

*Ewa Przybylska**

ORCID: 0000-0001-8338-5484

Warszawa, Polska

*Danuta Wajsprych***

ORCID: 0000-0001-7555-1032

Gdańsk, Polska

Zaufanie jako filar społecznej podmiotowości. Przyczynek do debaty o uczeniu się i edukacji obywatelskiej

Trust as the Foundation of Social Subjectivity:
A Contribution to the Debate
on Learning and Citizenship Education

Abstract: This article discusses issues related to social capital, particularly its key component, trust. The analysis highlights the role of trust in the processes of social learning, both individually and collectively. Research on social trust in the European Union and Germany, as one of its member states, underscores the importance of social trust in countering distrust, conformism, social distance, alienation, social disintegration and other negative contemporary trends that threaten democracy. The conclusions emphasise the importance of accurately diagnosing the social context, local conditions and individual and collective interests. Without this, building social capital in its vari-

* Prof. dr hab. Ewa Przybylska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa, Polska; e-mail: ewaprzybylska@sggw.edu.pl.

** Dr hab. Danuta Wajsprych, prof. UWSB Merito, Uniwersytet WSB Merito, Gdańsk, Polska; e-mail: danuta.wajsprych@gdansk.merito.pl.

ous dimensions will not increase social subjectivity but will instead exacerbate mutual distrust, passivism, manipulation and other social dysfunctions.

Keywords: social capital; trust; learning; citizenship education; social networks.

Abstrakt: W artykule poruszono problematykę dotyczącą kapitału społecznego, w szczególności jego kluczowego komponentu, jakim jest zaufanie. Celem artykułu jest wyeksponowanie roli zaufania w procesach społecznego uczenia się w aspekcie jednostkowym i zbiorowym. Wgląd w badania nad zaufaniem społecznym w Unii Europejskiej oraz RFN, jako jednym z jej krajów członkowskich, uwypukla znaczenie zaufania społecznego, które może zadać kłam nieufności, konformizmowi, dystansowi społecznemu, alienacji, dezintegracji społecznej i wielu innym jeszcze negatywnym trendom współczesności, zagrażającym demokracji. Wnioski wieńczące tekst podkreślają znaczenie dobrej diagnozy kontekstu społecznego, lokalnych uwarunkowań oraz indywidualnych i zbiorowych interesów, bez której budowanie kapitału społecznego w jego różnych wymiarach nie zaowocuje wzrostem podmiotowości społecznej, a wręcz przeciwnie, zaogni wzajemną nieufność, pasywizm, manipulacje i inne dysfunkcje społeczne.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny; zaufanie; uczenie się; edukacja obywatelska; sieci społeczne.

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest wyeksponowanie roli, jaką odgrywa zaufanie, jedna z kluczowych kategorii kapitału społecznego, w procesach społecznego uczenia się. Interesuje nas szczególnie sposób, w jaki zaufanie determinuje interakcje i współdziałanie między ludźmi, jaką rolę może odgrywać w procesach przyswajania wartości, potrzeb i wzorców, których główny cel współcześnie polega na wskazaniu jednostkom i grupom możliwości oraz konsekwencji dokonywanych wyborów. Ponadto podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie o to, co publiczne i prywatne w ludzkim życiu, i rozpoznania na nowo, że uczenie się to kwestia publiczna, wrastanie w kulturę i uspołecznianie w cyklu całego życia (uczenia się przez całe życie).

Metodologicznie artykuł opiera się na analizie wtórnej badań już istniejących¹. W pierwszej kolejności, mając na uwadze, że teoria kapitału społecznego jest znakomicie rozpoznana i powszechnie znana, przywołujemy w sposób egzemplaryczny definicje kapitału (i miejsca zaufania) sformułowane w klasycznych już tekstach Jamesa Colemana i Pierre'a Bourdieu². Różnice zarysowane przez obu badaczy w polu jego rozumienia pozwoliły na wykazanie nie tylko związków między edukacją/uczeniem się a kapitałem społecznym, ale przede wszystkim na zaakcentowanie uwikłania jednostek w sieci relacji, które mogą przynieść jej korzyść (Bourdieu), oraz w następnym kroku – korzystnego charakteru sieci całej grupy społecznej, zapewniającego maksymalną efektywność działań (Coleman). Przywołane koncepcje kapitałów i rozumienia kategorii zaufania stanowiły podstawę do ułożenia w nich procesów uczenia się zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym.

Ponieważ kwestia budowania zaufania społecznego należy do priorytetów edukacyjnych demokratycznych państw UE, dokonano również przeglądu badań w tym obszarze, ze szczególnym uwzględnieniem RFN. Przykład niemiecki wydaje się nam o tyle interesujący, że po pierwsze, dotyczy naszego sąsiada, po drugie, kwestia zaufania społecznego budzi w RFN wiele emocji, m.in. w związku ze zróżnicowaniem jego poziomu pomiędzy miesz-

¹ Współczesna literatura, zarówno naukowa, jak i publicystyczna, uznaje kapitał społeczny za jeden z kluczowych zasobów współczesnych społeczeństw. Dyskurs kapitału społecznego, poczynając od lat 90. XX wieku, obecny jest w obszarze światowych polityk społecznych, w ekonomii i gospodarce. Zajmują się nim przedstawiciele nauki i polityki, w tym społecznej i oświatowej. W Polsce opracowano liczne dokumenty strategiczne (m.in. Strategie Rozwoju Kapitału Społecznego do roku 2020, następnie do roku 2030), których celem było zaplanowanie działań na rzecz modernizacji kraju i podniesienia jakości życia obywateli. Obok dokumentów powstały też liczne teksty naukowe dotyczące relacji zachodzących między kapitałem społecznym a edukacją. Trudno zatem byłoby w ograniczonym zakresie jednego artykułu przedstawić systematyczną analizę wszystkich opracowań. Dokonałyśmy przeglądu literatury pod kątem związków między kapitałem i zaufaniem społecznym a edukacją, mając świadomość arbitralności tego wyboru.

