

PIOTR MIKIEWICZ¹

SPECYFIKA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO POLSKIEJ WSI – PRELIMINARIA TEORETYCZNE I MOŻLIWE OBSZARY BADAŃ W ODNIESIENIU DO EDUKACJI

Abstrakt. Tekst stanowi próbę systematycznej refleksji nad problematyką kapitału społecznego w odniesieniu do zagadnień związanych z nierównościami społecznymi w dostępie do edukacji. W szczególności autora interesuje możliwość wyjaśnienia gorszej sytuacji młodzieży wiejskiej w dostępie do edukacji na tle jej rówieśników z miast. Wychodząc od analizy specyfiki kapitału społecznego w jego trzech podstawowych ujęciach (koncepcja Roberta Putnama, Jamesa Colemana i Pierre’a Bourdieu), autor wskazuje na możliwe obszary badań w zakresie funkcjonowania edukacji na wsi oraz formułuje szereg hipotez wyjaśniających. Jak wskazuje tytuł, tekst ma charakter preliminariów teoretycznych i stanowi wstęp do dalszych prac badawczych w zakresie relacji: kapitał społeczny – edukacja na terenach wiejskich.

Słowa klucze: kapitał społeczny, nierówności społeczne, edukacja, edukacja wiejska

WPROWADZENIE

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie koncepcji kapitału społecznego oraz wskazanie na możliwości analityczne, jakie daje ta koncepcja (a właściwie koncepcje) w odniesieniu do problematyki edukacji oraz karier szkolnych i społecznych młodych osób pochodzących ze wsi. Badania cyklicznie pokazują nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia i szczególnie złą pozycję wsi w tych procesach. Młodzież wiejska ma trudności w dostępie do kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym, częściej zasila szeregi uczniów szkół zawodowych i tych „gorszych” maturalnych [Borowicz 1980, 2000, Szymański 1973, 2000, Kozakiewicz 1974, Białecki, 1999, Kwieciński 1995, 2002, Domalewski i Mikiewicz 2004, Wasielewski 2006]. Kolejne reformy edukacji zamiast obiecanej poprawy sytuacji i wyrównania szans potęgują jeszcze te nierówności, na przy-

¹ Autor jest pracownikiem naukowym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

kład poprzez likwidację zmiany w sieci szkolnej wydłużają drogę dziecka wiejskiego do szkoły [Domalewski 2001].

Jednocześnie możemy obserwować „wyjątkowe” sytuacje – jak wykazały analizy Jarosława Domalewskiego [2006], możliwe jest dobre funkcjonowanie szkoły wiejskiej i jej wysoka efektywność mierzona wynikami egzaminów zewnętrznych, mimo że wskaźniki rozwoju ekonomicznego środowiska sugerują zacofanie i problemy. Zdarza się, że egzaminy zewnętrzne (po szkole podstawowej i po gimnazjum) zadziwiają relatywnie wyższymi wynikami w gimnazjach na terenach uznawanych tradycyjnie za gorsze, zapóźnione w rozwoju. Jak można wytłumaczyć te „anomalie” – jeżeli są to anomalie?

Celem niniejszego artykułu nie jest próba znalezienia konkretnej odpowiedzi na pytanie o mechanizmy opisanych właśnie zjawisk – w każdym razie nie będzie to odpowiedź wyczerpująca. Zadanie, jakie tu postawiono, polega na przybliżeniu koncepcji teoretycznych, które w ostatniej dekadzie zyskują na popularności w naukach społecznych. Są one wykorzystywane również dla wyjaśnienia nierówności społecznych w różnych wymiarach (w tym edukacyjnych). Innymi słowy pytanie brzmi: Jakie pytania badawcze i jakie hipotezy dotyczące nierówności społecznych w dostępie do edukacji na obszarach wiejskich można postawić z perspektywy koncepcji kapitału społecznego?

