placówki w środowisku lokalnym, co z kolei przyciąga uczniów zainteresowanych zróżnicowaną ofertą szkoły, posiadającej dodatkowe źródła finansowania. Zagrożeniem jest w tym wypadku „kolekcjonowanie” partnerów ze względów wizerunkowych, które nie wiąże się z realną współpracą i korzyściami dydaktyczno-wychowawczymi dla szkoły.

Najważniejsze wydają się jednak korzyści, jakie z podobnej współpracy mogą wynieść uczniowie. Różne instytucje naukowe i kulturalno-oświatowe oferują uczniom możliwość poszerzenia wiedzy i kształtowania wrażliwości kulturalnej w różnych, wybiegających poza szkolne standardy formach – zazwyczaj poza klasą lekcyjną, w formie warsztatów, zajęć w laboratorium, czy w terenie, które prowadzone są przez specjalistów, często pasjonatów danej dziedziny. Ponadto organizacje pozarządowe działające w zakresie edukacji często wspierają nauczycieli i dyrektorów szkół w nawiązywaniu współpracy ze środowiskiem lokalnym i prowadzeniu działalności dydaktycznej.

Szczególną kategorią współpracy ponadlokalnej szkół są ich relacje ze szkołami z zagranicy, które polegają na wymianie uczniów i nauczycieli. Ma ona walor edukacji międzykulturowej, wymiany doświadczeń wśród kadry pedagogicznej, zachęca do podpatrywania dobrych praktyk. Z drugiej strony w trakcie badań pojawiła się postawa związana z kompleksami wobec „Zachodu”. Przedstawiciel jednej ze szkół z niewielkiej, peryferyjnie położonej miejscowości, mówiąc o ewentualnej współpracy międzynarodowej, stwierdził, że wstydziłby się pokazać swą miejscowość zagranicznym gościom.

Choć dzięki współpracy ponadlokalnej zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą wiele zyskać, w trakcie badania zidentyfikowano tu pewne bariery. Dla niektórych nauczycieli i wychowawców zderzenie z zewnętrznymi ekspertami, którzy stanowią autorytety w ich dziedzinach, może stanowić swego rodzaju problem wizerunkowy. Ponadto realizacja nauczania poza klasą szkolną niesie za sobą pewne ryzyko, za które odpowiedzialność, jako opiekun dzieci, ponosi nauczyciel. Z tych powodów w niektórych szkołach spotkaliśmy się z niezbyt entuzjastycznymi postawami grona pedagogicznego wobec podobnych form współpracy.

Obserwacja ta towarzyszy ogólniejszemu wnioskowi z badania, wskazującemu na niechęć wielu szkół do włączania zewnętrznych instytucji do procesu dydaktycznego – co może świadczyć o istnieniu monopolu edukacyjnego szkół, które, bojąc się utraty kontroli nad nauczaniem i wychowaniem młodzieży, niechętnie podejmują współpracę z wieloma instytucjami specjalizującymi się w obszarze działań edukacyjnych. Bariera jest o tyle istotna, że może poszerzać potencjalne rozwarstwienie szans edukacyjnych między uczniami ze szkół, które nie boją się wyjść z procesem nauczania poza szkolne mury, a tymi uczącymi się w placówkach, w których dydaktykę zamknięto w szkolnej klasie.

Współpraca tematyczna

Model współpracy tematycznej odnosi się do sytuacji, w której całe szkoły lub wybrane oddziały nawiązują relacje z instytucjami wedle pewnego klucza, specjalizując się w danej dziedzinie. Na podstawie omawianych badań do tej kategorii zaliczyć można z jednej strony bardziej lub mniej sformalizowane zrzeczenia szkół (albo innych instytucji) powiązanych imieniem patrona (np. szkoły Reymontowskie, szkoły im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego i Instytut Prymasowski, szkoły im. Marii Curie-Skłodowskiej), instytucje regionalne, ogólnopolskie lub międzynarodowe, do których szkoły mogą przystąpić (np. UNESCO) lub z którymi mogą zrzeszyć się poprzez stworzenie jednostki organizacyjnej danego podmiotu na terenie placówki (np. Polski Związek Łowiectwa). Z drugiej strony model ten obejmuje także sytuację, w której kilka szkół z danej miejscowości przystępuje do

programu edukacyjnego o określonych celach i założeniach (np. Wrocławska Koncepcja Edukacyjna).