² Powszechnie uznaje się, że są to dwie najbardziej znaczące konceptualizacje kapitału społecznego powstałe jako próba wyjaśnienia różnic w efektach pracy szkoły dla różnych grup społecznych. Autorzy ci zaproponowali schematy analityczne, oparte na odmiennych systemach teoretycznych, a także na różnych założeniach ontologicznych. Obie propozycje uznawane są przez znawców i badaczy problemu za najbardziej przydatne do analiz nad funkcjonowaniem edukacji i jej związków z kapitałem społecznym. Kwestie te w znakomity sposób ilustruje w swoich badaniach i analizach Piotr Mikiewicz (m.in. 2005, 2011, 2014, 2021).

kańcami wschodnich i zachodnich landów – tradycyjnie jest ono wyższe w krajach związkowych, które rozwijały się w warunkach demokracji od pierwszych lat po drugiej wojnie światowej, po trzecie, dążenie i działania na rzecz zwiększenia zaufania społecznego są w RFN postrzegane jako jeden z najważniejszych celów sektora edukacji, tu zwłaszcza edukacji politycznej/obywatelskiej.

2. Kapitał społeczny i edukacja

Edukacja zawsze znajdowała się w polu analiz badawczych kapitału społecznego. Już w 1916 roku Lydia J. Hanifan, badając siłę działań lokalnej społeczności Charleston w doskonaleniu poziomu nauczania, nazwała ją właśnie kapitałem społecznym (Sztompka, 2016, s. 286). Na uwadze miała przede wszystkim takie zasoby jak: dobra wola, zaufanie, braterstwo, formy sympatii, relacje rodzinne i sąsiedzkie, tworzące całość społeczną. Podobnie dwóch głównych teoretyków kapitału społecznego – James Coleman i Pierre Bourdieu, rozpoznając przyczyny zróżnicowania wyników szkolnych, skupiali się w pierwszej kolejności na związkach między szkołą a jej otoczeniem społecznym. Były to zatem próby ustalania wzajemnych uwarunkowań edukacji i kapitału społecznego. Należy jednak zwrócić uwagę na różne definiowanie kapitału społecznego przez obydwu badaczy. Bourdieu (1986, s. 241–258) skupiał się na instrumentalnej, zamierzonej formie budowania kapitału społecznego w celu odnoszenia konkretnych korzyści; zdefiniował go jako „zbiór aktualnych lub potencjalnych zasobów, które wiążą się z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych relacji wzajemnej znajomości lub rozpoznawania się”. Z kolei Coleman (1990, s. 98) swoją koncepcję kapitału społecznego budował na tezie o silnej, zamkniętej, homogenicznej więzi opartej na zaufaniu, więzi rodzinnej i religijnej. Dowodził, że kapitał społeczny „ulożony jest w strukturze relacji między działającymi jednostkami. Nie mieści się w samych jednostkach ani w fizycznych narzędziach produkcji. Jest zdefiniowany poprzez swoje funkcje”. O ile Bourdieu podkreślał korzystne uwikłania jednostki w sieci relacji, które mogą przynieść jej korzyść, o tyle Coleman akcentował raczej korzystny charakter sieci całej grupy społecznej, zapewniający maksymalną efektywność działań. Podobne stanowisko zajmuje Robert D. Putnam (1993; 2008), choć odnosi

się do innej skali kapitału społecznego, a mianowicie do sfery publicznej – norm, zasad, wzajemnego zaufania, wspólnotowego działania przynoszącego lepsze efekty niż działania jednostkowe. Akcent pada tu na właściwości wspólnoty/zbiorowości, nie zaś na możliwości pojedynczego człowieka. Putnam (1993, s. 36) dowodził, że „wspólna praca jest łatwiejsza we wspólnocie obdarzonej znacznym zapasem kapitału społecznego”. Tym samym podniósł wątek budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Już z tego krótkiego i egzemplarycznego rozpoznania wynika, że istnieją co najmniej dwa znaczenia kapitału społecznego, z których wywodzą się dwie różne strategie badań nad kapitałem społecznym i zarazem edukacją. Zwracają na to uwagę Gestur Gudmundsson i Piotr Mikiewicz (2011, s. 24–25), pisząc, że pierwsza (tradycja Colemana i Putnama) „skupi się na społecznościach i ich cechach [...] ogólnej charakterystyce kapitału ludzkiego w społeczności – mierzonego poziomem formalnego wykształcenia”, podczas gdy druga (tradycja Bourdieu) „prowadzi do analizy działań jednostek zorientowanej na proces, strategii rodziców i uczniów, jak działają oni wewnątrz przestrzeni społecznej, by osiągnąć swoje cele”. Dążąc do syntetycznego ujęcia tych dwóch koncepcji kapitałów, kapitał społeczny można definiować jako całokształt relacji, kontaktów, więzi, w tym przyjaźni i zobowiązań, których rozległość i intensywność pozwalają jednostce działać w dostępnej jej przestrzeni społecznej, ale także jako przynależność do różnych grup społecznych i trwałą sieć relacji, w które uwikłana jest jednostka. Z ustaleń tych wynika, że główne wyznaczniki kapitału społecznego to zaufanie i współpraca, które mogą cechować zarówno zbiorowości, jak i jednostki. „To, które rozumienie kapitału społecznego się przyjmuje, ma kolosalne znaczenie dla decyzji politycznych i działań praktycznych”, dowodzi Mikiewicz (2011), konkludując, że w powiązaniu z edukacją oznacza to, że im silniejsza społeczność, tym lepsze średnie wyniki edukacyjne, a w aspekcie indywidualnym, im lepsze indywidualne sieci społeczne, tym lepsze indywidualne wyniki edukacyjne.

