

Stan i szanse rozwoju kapitału społecznego w środowisku szkolnym

Jest wiele wątków, które można by podjąć w dyskusji na temat podstawowych problemów współczesnej edukacji. Odwołując się do teoretycznej kategorii kapitału społecznego, chciałabym zwrócić uwagę na pytanie o jego stan i szanse rozwoju w środowisku szkolnym. Podejmując się wstępnej odpowiedzi na powyższe pytanie, formułuję ją w postaci hipotezy, którą spróbuję teraz sygnałnie rozpatrzyć. Otóż, jeśli uwzględnimy dwa ściśle ze sobą związane aspekty kapitału społecznego: zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie, to na podstawie rozmaitych wskaźników w środowiskach szkolnych można zaobserwować pogłębiającą się jego erozję (określenie Putnama), który to proces, jak wskazują rozmaite symptomy, w najbliższym okresie nie tylko nie zostanie zahamowany, ale w obliczu dotychczasowej polityki oświatowej MEiN – będzie postępował.

Rozpatrzymy to. Najpierw niezbędne odwołanie do koncepcji teoretycznych Putnama – Colemana, bo na ich gruncie tu stoje.

Putnam tłumaczy pojęcie **kapitału społecznego** przez analogię do pojęć kapitału materialnego i ludzkiego (narzędzi i wykształcenia, które podnoszą jednostkową wydajność), akcentując, iż odnosi się ono do „cech społecznego zorganizowania, takich jak sieci, normy i społeczne zaufanie, ułatwiających ku obopólnej korzyści koordynację i współpracę”¹. Putnam podaje kilka przyczyn, dla których żyje się łatwiej we wspólnocie obdarzonej znacznym zasobem społecznego kapitału, a równocześnie wyjaśnia, dlaczego jego podstawowe komponenty: więź społeczna i obywatelskie zaangażowanie mają głęboki wpływ zarówno na nasze życie publiczne, jak i na prywatne perspektywy. I tak – sieci obywatelskiego zaangażowania²:

- stanowią podstawę dla silnych norm powszechnej wzajemności oraz sprzyjają rodzeniu się społecznego zaufania;
- ułatwiają koordynację i komunikację, wzmacniającą opinie, co pozwala rozwiązywać dylematy, jakie nasuwa zbiorowe działanie;
- stanowią jednocześnie świadectwo dawnej, udanej współpracy, służą za kulturowy wzór dla współpracy przyszłej;
- rozszerzają samoświadomość uczestników, przekształcając „ja” w „my”, motywują do osiągnięcia wspólnych korzyści.

W ujęciu R. Putnama kapitał społeczny rozumiany jest jako sieć formalnych i nieformalnych interakcji, ułatwiających współpracę i koordynację działań jednostkowych i zbiorowych dla wspólnego dobra³. Mówiąc najkrócej, kapitał jest cechą międzyludzkich powiązań i występuje tam, gdzie istnieje dobrze rozwinięta w formie codziennych

¹ R.D. Putnam, *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki...*, „Res Publica Nova” 1996, nr 6.

² Tamże. Cytuję Putnama po dokonaniu niewielkich skrótów i adaptacji formalnej. Por. R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków 1995.

³ B. Pogonowska, *Kapitał społeczny – próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej*, [w:] *Kapitał społeczny – aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. H. Januszek, Poznań 2004, s. 16 oraz C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa 2005, s. 69.

nawyków i reguł interakcyjnych kultura obywatelska. Można powiedzieć, że w tym ujęciu kapitał społeczny jest **egzogoniczny**.

Ale jest też ujęcie **endogeniczne**, kiedy kapitał społeczny traktuje się jako charakterystykę osób (ewentualnie sumę ich kapitału społecznego). Wedle tego ujęcia, źródło kapitału społecznego tkwi w postępowaniu jednostek i grup. Dla J. Colemana, patrona tej perspektywy, „zaufanie to po prostu zgoda na uwzględnianie ryzyka w decyzji podejmowanej przez jednostkę, by zaangażować się we wspólne działanie”⁴.