Funkcjonowanie szkoły w sieci współpracy z innymi szkołami lub instytucjami przynosi korzyść w postaci określonej marki szkoły przyciągającej uczniów, ale także daje dostęp do unikalnych zasobów. I tak np. współpraca z UNESCO w ramach sieci szkół stowarzyszonych przynosi pozytywne rezultaty zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, którzy, uczestnicząc w różnego rodzaju spotkaniach i konferencjach, mają możliwość zdobycia wiedzy na temat nowych metod pracy i wzajemnej wymiany doświadczeń. Organizacja lokalnej konferencji przez szkołę zrzeszoną w patronackim związku szkół buduje wiedzę ekspercką tak po stronie grona pedagogicznego, jak i samych uczniów, wzmacnia ich kompetencje społeczne, wspiera pozytywny wizerunek i pozycję szkoły w społeczności lokalnej, sprzyja krytycznemu spojrzeniu na otaczającą rzeczywistość.

Innym przykładem sieci otwierającej szkołom dostęp do nowych zasobów jest np. założenie w szkole koła jakiejś organizacji (w badaniach pojawił się Polski Związek Łowiecki), dzięki czemu uczniowie poszerzają swoją wiedzę na konkretny temat, uczestnicząc w lekcjach w terenie, biorąc udział w konkursach tematycznych, a nauczyciele mają szansę na ulepszenie swoich metod pracy poprzez przyglądanie się pracy specjalistów z danej dziedziny. *Nauczyciele, którzy ze mną jeżdżą na te zajęcia, widzą, jak prowadzi się zajęcia w terenie, jakie są metody pracy z młodzieżą, jakie to przynosi efekty. Próbują to przenieść na teren szkoły, aczkolwiek jest to nie do końca możliwe – takie zajęcia w terenie, ale zawsze jakieś nowe doświadczenia. [...] Nadrzedną sprawą są dzieci, które w dobie szaleństwa komputerów i siedzenia w blokowiskach, mówimy o wielkich miastach, dużych, mają możliwość przebywania na łonie natury i zobaczenia, na czym polega praca leśnika i myśliwego.* (nauczyciel szkoły podstawowej z miasta średniej wielkości).

Z utrzymywaniem tego rodzaju relacji wiążą się pytania: na ile funkcjonowanie w danej sieci współpracy określa charakter szkoły? Czy uczniowie, których zainteresowania nie koncentrują się na wiodącej w szkole tematyce, mają takie same możliwości rozwoju? Czasem wątpliwości budzą także kwestie światopoglądowe. Rodzice w jednej z badanych szkół zrzeszonych w stowarzyszeniu szkół im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego nie podzielali entuzjazmu dyrektora zaangażowanego w działania podejmowane w ramach tej sieci, zarzucając mu zbyt duże poświęcanie uwagi kwestiom związanym z patronem.

Współpraca incydentalna

Ten model współpracy jest być może najczęściej występującym spośród wszystkich tutaj wymienionych typów. Zawiera on w sobie całe spektrum takich interakcji, które są słabo sformalizowane, nieregularne, pozbawione koordynacji i nieoparte na jakiejś szerszej strategii szkoły. Współpraca incydentalna może więc dotyczyć wszystkich tych kwestii, w których dochodzi do prostych transakcji, gdzie szkoła jest nabywcą jakiegoś rodzaju dóbr. Często dochodzi też do sytuacji, gdy wymiana pomiędzy partnerami interakcji nie ma charakteru powtarzalnego, a więc jej uczestnicy powinni cechować się ograniczonym zaufaniem wobec siebie.