3. Zaufanie w procesach uczenia się

Według Colemana (1990) zaufanie znajduje się w centrum społecznych interakcji i jest istotnym aspektem funkcjonowania społecznego. Ma charakter

relacyjny; determinuje sposób interakcji i współdziałania między ludźmi. Może mieć pozytywne lub negatywne konsekwencje społeczne. Pierwsze to m.in. wyższa efektywność współpracy, większa lojalność i zaangażowanie w relacjach społecznych, drugie to m.in. ryzyko wykorzystania czyjegoś zaufania, podatność na oszustwa i manipulacje. Zaufanie zatem jest cenne i pożądane zarówno dla jednostek, jak i dla społeczeństwa jako całości (Putnam, 2008). Umożliwia rozwój silnych więzi społecznych, przyczynia się do dobra wspólnego, budowania społeczeństwa bardziej harmonijnego, sprawiedliwego i efektywnego (Putnam, 1993).

Uczenie się w cyklu życia w kontekście przywołanych koncepcji kapitałów i rozumienia kategorii zaufania stanowi proces przyswajania wartości, potrzeb i wzorców, którego główny cel współcześnie polega na wskazaniu jednostkom i grupom możliwości oraz konsekwencji dokonywanych wyborów. Warunkiem powodzenia tego procesu jest wzajemne uczenie się na drodze dyskusji, decentracji i poszukiwań, uczenie się wolne od praktyk naczynających i wykluczających.

Pytanie o znaczenie i rolę zaufania społecznego w procesach uczenia się generuje także pytanie o znaczenie tego, co publiczne i prywatne w ludzkim życiu, o rozpoznanie na nowo fundamentalnej kwestii, że uczenie się, to kwestia publiczna, wrastanie w kulturę i uspołecznianie w cyklu całego życia (uczenia się przez całe życie). Koncepcja całożyciowej edukacji, opartej na zaufaniu społecznym, nawiązująca źródłowo do „kultury integralnej” Andrégo Malraux (por. Besnard, 1988), wciąż jest aktualna i sprzyja integracji społecznej oraz pogłębianiu/wzmacnianiu relacji grup społecznych, eliminacji nierówności, kreowaniu postaw obywatelskich.

Budowanie kultury zaufania w procesach społecznego uczenia się pozwala na identyfikację racjonalności, w której własną tożsamość można i należy uzgadniać z Innym. W myśl tej racjonalności edukacja i uczestnictwo w kulturze jawić się mogą zarówno jako inwestycja mająca zapewniać dobrą przyszłość, zawodowy rozwój, prestiż, jak i źródło życiowej satysfakcji. Racjonalność ta uświadamia zarazem, że edukacja i kultura, zwłaszcza edukacja publiczna w jej modernistycznym wydaniu, to projekt na wskroś polityczny, ściśle związany z zadaniami kształtowania społeczeństw (Kurantowicz i Nizińska, 2012).

Dziś jednak prymat zdobywa/zdożyła opcja sprzeciwiająca się „upolitycznieniu edukacji”, czyniąca z niej projekt apolityczny i aspołeczny, do-

magająca się oddzielenia edukacji od polityki (Przybylska i Wajsprych, 2019, 2020). Młodzi dorośli nie wiążą tego, co jednostkowe, z tym, co wspólnotowe. Chcą uczestniczyć w kulturze dla własnego rozwoju, nie zaś dla szerszej komunikacji, rozwiązywania konfliktów, budowania wspólnotowej więzi, kształtującej głęboko humanistyczną przestrzeń, wrażliwą na człowieka. Nie doświadczają sfery publicznej jako przestrzeni polityczności aktywizującej obywatelską partycypację i zaangażowanie w to, co społeczne i wspólne, co tworzy podmiotową kondycję życia w społeczeństwie i kulturowe obywatelstwo. Ten problem, niezwykle istotny, odsyła jednak do pozaszkolnego układu zależności, charakterystycznego dla krajów, w których brakuje prawomocnych ideologii i wspólnotowych tradycji w rodzaju europejskiej zachodniej socjaldemokracji czy amerykańskiego komunitaryzmu. Całą energię kieruje się wówczas na wspieranie procesów indywidualizacji i prywatyzacji. Ten model edukacji i kultury, produktywny w sferze ekonomicznej oraz jako instrument sprawowania władzy i kontroli przez państwo, oddala nowoczesne społeczności od ideałów społeczeństwa obywatelskiego opartego na zaufaniu i zaangażowaniu społecznym; ogranicza ich zdolność do samoorganizacji i realizacji celów bez impulsów ze strony władzy państwowej, otwierając przestrzeń dla nacjonalizmów i populizmów.