Między zwolennikami jednego lub drugiego podejścia toczy się spór, uprośmy jednak kwestie i potraktujmy oba podejścia jako komplementarne, a nie wykluczające się, tym bardziej, że zarówno jedno, jak i drugie ma swoje mocne i słabe strony. Zauważmy tylko, iż w niektórych sytuacjach strategii posługiwania się kapitałem społecznym mogą nabierać właściwości negatywnych, np. wyłączenie osób postronnych, stawianie nadmiernych żądań wobec członków grupy, realizowanie wąskich, partykularnych interesów typu *amoralny familizm*.

Jeśli kluczowym elementem kapitału społecznego jest zaufanie (zarówno do ludzi, jak i do instytucji publicznych) oraz uczestniczenie w grupach i stowarzyszeniach, organizacjach, to nasuwa się pytanie o występowanie tych zjawisk w środowisku szkolnym, o ich kierunki, natężenie, tendencje itd. Czy szkolny świat oparty jest – mówiąc słowami Piotra Sztompki – na *kulturze podejrzliwości* i rywalizacji czy *kulturze zaufania* i współpracy? Czy mamy do czynienia z dualizmem standardów moralnych obowiązujących w świecie prywatnym i w świecie publicznym? Z konformizmem? Z działaniami pozornymi? W jakim stopniu można mówić o „deficycie obywatelstwa” wśród uczniów?

Na te i podobne pytania muszę, niestety, odpowiedzieć twierdząco. Polska szkoła (nie oznacza, że wszystkie) tkwi w kulturze podejrzliwości. A – jak trafnie i przejmująco ujął w jednym ze swoich szkiców Paweł Kozłowski – brak zaufania:

...**hamuje samorządność, osłabia poczucie bezpieczeństwa**, a więc **wymusza większe nakłady na jego ochronę**. Zmniejsza społeczną kontrolę, sprzyja dezorganizacji, anomii. Rozkrusza fundamenty **prawa i praworządności**. Sprzyja **biurokratyzacji**, oddziałuje też na całą kulturę. Słowa stają się lżejsze, łatwiej są rzucane na wiatr, a komunikacja z innymi trudniejsza⁵ [podkr. M.D.].

Idąc tym tropem, odnieśmy powyższą konstatację do szkoły. Na początek przywołajmy bardziej ogólne znakomite spostrzeżenie Urlicha Becka, które zawarł w metaforze „gospodarka strachu”, rozwijając ją następująco:

Nasze samopoczucie determinowane jest przez lęk. Wartość bezpieczeństwa wyrugowała wartość równości. Dochodzi do zaostrzenia przepisów prawnych, co prowadzi do pozornie rozsądnego „totalitaryzmu ochrony przed niebezpieczeństwem”. Gospodarka strachu będzie wzbogacała się dzięki powszechnemu załamaniu nerwowemu. Podejrzliwy i nieufny obywatel będzie musiał być wdzięczny, że dla „swojego bezpieczeństwa” zostanie zeskanowany, prześwietlony, przeszukany i wypywany. Bezpieczeństwo, podobnie jak woda i prąd, staną się publicznie zorganizowanym dobrem konsumpcyjnym⁶.

⁴ Cyt. za C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny...*, s. 74.

⁵ P. Kozłowski, *Zaufanie*, [w:] tenże, *Szukanie demokracji*, Warszawa 2001, s. 39.

⁶ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 340.

Powtórzmy: „bezpieczeństwo dobrem konsumpcyjnym”, a więc zostało „utowarowione”, mówiąc językiem Marka Ziółkowskiego⁷. Odnieśmy to pokrótce do rzeczywistości szkolnej.