W pytaniu tym uwidacznia się pewna postawa epistemologiczna. Według autora, wyjaśnienie różnych zjawisk społecznych zależy od perspektywy teoretycznej, przyjętej do rozpatrywania tych problemów. Różne teorie, różne paradygmaty to różne wizje świata społecznego (jego ontologii i antropologii), to też różne metodologie badań możliwych do przeprowadzenia. Inaczej widzi rzeczywistość społeczną badacz z orientacji strukturalno-funkcjonalnej, śledzący wpływ struktur na działania ulokowanych w nich jednostek, inaczej obserwator wywodzący się z nurtu interpretatywnego, skupiony na analizie subiektywnych sensów rzeczywistości kreowanej przez ludzi. Teorie są swoistymi słownikami do opisu świata, okularami analitycznymi, które pozwalają uporządkować chaos i mnogość docierających do nas wrażeń na temat rzeczywistości. Pozwalają coś w niej zobaczyć i poddać ukierunkowanej analizie. Dlatego zaproponowano swego rodzaju ćwiczenie epistemologiczne – co zobaczymy w rzeczywistości wiejskiej, a zwłaszcza edukacji wiejskiej, gdy popatrzymy na nią przez pryzmat koncepcji kapitału społecznego?

O PEWNEJ NOWEJ MODZIE W NAUKACH SPOŁECZNYCH

Koncepcja kapitału społecznego stała się jedną z najbardziej nośnych koncepcji w naukach społecznych ostatnich lat. Mimo że samo pojęcie kapitału społecznego pojawiało się już na początku XX wieku, minęło sporo czasu zanim termin ten wszedł do szerszego obiegu socjologicznego. Według niektórych źródeł termin „kapitał społeczny” został po raz pierwszy użyty w analizach Lydy Judson Hanifana na temat roli szkoły wiejskiej w społeczności lokalnej. W latach sześćdziesiątych był on używany przez Jane Jacobson w odniesieniu do życia miejskiego i stosunków sąsiedzkich, w latach osiemdziesiątych był podejmo-

wany przez Pierre'a Bourdieu w jego koncepcji kapitałów oraz przez Jamesa Colemana w analizach społecznych uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Największą jednak popularność przyniosło temu terminowi użycie zastosowane przez Roberta D. Putnama, który zapoczątkował wielką dyskusję w łonie nauk społecznych na temat znaczenia więzi w społecznościach lokalnych. Będąc efektem analiz społeczeństwa włoskiego, koncepcja przedstawiona przez Putnama stała się jedną z ulubionych mantr współczesnych socjologów, ekonomistów, polityków i przedstawicieli wielu innych dziedzin nauk społecznych. Według Dario Gaggio [2004], koncepcja ta wydaje się obiecywać scalenie poszatkowanych, izolowanych w wyniku wąskiej specjalizacji analiz prowadzonych w różnych dziedzinach społecznych.

Kapitał społeczny stał się nagle jedną z podstawowych zmiennych wyjaśniających nierówności społeczne, zacofanie cywilizacyjne, poziom przestępczości i jakość życia (w wymiarze ekonomicznym i mentalnym) różnych zbiorowości. Dla polityków stał się interesującym narzędziem polityki społecznej, dla ekonomistów (zwłaszcza w ekonomii politycznej [Fine 2005]) istotnym mechanizmem budowania dobrobytu. Jak wskazuje Alejandro Portes [1998], kapitał społeczny staje się czymś w rodzaju leku na wszystko. Bez wątpienia jest to jedna z najbardziej nośnych, a na pewno modnych kategorii analitycznych. Również w polskiej socjologii i ekonomii znajduje coraz większe grono wyznawców.

Popularność jednak to jedno, a użyteczność analityczna to drugie. Czy koncepcja kapitału społecznego to rzeczywiście jedna z najlepszych strategii tłumaczenia „różnych rzeczy”, żeby nie powiedzieć „wszystkiego”? A może to tylko przejściowa moda, oczarowanie pojęciem, koncepcją, prostotą płynących z niej odpowiedzi, jak to już było z wieloma teoriami? Czy i na ile kategoria kapitału społecznego może być użyteczna w najbardziej interesujących autora analizach funkcjonowania edukacji, w tym w wymiarze różnic pomiędzy wsią i miastem? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest prosta. Problem z jej udzieleniem bierze się z tego, że nie jest to koncepcja jednorodna, została stworzona w różnym czasie przez różnych twórców, którzy lokowali ją w różnych kontekstach teoretycznych. Celem tego tekstu jest próba krótkiego uporządkowania tych wątków, co pozwoli na oszacowanie przydatności omawianej tu koncepcji w dalszych pracach analitycznych.