4. Wymiary budowania kapitału społecznego i zaufania w Unii Europejskiej

Truizmem byłoby dziś argumentowanie, dlaczego kwestia budowania zaufania społecznego należy do priorytetów demokratycznych państw. W UE stanowi ona już od dziesięcioleci strategiczny cel polityczny i wydaje się, że staje się coraz bardziej kluczowa w czasach napaści zbrojnej Rosji na Ukrainę, konfliktów militarnych w innych częściach świata, rosnących nierówności społecznych i zróżnicowania społeczności, nasilającego się populizmu, radykalizacji postaw oraz wizji nieuchronnej katastrofy ekologicznej w sytuacji zaniechania zdecydowanych działań. Nie sposób w tym miejscu uwzględnić wszelkie aspekty budowania spójności społecznej, dlatego krótko tylko odniesiemy się do inicjatyw w obszarze promocji kultury, która ma nieoceaniony potencjał do rozwoju kompetencji społecznych w dziedzinie rozwiązywania konfliktów, komunikacji społecznej (międzykulturowej), integracji

społecznej osób pochodzących z różnych kultur, reprezentujących odmienne wartości i style życia, różne statusy społeczno-ekonomiczne i światopoglądy. Promowanie kultury i partycypacji w życiu kulturalnym i obywatelskim przekłada się na wzrost poczucia indywidualnej wartości jednostki, niesie wyższą jakość życia, podnosi dobrostan psychiczny, wspiera rozwój społecznej akceptacji i poszanowania zasad demokracji. Na zlecenie Komisji Europejskiej opracowano w ostatniej dekadzie liczne raporty dokumentujące znaczenie promocji kultury i podnoszące rangę edukacji kulturowej/kulturalnej jako ważnych instrumentów budowania zaufania społecznego (np. EU, 2014, 2017, 2019) oraz wdrożono szereg programów wspierających dialog ze społeczeństwem obywatelskim, porozumienie międzykulturowe czy integrację społeczną uchodźców i migrantów (np. Program Kreatywna Europa³). Dane statystyczne bezspornie pokazują, że działania na rzecz budowania spójności społecznej obywateli i obywateli UE są ze wszech miar pożądane i konieczne. Zaufanie społeczne do UE kształtuje się na różnym poziomie w poszczególnych państwach członkowskich. Standardowe badanie Eurobarometr w 2022 wykazało jego wzrost w porównaniu z poprzednimi badaniami oraz zdecydowane poparcie dla reakcji UE na rosyjską agresję wobec Ukrainy. Większość obywateli UE akceptuje także inwestycje w energię odnawialną i działania na rzecz uniezależnienia się od rosyjskich źródeł energii. Ich zaniepokojenie budzi jednak sytuacja gospodarcza UE i poszczególnych krajów. Mimo to 65% Europejczyków spogląda z optymizmem na przyszłość wspólnoty. Z kolei 47% pozytywnie postrzega Unię Europejską, co stanowi najwyższy poziom od jesieni 2009 roku, neutralne poglądy na temat UE ma 36% respondentów, a 16% – negatywne. Ponadto 49% Europejczyków deklaruje zaufanie do UE (KE, 2022).

Warto też w tym kontekście podkreślić, że badania inicjowane przez Komisję Europejską (np. *European Value Survey*) uwidaczniają potrzebę doprecyzowania poszczególnych aspektów zaufania społecznego. Okazuje się bowiem, że np. współczucie dla współobywateli kształtuje się w poszczególnych krajach członkowskich na różnym poziomie w zależności od

³ Program „Kreatywna Europa”, zatwierdzony przez Radę ds. Edukacji, Młodzieży, Kultury i Sportu w kwietniu 2022 roku na lata 2022–2027, ma na celu m.in. zachowanie, rozwijanie i promowanie europejskiej różnorodności kulturowej, językowej i europejskiego dziedzictwa kulturowego oraz zwiększanie konkurencyjności i gospodarczego potencjału sektora kultury i sektora kreatywnego, w szczególności sektora audiowizualnego.

kryterium, jakim jest ich pochodzenie czy status społeczny; współczucie dla ludzi z bliższego otoczenia, rodaków jest z reguły wyższe niż dla migrantów czy innych grup obcokrajowców, podobnie niższe jest ono dla osób bezrobotnych. Poziom solidarności międzyludzkiej maleje, gdy chodzi o obcych (Denz i in., 2000). Zresztą przed naukami społecznymi stoi niezmiennie zadanie polegające na doskonaleniu narzędzi służących pomiarowi wszechstronnych aspektów zaufania społecznego, aczkolwiek mają już one wiele koncepcji do dyspozycji, jak np. *Social Trust Scale* (Rosenberg, 1956, 1957), *Interpersonal Trust Scale* (Rotter, 1967), *Political Efficacy Scale* (Beierlein i in., 2012) czy skale stosowane w europejskich badaniach społecznych (*European Social Surveys – ESS*) oraz badaniach wartości (*European Values Studies – EVS*). Fluktuacja nastrojów społecznych w wyniku aktualnej dynamiki geopolitycznej wymaga systematycznego i wnikliwego monitorowania. Warto dodać, że w świetle globalnego badania Ipsos (2022) Polska należy do krajów o najniższym w świecie poziomie zaufania do innych ludzi. Tylko 16% Polaków wyraża opinię, że innym można ufać, podczas gdy w pozostałych 29 państwach objętych badaniem średnio 30% odpowiada twierdząco.