Oto szkolną codziennością stały się już kamery podglądające i śledzące uczniów na wzór Wielkiego Brata, przed którym ostrzegał Orwell, czy na wzór „panopticonu”, za pomocą którego wynalazca z przełomu XVIII i XIX wieku Jeremy Bentham pragnął m.in. „reformować moralność” poprzez „tresowanie jednostek”. Niekiedy kamery te montowane są w pobliżu portretu czy popiersia patrona szkoły znanego z walki o... prawa człowieka. Ale ten brak spójności nie przeszkadza inicjatorom, np. we wszystkich poznańskich gimnazjach pojawiły się zamontowane w czasie wakacji kamery, jako że radni wywalczyli w budżecie miasta 500 tys. zł na ten substytut zaufania, co zyskało aprobatę kuratorium. Oto np. na łamach jednego z tygodników domagającego się „ukrócenia praw ucznia” (jako że przyczyniają się one do „zdziczenia” młodzieży szkolnej) czytamy, że w bydgoskich szkołach agresja uczniów przybrała takie rozmiary, iż porządku w 30 szkołach muszą pilnować ochroniarze, wyszkoleni za pieniądze Unii Europejskiej. Oto – jak podała prasa – władze Chorzowa są zainteresowane propozycją firmy, który chce objąć nadzorem chorzowskie gimnazja i wprowadzić do szkół umundurowane patrole interwencyjne i operacyjne do zadań detektywistycznych.

W kulturze podejrzliwości, którą ogarnięte są szkoły (w którą są wprowadzane) utowarowione zostało zaufanie do tego stopnia, że już nie tylko jako codzienność przyjmuje się wrośniętych w krajobraz szkolny ochroniarzy z pałkami, policjantów penetrujących pomieszczenia szkolne, strażników miejskich z psami, kamery śledzące uczniów, ale nikogo nie dziwi, że szkoły są zasypywane ofertami kursów samoobrony dla nauczycieli przed fizycznymi atakami uczniów! Okazuje się, że polska szkoła, funkcjonująca w nowych warunkach ustrojowych, w państwie demokratycznym odchodzi od wspólnoty, staje się „społeczeństwem nadzoru”. A tymczasem „paradoks zaufania polega na tym, że wyraźne okazywanie braku zaufania wywiera negatywny wpływ na możliwość jego osiągnięcia”⁸.

Tu nasuwa się pytanie, czy w szkole, w której – jak ujęła to „Gazeta Szkolna” (z 24 maja 2005) w tytule jednego ze swych tekstów – *Biurokracja rozbuchana [jest] do granic absurdu*, w ogóle możliwe jest wzajemne zaufanie? Autorka, Bożena Borowska, pisze:

Szkoły zamieniają się w urzędnicze kombinaty zawałone stosami papieru, produkujące nadmiar dokumentacji, lubujące się w sztywnych procedurach. Preferowany sposób zarządzania oświatą wymusza stosowanie nowoczesnych narzędzi, wymaga specjalnych programów kadrowych, księgowych, płacowych, rozwoju zawodowego. Żąda nieustannego transportu i aktualizacji danych [...]. Biurokratyczna atmosfera wytwarza urzędnicze przyzwyczajenia, rutynę i armię służbistów. Ze wszystkimi konsekwencjami: mechanicznym wykonywaniem czynności, upodobaniem dla formalności, gorliwym przestrzeganiem instrukcji i wiecznym pośpiechem w gonitwie za pokazową wydajnością [...]. Niewielu zdaje się dostrzegać, że ten kierunek wiedzie w *ślepy zaulek*, w którym trudno o skuteczność dydaktycznych i wychowawczych działań.

Wszystkie „biurokratyczne” dokumenty – jak mówi pewien dyrektor w rozmowie ze Stefanem Bortnowskim – „wynikają z braku wiary w umiejętności i kwalifikacje

⁷ M. Ziółkowski, *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne*, [w:] *Kregi integracji i rodzaje tożsamości. Polska. Europa. Świat*, red. W. Wesołowski i J. Włodarek, Warszawa 2005.

⁸ J. Kamiński, *Uwagi na temat znaczenia czynnika zaufania w negocjacjach*, „Prakseologia” 2003, nr 143.

kierujących placówką, przecież wybranych w drodze konkursu. **Podejrzliwość** nadzoru pedagogicznego skłania dyrektorów do **podejrzliwości** wobec nauczycieli i rodziców i tak koło się zamyka”⁹.