CO TO JEST KAPITAŁ SPOŁECZNY?

Definicje podstawowe

Pojęcie kapitału społecznego przyjęło się i zadomowiło w szerokim dyskursie publicznym i naukowym. Najczęstsze zastosowania wiążą kapitał społeczny ze spójnością i współpracą w ramach społeczności. Jedną z najbardziej wpływowych organizacji na świecie, jaką jest Bank Światowy, tak oto definiuje interesującą nas kategorię: „Kapitał społeczny odnosi się do instytucji, związków oraz norm, które kształtują jakość i ilość grupowych interakcji społecznych. (...) Kapitał społeczny nie jest tylko sumą instytucji, które podtrzymują społeczność – jest to klej, który trzyma je razem” [Bank Światowy 1999, za: Smith 2001].

Podobnie czynią Cohen i Prusak, zwracając szczególną uwagę na zaufanie, podzielane wartości i współpracę: „Kapitał społeczny składa się ze zbioru aktywnych połączeń pomiędzy ludźmi: zaufania, wzajemnego zrozumienia, podzielanych wartości i wzorów zachowań, które wiążą członków w sieci ludzkie i społeczności oraz czynią możliwą współpracę” [Cohen i Prusak 2001, s. 4].

Tak zdefiniowane pojęcie urzeka swoją prostotą i jest z tego powodu pociągające – każdemu się bowiem wydaje, że wie, o co chodzi, gdyż samo pojęcie i jego podstawowe zdefiniowanie łatwo wiąże się ze zdroworozsądkowymi skojarzeniami. Jednak tak zdefiniowana kategoria jest prawie w ogóle nieużyteczna analitycznie i praktycznie. Jej teoretyczne osadzenia i epistemologiczne rozwinięcia czynią ją o wiele bardziej skomplikowaną, jednocześnie o wiele bardziej przydatną. Przy czym swoista mnogość zastosowań tego pojęcia powoduje pewien zamęt i konieczność uporządkowania.

Zaangażowanie społeczne – kapitał społeczny według Roberta D. Putnama

„Podczas gdy kapitał fizyczny odnosi się do obiektów fizycznych, a kapitał ludzki odnosi się do właściwości jednostek, kapitał społeczny odnosi się do związków (połączeń) pomiędzy jednostkami – sieci społecznych oraz norm wzajemności i lojalności, które wyrastają z nich. W tym znaczeniu kapitał społeczny jest blisko związany z tym, co niektórzy nazywają «cnotą obywatelską». Różnica polega na tym, że kapitał społeczny zwraca uwagę na fakt, że cnota obywatelska jest najpotężniejsza, kiedy jest zakorzeniona (osadzona) w czułej sieci obustronnych stosunków społecznych. Społeczeństwo wielu cnotliwych, ale izolowanych jednostek nie posiada wysokiego kapitału społecznego” [Putnam 2000, s. 19].

Przy takim zdefiniowaniu, zajmując się kapitałem społecznym, bierzemy pod uwagę gęstość sieci społecznych, w które zaangażowani są ludzie, głębokość zaangażowania w formalne, społeczne działania, członkostwo w stowarzyszeniach i towarzystwach. Tak rozumiany kapitał społeczny może być rozpatrywany w wymiarze: małe zaangażowanie vs duże zaangażowanie. Analizy skupiają się wówczas na liczeniu ilości kontaktów społecznych, częstości członkostwa w organizacjach formalnych, czasu poświęcanego na spotkania z innymi ludźmi.