5. Zaufanie społeczne w RFN. Zarys sytuacji

Należy mieć na uwadze, że niemiecki dyskurs naukowy na temat edukacji politycznej ma charakter dwutorowy: z jednej strony odnosi się do sektora edukacji formalnej, z drugiej zaś do pozaformalnej edukacji młodzieży i dorosłych. Ze względu na ograniczenia formalne odniemiemy się jedynie krótko do tej drugiej dziedziny. Rudymentem edukacji politycznej dorosłych jest przekonanie o *Mündigkeit* (pełnoletności) osób dorosłych, a co za tym idzie – ich dojrzałości, rozsądku, szeroko rozumianej odpowiedzialności, prawie do podejmowania własnych decyzji i dokonywania słusznych w ich rozumieniu wyborów. Jeden z najbardziej renomowanych socjologów RFN, Oskar Negt (2010), stwierdził, że przed zagubieniem się w świecie gwałtownych zmian ludzi uchronić może tylko zdolność do oceny wydarzeń politycznych i interpretowania społecznych sensów. Benno Hafenegger (2019) zauważa niemal dekadę później, że zadaniem, które wyłania się przed edukacją polityczną, jest uwierzytelnienie jej społecznej doniosłości, roli w ludzkich biografiiach oraz „atrakcyjności rynkowej” dla społeczeństwa konfrontowa-

nego z nieprzerwanymi procesami modernizacji we wszystkich obszarach funkcjonowania demokratycznego państwa. Często artykułowana w Niemczech sentencja głosi, że polityczna edukacja dorosłych była i jest zwierciadłem aktualnych wydarzeń (Sander, 2004). Z polskiej perspektywy mogłoby się wydawać, że edukacja polityczna u naszych zachodnich sąsiadów spełnia wszelkie warunki, które mogą zapewnić jej skuteczność. Dysponuje ona dobrze rozbudowaną, bogatą infrastrukturą w całym państwie, kształtowaną w wyniku długiego procesu historycznego przez różne koniunktury, osoby i wydarzenia; szczyci się wielością i różnorodnością oferentów (instytucje publiczne i prywatne, kościoły, związki zawodowe, fundacje, w tym partyjne i in.), stanowi ważny obszar w edukacji dorosłych i służy pokaźnej liczbie uczestników i słuchaczy. Federalna Centrala Edukacji Politycznej (*Bundeszentrale für Politische Bildung*) zapewnia jej wsparcie finansowe, którego beneficjentami jest od 300 do 400 instytucji edukacyjnych w skali roku (Sander, 2009). I co najważniejsze, edukacja polityczna organizuje procesy edukacyjne, których głównym celem jest wsparcie obywateli i obywateli w wypracowaniu ich własnego stosunku do tego, co polityczne. W kraju realizowane są setki projektów, którym przyświeca idea upowszechnienia i doskonalenia edukacji obywatelskiej. Wskazując, choćby tylko egemplarycznie, na dobre praktyki w Niemczech, nie sposób nie wymienić popularnej już od lat inicjatywy „usieciowienia” lokalnych i regionalnych instytucji i ofert edukacyjnych, służącej przekształceniu społeczności lokalnych w uczące się społeczności⁴. Zamiast na konkurencję organizatorzy edukacji dorosłych stawiają na współpracę, na zespolenie swoich potencjałów, możliwości i kompetencji w celu zapewnienia mieszkańcom regionów optymalnych warunków do edukacji całościowej. Usieciowienie jest tu rozumiane jako „proces komunikacji i negocjacji znaczeń” lub „proces budowy relacji pomiędzy osobami lub grupami” (Jütte, 2002, s. 161–162). Jest to proces, którego trzeba się uczyć, polega on bowiem przede wszystkim na umiejętności scalenia trzech różnych perspektyw: perspektywy pojedynczych aktorów (jednostki, organizacje), perspektywy kooperacji w sieci oraz perspektywy

⁴ Ian Martin i Mae Shaw (2006, za Kurantowicz, 2007) zauważają, że uczące się społeczności istnieją we wszystkich społeczeństwach, przy czym społeczność stanowi nie tyle treść uczenia się, ile pewną ramę aktywności uczących się jednostek. Edukacja dorosłych odgrywa w tym kontekście rolę mediatora między ogólnym działaniem władzy i prowadzonym przez nią dyskursem a oddolnymi postulatami i oczekiwaniami.

całej sieci. Sztuka usieciowienia jest w tym znaczeniu sztuką permanentnej zmiany perspektyw. Tylko ten, kto potrafi powiązać własne interesy z interesem całej sieci, może wnieść trwały wkład w jej efektywność i rozwój (Payer, 2008). Kooperacja (współpraca, współdziałanie) stanowi podstawową kategorię sieci, w kontekście której pojawiają się takie pojęcia jak: kompetencja społeczna, zaufanie, profesjonalizacja. Działanie w sieci wymaga gotowości do dzielenia się zasobami, rezygnacji z własnych partykularnych interesów i ambicji podejmowania samodzielnych decyzji. Sieci stanowią „formy koordynacji aktywności, których jądrem jest zawsze pełna zaufania współpraca autonomicznych i jednocześnie niezależnych aktorów, którzy kooperują w określonych ramach czasowych (mogą być dłuższe) i mają przy tym na względzie także interesy partnera” (Tippelt, 2005, s. 235).