Nic dziwnego, że z badań OBOP na temat polskiej młodzieży z 2005 roku wynika, że większość uczniów nie ma zaufania do swoich nauczycieli. W razie kłopotów zwróciłoby się do nich tylko pięć procent. Wiele jest ku temu powodów. Jeden z nich można znaleźć z raportu Barbary Fatygi, która uogólnia, iż wedle przedstawionych przez nią opinii uczniów (zbadala 1046 nastolatków) nauczyciele „nie są zbyt interesowani, kim w gruncie rzeczy są ich uczniowie jako ludzie”¹⁰. Potwierdzenie tego zjawiska znajdujemy także w raporcie B. Woynowskiej. Ze stwierdzeniem: „Moi nauczyciele interesują się mną jako człowiekiem” zgodziło się około 50% badanych (N = 6383) uczniów¹¹. Można by też cytować najnowsze wyniki badań E. Putkiewicz na temat przyczyn pobierania korepetycji przez uczniów, co jest już zjawiskiem masowym. Na pierwszym miejscu respondenci podają brak zaufania, iż szkoła przygotowuje uczniów do dalszej edukacji¹².

Jak dowodzi P. Sztompka, „kultura nieufności” może przerodzić się w wyższe stadium, a więc w „kulturę rozpowszechnianej uogólnionej nieufności”. Szczególnym tego przypadkiem jest odmówienie obywatelom jakiegokolwiek kredytu zaufania, traktowanie ich jako potencjalnie łamiących prawa, z nieustannym sprawdzaniem i kontrolą, żądaniem certyfikatów i alibi, z poważnymi karami za drobne naruszenia. Czy „utowarowienie” bezpieczeństwa i zaufania w szkole nie wskazuje na to, iż polska szkoła zmierza właśnie w tym kierunku? Tymczasem, jak dowodzi profesor i nie tylko on, „demokratyczny porządek stanowi istotną siłę generującą zaufanie”. Ale skoro samorząd w szkole jest coraz częściej „kłopotem”, to perspektywy – mówiąc słowami P. Sztompki – „«demokracji w działaniu» (jako czegoś innego od «demokracji w przepisach»)” są marne.

Z badań wynika, że samorząd w polskiej szkole częściej jest instytucją fasadową niż „demokracją w działaniu”¹³. Potwierdzają to także badania międzynarodowe. Raport o zaangażowaniu szkolnym uczniów, zainicjowany przez OECD w ramach programu PISA¹⁴ wykazał, iż polskie 15-latki, jeśli chodzi o poczucie przynależności szkolnej wypadły znacznie gorzej w porównaniu z uczniami z innych krajów. Z innych międzynarodowych badań wynika, że nasze nastolatki w rankingu 16 państw zajmują ostatnie miejsce, jeśli chodzi o powszechność uczestnictwa w pracach samorządu szkolnego, organizacji działających na rzecz praw człowieka, działaniach na rzecz społeczności

⁹ S. Bortnowski, *Mateczniki szkolnej biurokracji*, „Dziennik Polski” 2006, nr 60 (18786).

¹⁰ B. Fatyga, *Młodość bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście. Raport z badań i diagnoza sytuacji społeczno-kulturalnej*, Warszawa 2001.

¹¹ *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowanie zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*, pod red. B. Woynowskiej, Warszawa 2003.

¹² E. Putkiewicz, *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Warszawa 2005, s. 119–123.

¹³ Patrz np. A. Sulek, *Szkoła jako oświadczenie społeczne*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosela, Warszawa 1999; M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Szczecin 2002, s. 102; K. Konarzewski, *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002; patrz w tymże tomie pozbawiające złudzeń wyniki badań K. Ewy Siellawy-Kolbowski, a także pozostałe opracowania, patrz także K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i kierunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 194.