Ten typ współpracy może być zapośredniczony w sposób całkowicie przypadkowy, np. poprzez odnalezienie przez szkołę jednego z wielu dostawców danego typu usług na rynku i zleceniu mu konkretnego zamówienia. Może on także być on pochodną zbiegu okoliczności, związanego np. z jednorazową inicjatywą rodzica dziecka uczęszczającego do szkoły. Wówczas taka współpraca ma potencjał rozwoju do formy bardziej trwałej, ale jednocześnie wraz z zakończeniem przez dziecko szkoły ze współpracy ze szkołą wycofuje się także jego rodzic. Szkoły, które dostrzegają szansę rozwoju takiej współpracy, aktywnie włączają się w rywalizację o pozyskanie uczniów. Współpraca incydentalna nie przekształca się w kooperację o silniejszych więzach bez aktywnej roli szkoły, która musi podejmować próby zacieśniania korzystnych dla niej relacji i uniezależniania ich od jednostkowych zobowiązań, które za nimi stoją.

Badanie Instytutu Badań Edukacyjnych wskazuje jednocześnie na czynnik, który może hamować przekształcanie się współpracy incydentalnej we współpracę o charakterze bardziej stałym. Nauczyciele, starając się o awans zawodowy, muszą wykazać się prowadzeniem zajęć autorskich, które – jak pokazują badania – polegają m.in. na współpracy z innymi instytucjami. Jednocześnie muszą oni wykazywać się innowacyjnością. Oznacza to, że w interesie nauczycieli korzystniej jest nawiązać kontakt z innym podmiotem niż dotychczas, gdyż każdy nowy przypadek nawiązanej współpracy jest dodatkowo punktowany przy rozstrzygniawaniu awansu nauczycielskiego, a niekoniernie premiiowane są działania na rzecz utrzymywania dotychczasowych sieci współpracy.

Wyniki badań pokazują jednocześnie, że charakter incydentalny może mieć współpraca z takimi partnerami (często ponadlokalnymi), jak instytucje kultury i nauki. Występuje ona wszędzie tam, gdzie trudno mówić o stałej współpracy tematycznej. Szkoły – szczególnie w dużych miastach – stykają się z bogatą ofertą takich instytucji. Mogą przebiegać w propozycjach współpracy, na bieżąco dostosowując swój wybór do aktualnych potrzeb (ze względu na preferencje nauczycieli i uczniów, atrakcyjność oferty), ale trudniej wówczas o wykształcenie się współpracy tematycznej.

Warto też pamiętać, że incydentalność może być cechą współpracy dla tylko jednej ze stron tej interakcji. Często zdarza się, że szkoła dość regularnie kooperuje z daną instytucją, dla której z kolei konkretna szkoła jest zaledwie jedną z wielu placówek, obsługiwanych zazwyczaj w identyczny sposób (np. duże, znane instytucje kultury czy nauki, takie jak Muzeum Powstania Warszawskiego czy Centrum Nauki Kopernik).

Współpraca symbiotyczna

Model ten obejmuje takie relacje pomiędzy szkołą a jej partnerami, w których obie strony są od siebie żywotnie zależne, a od sprawnej ich kooperacji zależy normalne funkcjonowanie stron. Często podmiotami, które wchodzą ze sobą w taką symbiotyczną relację, są instytucje, które z racji swojego charakteru i tak zależą w pewien sposób od siebie, i którym jednocześnie łatwo znaleźć kogoś, kto byłby gwarantem zaufania koniecznego do rozpoczęcia współpracy. Przykładem takiej współpracy może być kooperacja szkoły z innymi instytucjami zależnymi od samorządu, której trwałość gwarantowana jest przez suwerena, jakim jest wójt czy burmistrz.