Niemniej, mimo wielu bezspornych atutów niemieckiej edukacji politycznej, badacze wytykają jej liczne mankamenty. Najczęstszy zarzut dotyczy bezsilności w dotarciu do grup zmarginalizowanych społecznie, osób o niskim wykształceniu, nieposiadających kwalifikacji zawodowych, osób bezrobotnych (np. Becker i Krüger, 2018). W kontekście ich bierności edukacyjnej pojawia się konstatacja odnośnie do zaufania jako istotnego warunku uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym. Jednym z jego wymiarów jest zaufanie do instytucji publicznych (np. Schaller, 2020) i systemu politycznego (np. Moosbrugger i in., 2019), a zatem wiara w to, że politycy i rząd wsłuchują się w głos wyborców, a system polityczny umożliwia urzeczywistnienie obywatelskich postulatów. Wśród badaczy panuje konsensus co do tego, że jednym z naczelných wyzwań wobec edukacji jest przywrócenie zaufania społecznego, zwłaszcza osobom dotkniętym ubóstwem edukacyjnym, które w większości doświadczyły wykluczenia i innych negatywnych praktyk ze strony systemu edukacji i społeczeństwa, odbudowa zaufania do instytucji oświatowej, do innych ludzi i innych instytucji demokratycznego państwa (Schaller, 2020). Tymczasem w Niemczech narastają napięcia społeczne i populistyczny radykalizm, reprezentowany przede wszystkim przez „Alternatywę dla Niemiec” (*Alternative für Deutschland*), partię, która według wszystkich sondaży cieszy się już (2024 rok) poparciem społeczeństwa na poziomie co najmniej 20%. Trwa społeczna i polityczna debata nad zakazem funkcjonowania tej partii, która przez większość społeczeństwa jest postrzegana jako zagrożenie dla demokratycznego ładu (Cremer, 2024). Pod adresem edukacji politycznej wyraźny sygnał wysłały wybory parlamentar-

ne z 2019 roku w dwóch krajach związkowych – Brandenburgii i Saksonii, pokazując, że AfD mobilizuje przede wszystkim wyborców, którzy wcześniej w wyborach nie brali udziału (Lehmann, 2019).

Kwestia zaufania społecznego nabrała w RFN kluczowego znaczenia w momencie zjednoczenia dwóch państw niemieckich funkcjonujących przez cztery dekady XX wieku w różnych ustrojach politycznych. Sprawą nadrzędną stała się wówczas spójność społeczna, którą należało budować od nowa. Jak pokazują liczne badania poziomu zaufania społecznego, prowadzone systematycznie od 1990 roku, obywatelki i obywatele dawnej Niemieckiej Republiki Demokratycznej i ich potomstwo wykazują większą powściągliwość w stosunku do instytucji demokratycznego państwa oraz większy sceptycyzm wobec relacji międzyludzkich/społecznych niż ich rodacy na zachodzie. Niemala część mieszkańców wyraża wręcz pesymizm, twierdząc, że nie jest w stanie uwierzyć ani w sprawczość instytucji reprezentujących państwo, ani w międzyludzką solidarność. Przyczyn niesatysfakcjonującego poziomu zaufania społecznego jest zapewne wiele, często tkwią one w indywidualnych doświadczeniach biograficznych pojedynczych osób; niemieccy badacze dopatrują się ich głównie w dynamice zmian zachodzących w Niemczech i w ogóle w skali globalnej, stanowiących wyzwania dla społeczeństwa, którym dużej jego części trudno jest sprostać (Bertelsmann Stiftung, 2020).

Należy podkreślić, że choć systematyczne badania, przeprowadzone przez Fundację Bertelsmanna w latach 1990–2020, wskazują na trwałą, niezmienny charakter różnicy poziomu zaufania społecznego na niekorzyść wschodnich landów RFN, wynika on nie tyle ze stabilności poglądów i przekonań mieszkańców nowych krajów związkowych, ile ze wzrostu zaufania społecznego w starych krajach związkowych (Bertelsmann Stiftung, 2014, 2018, 2019, 2020). Obszary/wymiary zaufania społecznego objęte wymienionymi badaniami uwzględniają następujące kategorie: sieci społeczne, zaufanie do współobywateli, akceptację różnorodności, identyfikację, zaufanie do instytucji, poczucie sprawiedliwości, solidarność i gotowość do pomocy, uznanie reguł społecznych oraz partycypację społeczną.

Największy rozdźwięk między wschodem a zachodem zaobserwowano w kategoriach: zaufanie do ludzi, zaufanie do instytucji, poczucie sprawiedliwości oraz akceptacja różnorodności. Dla przykładu: ze zdaniem „Jestem przekonany/a, że większość ludzi ma dobre zamiary” zgodziło się w Niem-

czach Zachodnich 51% respondentów, podczas gdy we wschodniej części kraju – 44%. Autorzy badania akcentują, że przekonania mieszkańców dawnej NRD nie odbiegają od tych reprezentowanych przez społeczeństwo byłych państw socjalistycznych w Europie Wschodniej i Południowej, które – prawdopodobnie w wyniku doświadczeń życiowych z przeszłości – nie potrafią obdarzyć sąsiadów, współpracowników czy innych współobywateli zaufaniem. W krajach skandynawskich i Europy Zachodniej wiara w drugiego człowieka jest zasadniczo wyższa niż w dawnych krajach obozu socjalistycznego, aczkolwiek badanie Fundacji Bertelsmanna pokazało też, że w latach 2017–2020 zaufanie do współobywateli wzrosło we wschodnich krajach związkowych RFN o niemal 10 punktów.