¹⁴ *Zaangażowanie szkolne uczniów. Wyniki badań PISA*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004 nr 8.

lokalnej itp.¹⁵ Powyższe dane nie dziwią w kontekście wyników uzyskanych w ramach międzynarodowych badań HBSC (2002 rok). Stopień autonomii i uczestnictwa uczniów w życiu szkoły nie jest duży i ze wszystkich analizowanych przez badaczy elementów środowiska psychospołecznego szkoły uzyskał (w ujednoczonej skali punktowej) najniższą ocenę¹⁶.

Z badań wynika, że „zaangażowane obywatelstwo nie jest w cenie u młodych Polaków”. O jego walorach – jak czytamy w raporcie –

bardziej są przekonani uczniowie, którzy czują, że wspólnie z kolegami mogą kształtować rzeczywistość szkolną, którzy często dyskutują na tematy polityczne, którzy należą do rozmaitych organizacji, klubów, stowarzyszeń. Wyraża też prawidłowość: poczucie podmiotowości, przekonanie, iż rzeczywistość szkolna poddaje się zespołowym oddziaływaniom uczniów, sprzyja docenianiu obywatelskiego zaangażowania obywateli. Dobre doświadczenia demokracji samorządowej wydają się **kluczowe** dla tego, **co** uczniowie myślą i **co** będą robić po uzyskaniu praw publicznych¹⁷ [podkr. M.D.].

Tymczasem środki masowego przekazu, szczególnie te o orientacji prawicowo-konserwatywnej i populistycznej, ukazując wizerunek szkoły w ślad za wypowiedziami urzędników ministerialnych i przedstawicieli rządzącej partii – wykorzystują zjawiska przemocy i agresji na wzór reklamy w sprzedaży, dramatyzując i skandalizując w stylu lamentów: *o tempora... o mores*, poprzez utrwalanie stereotypu nauczyciela „z koszem na głowie” wciśniętym przez „zdziczałych” z nadmiaru posiadanych praw uczniów. Niedomogów współczesnej szkoły i przyczyn kryzysu wychowania upatruje się dziś bowiem w „nadmiarze praw uczniów”.

Opcje te mieszczą się w obszarze ideologii MEiN, które chciałoby, jak mówił wiceminister Sławiński, doprowadzić wychowanie do *normalności*. Miałoby nią być m.in. „odwrócenie perspektywy” traktowania dziecka przez pryzmat jego praw, zgodnie z postulatem „przywrócenia właściwego miejsca władzy wychowawczej, którą przez całe lata skutecznie deprecjonowano”¹⁸. Należałoby także, jak publicznie głosił Sławiński, przeprowadzić „rewizję nauczania w szkołach wyższych”. Należy „wyzwolić się spod wpływu powierzonych teorii i różnych utopii pedagogicznych, które z całą powagą głosi się w mediach i niestety także w większości instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli [...]. Na nowo rozpoznana i przyjęta przez społeczeństwo polskie narodowa strategia powinna zapoczątkować powrót do realizmu, prostoty i normalności”.

W powyższym kontekście przyjmuję za politologami, że chodzi tu o próbę „zawłaszczenia” problemu (*problem ownership*), w tym przypadku wychowywania/wychowania młodego pokolenia w duchu jednej określonej opcji, kiedy to „zawłaszczający” dążą do „**narzucenia** innym **swojego** sposobu rozumienia problemu, **własnych definicji**, obej-

¹⁵ Rok 2005. *Młodzi Polacy jako obywatele* (analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych), Instytut III Rzeczypospolitej. Ośrodek Studiów i Analiz Gospodarczych, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 25.

¹⁶ *Środowisko psychospołeczne szkoły...*

¹⁷ K. Kosela, *Młodzi obywatele – podsumowanie*, [w:] *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*, red. R. Dolata, K. Kosela, A. Wilkomirska, Warszawa 2004, s. 230.

¹⁸ S. Sławiński, *O wspólny kierunek wychowania*, [w:] *Strategia wychowywania młodzieży do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo*. Materiał z konferencji Rzecznika Praw Obywatelskich i Edukacji „Świat na tak”, z dnia 14 września 2004, Warszawa 2004.

mujących zarówno przyczyny i skutki problematycznego stanu rzeczy, jak i **wskazujące** na skuteczne rozwiązania”¹⁹.