Ten typ współpracy cechuje raczej placówki edukacyjne z mniejszych miejscowości. Liczba instytucji, z którymi potencjalnie mogą współpracować szkoły z metropolii powoduje, że siła powiązań będzie niższa. W niewielkich miejscowościach częściej mamy do czynienia z deficytem zasobów szkoły – bez wchodzenia w różnego rodzaju relacje wymiany, trudno byłoby jej podtrzymać swoją działalność.

Osią współpracy symbiotycznej staje się bardzo często jednostka prowadząca – gmina, która inspiruje bądź wręcz zawiaduje tego typu współpracą. Nie zawsze ten model współpracy oznacza znaczną ścisłość relacji. W badaniu IBE pojawiła się np. sytuacja, w której w związku z niemożnością pozyskiwania przez szkoły środków w inny sposób, niż przez organ prowadzący, wspólnie przygotowują one wnioski o dofinansowanie działalności, które składane są w dalszej kolejności przez gminę. W małych miejscowościach w niektórych sytuacjach (np. egzaminów gimnazjalnych) dochodzi do prowadzonej na zasadzie wzajemności wymiany kadr, sprzętu, czy pomieszczeń. *U nas to wynika naturalnie, normalnie. Pani dyrektor dzwoni, że przywieźli jej szafki, i że trzeba jej te szafki skrócić, czy mam w tej chwili wolnego konserwatora itd. Oczywiście, jak u mnie jest luźniejszy dzień, to [...] idzie. [...] Nie mamy dużej kosiarki, a mamy spore boisko, więc ciągniczek z gminy, pracownik z gminy, przyjeżdża i ja tylko kupuję w ramach swojego budżetu paliwo czy tam jakieś części [...]. To jest nasze, gminne.* (dyrektor wiejskiego gimnazjum).

Współpraca międzyszkolna jest również pożądana w wypadkach zakupu pewnych usług, których potrzebują wszystkie szkoły z danej miejscowości. Można wówczas wykorzystać efekt skali, co zmniejsza wydatki: *Potrzebny jest np. kierownik wycieczek – ja zamawiam kierownika wycieczek, dyrektorowi [...]. Dyrektor zamawia pomoc psychologiczną i pedagogiczną. Dyrektorka zamawia np. innowacje peda-*

gogeniczne. To, co jest potrzebne nam wszystkim, staramy się to tak porozbijać, bo raz, że wyjdzie nam taniej, dwa – więcej z tego zyskamy. Bo więcej wtedy może być tych szkoleń, tych rad itd. (dyrektor wiejskiego gimnazjum).

Jeszcze innym, powtarzającym się przykładem współpracy symbiotycznej są różnego rodzaju „układy”, związane z wynajmowaniem sal gimnastycznych klubom sportowym przez szkoły. Współpraca jest w tym wypadku transakcją związaną – szkoła, posiadając zaplecze infrastrukturalne, ma możliwość udostępnienia go, w zamian za co klub zobowiązuje się do umożliwienia uczniom korzystania z prowadzonych przez siebie zajęć. Owe układy mogą przekształcać się z relacji o charakterze symbiotycznym w kierunku pasożytnictwa, gdzie jedna ze stron może okresowo czerpać więcej korzyści niż druga. Polega to m.in. na stosowaniu przez jednego z partnerów różnego rodzaju przymusu lub wykorzystywaniu zasobów materialnych szkoły do celów komercyjnych innej instytucji.

W mniejszych miejscowościach placówki oświatowe mają na przykład większe pole manewru, jeśli chodzi o możliwości zdobywania sponsorów, ze względu na większą kontrolę społeczną w małej społeczności. Możemy mieć tu do czynienia z niewerbalizowanym przymusem społecznym, w którym dany przedsiębiorca (zwłaszcza właściciel sklepu) po prostu „musi” wspierać szkołę, dzielić się swoim sukcesem z innymi w obawie przed naznaczeniem go, jako nastawionego jedynie na zysk własny prywatnie.