Oprócz tego Putnam zwraca uwagę na dwojaki charakter kapitału społecznego. Może on przybierać formy kapitału wiążącego (bonding social capital) i kapitału pomostowego (bridging social capital). Można to analizować w wymiarze napięć pomiędzy „zacieśnianiem więzi” (bonding) i „wykluczaniem” oraz „przerzucaniem mostów” (bridging) z jednej strony i „włączaniem” z drugiej. Budowa kapitału społecznego może prowadzić do zacieśniania więzi pomiędzy członkami zbiorowości, przez co buduje się ekskluzywna grupa „swoich”. Z drugiej strony może dojść do stworzenia kapitału społecznego pozwalającego „przerzucać mosty”, czyli zyskiwać dostęp do nowych źródeł zasobów.

Jak pisze sam Putnam: „... koncepcja «kapitału wiążącego» (bonding capital) jest dobrym środkiem do zrozumienia specyficznej wzajemności i mobilizacji solidarności. (...) Sieci pomostowe (bridging networks), dla kontrastu, są lepsze do zdobywania dostępu do zewnętrznych zasobów, dla rozprzestrzeniania infor-

macji. (...) Co więcej, «pomostowy kapitał społeczny» może generować szersze identyfikacje i wzajemność, podczas gdy «wiązący kapitał społeczny» podbudowuje nasze wąskie tożsamości (selves). (...) Wiązący kapitał społeczny stwarza coś w rodzaju socjologicznego super kleju, podczas gdy «kapitał pomostowy» dostarcza socjologicznego WD-40” [Putnam 2000, s. 22–23].

Umiejętność współpracy oparta na zaufaniu – kapitał społeczny według Jamesa Colemana

Francis Fukuyama, adaptując koncepcję Colemana do analiz z dziedziny makroekonomii, przywołuje definicję kapitału społecznego jako „umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych interesów” [Fukuyama 1997, s. 21]. Koncepcja kapitału ludzkiego, a więc wiedzy i umiejętności poszczególnych pracowników, zostaje tu rozszerzona i Fukuyama stwierdza, że „...oprócz wiedzy i umiejętności istotną część potencjału ludzkiego stanowi zdolność do łączenia się w grupy dla realizacji założonego celu (...) Zdolność do łączenia się w grupy zależy z kolei od stopnia, w jakim dana społeczność uznaje i podziela zbiór norm i wartości, oraz od tego, na ile członkowie tej społeczności potrafią poświęcić indywidualne dobro dla dobra grupy. Z faktu podzielenia poglądów i wartości wywodzi się zaufanie, które stanowi istotną wartość ekonomiczną” [Fukuyama 1997, s. 21].

James Coleman, odnosząc swoje analizy przede wszystkim do problematyki edukacji, wskazuje na dwa wymiary funkcjonowania kapitału społecznego – rodzinny i społeczności lokalnej (międzyrodzinny) [Ferguson 2006]. W ramach kapitału rodzinnego widzi takie składowe:

- struktura rodziny (czy jest to rodzina pełna czy niepełna?),
- jakość relacji pomiędzy dzieckiem i rodzicem (czy często ze sobą rozmawiają, czy rodzice są wsparciem dla dziecka, czy pomagają w lekcjach? itp.),
- zainteresowanie rodziców dzieckiem (aspiracje edukacyjne wobec dziecka, poziom empatii w relacjach z dzieckiem, zaangażowanie rodziców w relacje dziecka ze szkołą),
- nadzór nad dzieckiem sprawowany przez rodziców (liczba znanych rówieśników, udział w zebraniach szkolnych),
- relacje w ramach rodziny rozszerzonej (kontakty z krewnymi i powinowatymi – liczba krewnych mieszkających pod jednym dachem, liczba wzajemnych odwiedzin, wsparcie w czasach kryzysu).

Z kolei kapitał społeczny w wymiarze społeczności lokalnej to:

- sieci wsparcia społecznego (ilość kontaktów społecznych rodziców),
- zaangażowanie obywatelskie w lokalnych organizacjach (członkostwo w organizacjach),
- zaufanie i bezpieczeństwo (poczucie bezpieczeństwa w sąsiedztwie, zaufanie do sąsiadów),
- zaangażowanie religijne (uczestnictwo w obrzędach religijnych).