Zarówno badania Fundacji Bertelsmanna, jak i innych instytucji prowadzących badania sondażowe wskazują na tendencję powolnego wyrównywania się poziomu zaufania społecznego wśród mieszkańców zjednoczonych Niemiec. Szczegółowe analizy dowodzą, że dysproporcje w tej kwestii wynikają aktualnie głównie ze zróżnicowania potencjału gospodarczego środowisk lokalnych. Jednoznacznie niski poziom zaufania społecznego jest zauważalny w środowiskach ludzi bezrobotnych, beneficjentów pomocy społecznej, ludzi o niskim wykształceniu i niskim statusie społecznym. Na brak zaufania społecznego wpływ wywierają także jakość infrastruktury w miejscu zamieszkania, dostępność przedszkoli i szkół, usług zdrowotnych i in. Odsłania się tu ogromne wyzwanie dla polityki i strategii rozwoju regionów, w tym także dla edukacji, która, jak dobitnie wskazują (nie tylko) doświadczenia Niemiec, musi stać się demokratyczna w pełni tego słowa znaczeniu.

6. Konkluzja

Odzwierciedlenie zasad działania społeczeństwa demokratycznego w edukacji niesie największy potencjał do budowania zaufania społecznego, więzi międzyludzkich i woli do współdziałania. Chodzi o coś więcej niż urzeczywistnianie demokratycznego modelu uczenia się, chodzi o troskę i wsparcie tych wszystkich członków społeczeństwa, którzy na co dzień odczuwają skutki pochodzenia z rodzin o niskim statusie społecznym, czują się niepotrzebni, zmarginalizowani, pozostawieni bez jakiegokolwiek wsparcia, pozbawieni szans w edukacji, odrzuceni przez rynek, ograbieni z wiary w god-

ne życie, gotowi są zaufać kłamcom, populistom i radykałom. Zaufanie jest fundamentem budowania kapitału społecznego, w szczególności budowania więzi międzyludzkich. Podejmując działania mające na celu wykorzystanie edukacji jako narzędzia budowania kapitału społecznego i zaufania w jego różnych wymiarach, trzeba opierać się na dobrej diagnozie kontekstu społecznego, politycznego danego kraju, a także jego lokalnych uwarunkowaniach. Edukacja obywatelska/edukacja polityczna wolna od fasadowości partycypacji obywatelskiej może współtworzyć sprzyjające warunki do rozwoju społecznego w aspekcie publicznym i indywidualnym. W pluralistycznym społeczeństwie liberalno-demokratycznym edukacja obywatelska powinna opierać się na jasno sformułowanej koncepcji obywatelstwa, ale zaakceptowanej przez różne grupy społeczne na drodze wspólnej debaty w ramach polityki edukacyjnej państwa. W ten sposób możliwe stałoby się podejmowanie i rozwiązywanie kontrowersyjnych problemów społecznych, w tym głównie etnicznych, religijnych, narodowościowych (McLaughlin, 1992). Uczenie się demokracji w obliczu silnie podzielonego i pluralistycznego społeczeństwa nie jest oczywiście sprawą prostą, dlatego być może rozwiązaniem dla edukacji obywatelskiej jest też wypracowanie podzielanej przez większość/wszystkich członków wspólnoty państwowej lojalności wobec zasad politycznych, jak: sprawiedliwość, tolerancja, uprzejmość i zaufanie (Kymlicka, 2001). Zaniechanie działania byłoby niepowetowanym błędem, wszak międzynarodowe badania porównawcze dokumentują, że w państwach o wysokim poziomie zaufania społecznego średnia zadowolenia obywateli z życia jest wyższa niż tam, gdzie zaufanie społeczne kształtuje się na niskim poziomie (Glatz, Eder, 2000), osiągają one wyższy poziom spójności i stabilności społecznej (Lippl, 2007), lepiej radzą sobie także w sferze gospodarczej (Morrone i in., 2009).

Bibliografia

- Becker, H. i Krüger, Th. (2018). Weiterbildung und Politik. W: R. Tippelt i A. von Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (t. 2, s. 913–930). Wiesbaden: Springer VS.
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. i Rammstedt, B. (2012). Kurzskała zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens. Die Kurzskała Interper-

sonales Vertrauen (KUSIV3). Working Papers 2012I22 Gesis. Pobrano 16 listopada 2023 z: https://www.gesis.org/fileadmin/kurzskalen/working_papers/KUSIV3_Workingpaper.pdf.