Inny przykład dotyczy firm prowadzących zajęcia dodatkowe w przedszkolach, za które opłaty ponoszą rodzice. Stanowi to dodatkowy kanał finansowania przez rodziców tych placówek – firmy płacą przedszkolom za wynajem pomieszczeń, ale *de facto* finansują to rodzice. Dlatego niektóre samorządy stosownymi uchwałami zakazały placówkom oświatowym pobierania opłat za wynajem pomieszczeń do tego typu celów. Ponadto dyrektorzy szkół korzystają także z tej sytuacji w inny sposób. Dzięki temu, że poniekąd dają tym firmom możliwość zarabiania, stosują swego rodzaju nacisk na nie, aby dodatkowo wspierały one przedszkole rzeczowo lub finansowo.

Przykładem negatywnego efektu pojawienia się symbiotycznej współpracy może być także kwestia układu pomiędzy szkołą a konkretnymi dostawcami produktów, na których wybór nie ma wpływu faktyczny płatnik, czyli rodzice. W sytuacji kontaktów szkół z wydawcami podręczników pojawia się potencjał do nadużyć i poważne pokusy do „wspomagania” decyzji szkoły w podobny sposób, jak to się dzieje w wypadku kontaktów firm farmaceutycznych z właścicielami aptek. Dzieje się tak, ponieważ szkoła autorytatywnie podejmuje decyzję, na jakich podręcznikach pracuje, jednocześnie będąc podmiotem lobbingu wielu wydawnictw, które w zamian za wybór ich podręcznika oferują jej różnego rodzaju bonusy – darmowe zestawy podręczników do biblioteki, czy też pomoce naukowe. Problem polega na tym, że szkoła jako instytucja nie ponosi wydatków związanych z tymi zakupami, a firmy mogą proponować podejmującym decyzje jakieś dodatkowe, nieoficjalne gratyfikacje. To szkoła jest instytucją zamawiającą, i ze względu na to przysługują jej bonusy (te oficjalne), ale koszty ponoszą rodzice uczniów, zaś pieniądze przepływają przez konto rad rodziców.

Jak pokazują powyższe przykłady, współpraca typu symbiotycznego ma nieraz charakter bardzo twórczy i innowacyjny. Ze względu na odroczone wymiany i częsty brak sformalizowania wymaga dużego poziomu zaufania między instytucjami. Ich efektem jest ułatwienie utrzymania funkcjonowania placówek za cenę pójścia pod prąd standardowym procedurom działania.

Można jednak zaryzykować stwierdzenie, że taka innowacyjność zbliża się momentami do innowacyjności w Mertonowskim znaczeniu, gdzie powszechnie podzielane cele osiąga się za pomocą nieuznawanych przez większość środków (Merton 1949). To z kolei oznacza, że symbiotyczna współpraca prowadzi do sytuacji bliskiej relacjom korupcyjnym, a w każdym razie dalekim od przejrzystości.

SUMMARY

The authors use the social capital theory to analyze school capacity to interact with other institutions. Results of the qualitative research study on the cooperation of educational institutions with their environment are used to describe several models of interaction. The authors describe opportunities and threats that each of these models may bring to the school as well as typical environmental circumstances that make every model more likely to occur.

PODSUMOWANIE

Otoczenie instytucjonalne szkół jest bardzo zróżnicowane w zależności od modeli współpracy, które placówki realizują. W ramach każdego z modeli szkoła może rozwijać swoje instytucjonalne zasoby kapitału społecznego, na które składają się mniej lub bardziej trwałe relacje z partnerami współpracy. Spoiwem tych relacji jest wzajemne zaufanie, które tkwi nie tylko w osobistych relacjach pracowników instytucji, ale w zinstytucjonalizowanych normach współpracy, których źródłem są zarówno regulacje prawne, jak i wcześniejsze doświadczenia współpracy.