Niekorzystne zjawiska w szkole mają wiele przyczyn i uwarunkowań. Sadzę wszakże, że skomplikowane i złożone problemy²⁰ edukacji nie rozwiążą się poprzez powoływanie rozmaitych struktur specjalnie ku temu tworzonych i poprzez powrót do centralnego sterowania szkolną codziennością. Uważam, że trzeba by podjąć próbę zahamowania procesu erozji kapitału społecznego w szkole.

Na początek potrzebna jest jeśli nie debata, to chociażby wymiana zdań na temat dwóch podstawowych aspektów kapitału społecznego w szkole i jej kontekstów: **zaufania** i obywatelskiego **zaangażowania**, a także środków i warunków ich zintensyfikowania. Niezbędne jest – z jednej strony – zapewnienie ram instytucjonalnych, a więc regulacji prawnych w stwarzaniu warunków dla wielostronnej aktywności uczniów we wspólnym działaniu, czyli określenie i zatwierdzenie jasnych, przejrzystych reguł „bycia uczniem” danej szkoły (praw i obowiązków), z drugiej zaś – stwarzanie przestrzeni i doświadczeń wspólnego działania. Zaufanie społeczne – jak piszą badacze kapitału społecznego²¹ – wyłania się bowiem jako efekt ubocznego działania, inicjowania nowych praktyk, wcielania w życie wspólnych przedsięwzięć. Niezmiernie ważną rolę w generowaniu zaufania pełnią też charyzmatyczni liderzy. Mogą być nimi zarówno uczniowie, jak i nauczyciele oraz rodzice, którzy potrafią artykułować wspólne cele i wartości, porywać do działania, zarażać optymizmem i którzy widzą sens wspólnych poczynań. Z nich wywodzą się prawdziwe autorytety. Autorytetem nie jest się bowiem z cudzego nadania, a szczególnie z nadania instytucji. Autorytetem się staje.

Trzeba też pamiętać, że wytwarzanie kapitału społecznego nie jest pozbawione kosztów²² – wymaga zarówno **inwestycji finansowych**, aby np. zmniejszyć liczebność klas, zagospodarować przestrzeń szkolną adekwatnie do rozmaitych potrzeb nauczycieli i uczniów oraz wyzwalać ich rozmaitych spontanicznych zachowań, rozbudować zajęcia pozalekcyjne, powołać opiekunów kół naukowych, organizacji uczniowskich, stowarzyszeń itp., jak i **wydatkowania znacznego czasu i wysiłku**. Chodzi o trwające przez lata interakcje, kontakty, spotkania budujące tradycje i klimat szkoły oparty na więzach nieformalnych. Putnam w swojej monografii *Demokracja w działaniu*, na przykładzie kilku regionów we Włoszech, dostarcza dowodów na to, iż te regiony odniosły sukces w budowaniu demokracji; nie stały się obywatelskie dlatego, że były bogate, lecz odwrotnie – stały się bogate dzięki obywatelskiemu zaangażowaniu. Potrzeba działalności na rzecz wspólnego dobra jako powinności uczniów nie wytworzy się ani z dnia na dzień, ani pod wpływem moralizatorskich apeli, groźnych okrzyków w postaci straszenia oceną niedostateczną „z zachowania”, ani w zbiurokratyzowanej szkole w scentralizowanym systemie edukacji.

¹⁹ Określenie J.W. Kingdona, *Agendas, Alternatives and Public Policies*, cyt. za: M. Abucewicz, *Lokalna działalność polityczna i sukces programów reintegracji społecznej*, [w:] *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, red. K.W. Frieske, Warszawa 2004, s. 152.

²⁰ Patrz np. V. Tismaneanu, *Wizje zbawienia. Demokracja, nacjonalizm i mit w postkomunistycznej Europie*, Warszawa 2004; A. Kubiak, A. Miszalska, *Czy nowa próżnia społeczna, czyli o stanie więzi społecznej w III Rzeczypospolitej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 2.

²¹ C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny...*

²² Tamże.