- Bertelsmann Stiftung (red.). (2014). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland. Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt – messen was verbindet*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (red.). (2018). *Vom Unbehagen an der Vielfalt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (red.). (2019). *Schwindendes Vertrauen in Politik und Parteien: Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (red.). (2020). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland 2020. Eine Herausforderung für uns alle. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsstudie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Besnard, P. (1988). Problematyka animacji społeczno-kulturalnej. W: M. Debessa i G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu*, przeł. Z. Zakrzewska (t. 2, s. 341–376). Warszawa: PWN.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. W: J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cremer, H. (2024). *Je länger wir schweigen, desto mehr Mut werden wir brauchen. Wie gefährlich die ARD wirklich ist*. Berlin: Berlin Verlag.
- Denz, H. F., Polak, R., Zuba, R. i Zulehner, P. M. (2000). *Die Konfliktgesellschaft. Wertewandel in Österreich 1990–2000*. Wien: Czernin Verlag.
- EU. (2014). *Report on the Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EU. (2017). *How Culture and the Arts Can Promote Intercultural Dialogue in the Context of the Migratory and Refugee Crisis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EU. (2019). *From Social Inclusion to Social Cohesion. The Role of Culture Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Glatz, C. i Eder, A. (2020). Patterns of Trust and Subjective Well-Being Across Europe: New Insights from Repeated Cross-Sectional Analyses Based on the European Social Survey 2002–2016. *Social Indicators Research*, 148, 417–439.
- Gudmundsson, G. i Mikiewicz, P. (2011). Koncepcja kapitału społecznego i jej możliwe użycie w badaniach porównawczych zmierzających do wsparcia reform edukacyjnych. W: P. Mikiewicz (red.), *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący* (s. 12–31). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Hafeneger, B. (2019). Politische Bildung. W: R. Tippelt i B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung* (t. 2, s. 1111–1132). Wiesbaden: Springer VS.
- Ipsos. (2022). Interpersonal Trust across the World. A 30-Country Global Advisor Survey. Pobrano 22 stycznia 2024 z: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-03/Global%20Advisor%20-%20Interpersonal%20Trust%202022%20-%20Graphic%20Report_1.pdf.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- KE. (2022). Eurobarometer-Umfrage: Vertrauen der EU-Bürgerinnen und Bürger in die EU wächst, nachdrückliche Unterstützung für Ukraine-Kurs. Pobrano 14 lutego 2023 z: https://germany.representation.ec.europa.eu/news/eurobarometer-umfrage-vertrauen-der-eu-burgerinnen-und-burger-die-eu-wachst-nachdruckliche-2022-09-06_de.
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Kurantowicz, E. i Nizińska, A. (2012). *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. London: Oxford University Press.
- Lehmann, T. (2019). Zusammen sind wir schwach. Pobrano 14 stycznia 2024 z: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/thueringen-sachsen-und-brandenburg-was-die-landtagswahlen-gebracht-haben-a-1296301.html>.
- Lippl, B. (2007). Sozialkapital und politische Partizipation in Europa. W: A. Franzen i M. Freitag (red.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendun-*

gen. Sonderheft 47 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (s. 420–459). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Martin, I. i Shaw, M. (2006). Developing the Community Dimension of Learning. W: A. Fragoso, E. Lucio-Villegas i E. Kurantowicz (red.), *Human Development and Adult Learning*. Faro: Universidade do Algarve.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 229–242.
- Mikiewicz, P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, P. (2011). Edukacja i kapitał społeczny – przyczynek do badań związków funkcjonowania miasta i szkoły. *Forum Socjologiczne*, 2, 73–88.
- Mikiewicz, P. (2014). *Kapitał społeczny i edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikiewicz, P. (2021). Social Capital and Education – An Attempt to Synthesize Conceptualization Arising from Various Theoretical Origins. *Cogent Education*, 8(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1907956>.
- Moosbrugger, R., Bacher, J., Kupfer, A. i Prandner, D. (2019). Bildungsarmut und politische Teilhabe. W: G. Quenzel i K. Hurrelmann (red.), *Handbuch Bildungsarmut* (s. 555–582). Wiesbaden: Springer VS.
- Morrone, A., Tontoranelli, N. i Ranuzzi, G. (2009). How Good is Trust. Measuring Trust and its Role for the Progress of Societies. OECD Statistic Working Papers 2009/3. Pobrano 27 czerwca 2024 z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/220633873086.pdf?expires=1719508733&id=id&accname=guest&checksum=732EBBA1D2A977C124906F98F87CB8A2>.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Payer, H. (2008). Die Kunst des Netzwerkers. W: S. Bauer-Wolf, H. Payer i G. Scheer (red.), *Erfolgreich durch Netzwerkkompetenz. Handbuch für Regionalentwicklung* (s. 23–46). Wien: Springer Verlag.
- Przybylska, E. i Wajsprych, D. (2019). *Współczesne dyskursy o edukacji kulturowej w Polsce i w Niemczech*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Przybylska, E. i Wajsprych, D. (2020). Identification of Cultural Practices among Young Adults: A Context-Sensitive Analysis. *Studia Warmińskie*, 57, 57–73.

- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura i S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rosenberg, M. (1956). Misanthropy and Political Ideology. *American Sociological Review*, 21(6), 690–695.
- Rosenberg, M. (1957). Misanthropy and Attitudes toward International Affairs. *Journal of Conflict Resolution*, 1(4), 340–345.
- Rotter, J. B. (1967). A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust. *Journal of Personality*, 35, 651–665.
- Sander, W. (2004). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Marburg: Schüren.
- Sander, W. (2009). Was ist politische Bildung? Pobrano 14 lutego 2024 z: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59935/was-ist-politische-bildung/>.
- Schaller, F. (2020). *Die Politik der Bildungsarmut. Schul- und Bildungspolitik in Deutschland seit PISA*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tippelt, R. (2005). Pädagogische Netzwerkarbeit und interorganisationales Kompetenzmanagement – Anmerkungen zur innovativen Praxis am Beispiel lernender Regionen und Metropolen. W: M. Göhlich, C. Hopf i I. Sausele (red.), *Pädagogische Organisationsforschung* (s. 233–245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.