Zasoby kapitału społecznego tkwiące w sieciach współpracy, w jakie angażują się szkoły, mogą być wykorzystane do rozmaitych celów. Pomagają rozwijać potencjał dydaktyczny placówek, stanowią ich źródło wsparcia materialnego i finansowego, pozwalają wreszcie stworzyć atrakcyjne i stymulujące środowisko edukacyjne. Z drugiej strony poprzez uczestnictwo w tych samych sieciach współpracy uczniowie bywają instrumentalnie wykorzystywani jako zasób wizerunkowy lokalnych polityków, a szkoła traci neutralność światopoglądową, angażując się w misję katechetyczną kościoła.

W trakcie badań zaobserwowano również sytuacje nieformalnej współpracy szkół i instytucji kontroli społecznej (policji, pomocy społecznej), które naruszały prywatność uczniów i ich rodziców. Zdarza się też, że szkoły podejmujące aktywną współpracę z otoczeniem zewnętrznym, nieodpłatnie udostępniają pomieszczenia i zasoby finansowane ze środków publicznych instytucjom działającym na zasadach komercyjnych.

Kreując politykę edukacyjną, która wspiera współpracę szkół z instytucjami zewnętrznymi, warto być świadomym istnienia podobnych zagrożeń. Szkoła o wysokim poziomie kapitału społecznego nie zawsze musi być placówką, która stworzy najlepsze warunki rozwoju swoich uczniów.

Jednocześnie warto pamiętać, iż możliwości współpracy szkół z otoczeniem zewnętrznym są w dużej mierze uwarunkowane czynnikami egzogennymi, takimi jak chociażby położenie placówki, a istotne bariery dla współpracy mają charakter kulturowy, co sugeruje hipoteza o monopolu edukacyjnym szkoły. W tym świetle polityka edukacyjna, nastawiona na rozwijanie współpracy szkół z instytucjami zewnętrznymi, może być obciążona dużym ryzykiem niepowodzenia.

¹ Badanie „Otoczenie instytucjonalne szkół”, współfinansowane przez UE ze środków EFS w ramach projektu *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, zostało zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w okresie czerwiec–sierpień 2011 r. Miało ono charakter jakościowy i objęło 8 przedszkoli, 8 szkół podstawowych i 8 gimnazjów, zróżnicowanych ze względu na wielkość miejscowości (po 2 gminy z 4 klas wielkości: wieś; miasto do 20 tys.; miasto 20–100 tys.; miasto powyżej 100 tys.). W ramach badania przeprowadzono 107 pogłębianych wywiadów indywidualnych z dyrektorami placówek (24 wywiady) i wskazanymi przez nich pracownikami badanych szkół i gimnazjów (15 wywiadów), przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego (8 wywiadów), przedstawicielami organizacji/instytucji współpracującymi z badanymi szkołami (58 wywiadów), a także zogniskowane wywiady grupowe z przedstawicielami rad rodziców (24 wywiady).

² Art. 1 pkt 16 ustawy o systemie oświaty.

³ Art. 1 pkt 3 ustawy o policji z dnia 6 kwietnia 1990 r.

LITERATURA

- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Czapiński J. (2006), *Polska – państwo bez społeczeństwa*, „Nauka” nr 1, s. 7–26.
- Frieske K., Pawłowska K. (2011), *Kapitał społeczny – lek na całe zło?*, „Polityka Społeczna” nr 5–6.
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J. (2012), *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego szkół*, Warszawa: IBE.
- Lin N., Cook K., Ronald B. (2001), *Social capital: theory and research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Merton R.K. (1949), *Social theory and social structure*, New York: Free Press.
- Stasiowski J., Hernik K., Solon-Lipiński M. (2012), *Źródła i uwarunkowania kapitału społecznego szkoły*, „Studia Edukacyjne”, Poznań, w druku.