Jak wskazuje Stephen Ball [2003], koncepcje Putnama i Colemana są do siebie zbliżone i opierają się na przekonaniu, że poziom kapitału społecznego, najczęściej identyfikowany poprzez poziom zaufania, jest większy w zbiorowo-

ściach o silnych strukturach, wyraźnych podzielanych normach i wartościach. Na tym podłożu pojawia się gotowość do zrzeszania się i angażowania w zbiorową aktywność w celu zapewnienia dobrobytu członkom zbiorowości.

Zasoby wykorzystywane w celu zdobywania pozycji społecznej – koncepcja kapitału społecznego według Pierre’a Bourdieu

Odmienne podejście do omawianej tu kategorii prezentuje Pierre Bourdieu. Dla niego „...kapitał społeczny to zestaw aktualnych lub potencjalnych zasobów, które łączą się z posiadaniem trwałych sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych relacji wzajemnych znajomości i rozpoznań – lub inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie – które dostarczają każdemu z członków wsparcia w postaci wspólnie posiadanego kapitału społecznego, «uwierzytelnienia», które daje prawo do kredytu, w różnym znaczeniu tego słowa. Te relacje mogą egzystować tylko w praktycznym stanie, w materialnych lub/i symbolicznych wymianach, które pozwalają je utrzymać. Mogą też być społecznie sankcjonowane (instytucjonalizowane) i gwarantowane przez użycie wspólnej nazwy (nazwiska, członkostwa w klasie społecznej, plemienia, szkoły, partii politycznej etc.) i przez cały szereg instytucjonalizujących działań zaprojektowanych po to, by formować i informować tych, którzy im ulegają” [Bourdieu 2004, s. 21].

Koncepcja Bourdieu przesuwaa optykę z analiz poziomu zasobów kapitału społecznego w zbiorowości na sposoby wykorzystywania go przez poszczególne jednostki i grupy. Należy tutaj mówić o specyficznej ekonomice działań społecznych [Bourdieu 1994, Ball 2003]. Ludzie są postrzegani jako podmiotowi aktorzy życia społecznego, kreujący swoją pozycję i znaczenie, wykorzystując do tego różnego rodzaju zasoby. W ten sposób Bourdieu zwraca uwagę na kapitał społeczny jako na zasób, który może być wykorzystywany i pomnażany. Trzeba jednak pamiętać o klasowych uwarunkowaniach percepcji i wykorzystania tych zasobów.

„Poziom kapitału społecznego posiadanego przez konkretnego aktora jest zatem zależny od rozmiaru sieci połączeń, które może on efektywnie mobilizować oraz przez poziom kapitału (ekonomicznego, kulturalnego lub symbolicznego), posiadanego przez tych, z którymi jest on połączony” [Bourdieu 2004, s. 21]. Kapitał społeczny to sieć kontaktów, które umożliwiają dostęp do innych zasobów – ekonomicznych, kulturowych, społecznych. W najprostszym wymiarze jest to przynależność, członkostwo w konkretnych rodzinach, organizacjach, grupach nieformalnych. W szerszym wymiarze jest to sieć kontaktów społecznych – znajomości, które mogą się przydać w krótszym lub dłuższym czasie. Inaczej mówiąc, moje nazwisko, moja szkoła (w której się uczę lub którą ukończyłem), moi koledzy – są moim kapitałem społecznym.

PRÓBA OKREŚLENIA WYMIARÓW ANALIZY KAPITAŁU SPOŁECZNEGO

Kto posiada kapitał społeczny?

Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej koncepcje kapitału społecznego, widzimy dwa podejścia, dwa stanowiska, co do ulokowania kapitału społecznego.

Dla jednych kapitał społeczny jest cechą (jest w posiadaniu) grupy, zbiorowości, struktury. Dla drugich kapitał społeczny jest posiadany przez jednostki i sieci jednostek. Ma to oczywiście swoje konsekwencje w fazie budowania narzędzi do badań i kierunku wnioskowania.

Dla Putnama kapitał społeczny jest cechą zbiorowości. W analizach różnic w rozwoju ekonomicznym pomiędzy północnymi i południowymi Włochami wskazuje na to, że w północnych Włoszech zaufanie i normy wzajemności przenikają życie publiczne, przez co umożliwiają kooperację dla dobra publicznego. Na południu natomiast obywatele są osadzeni w strukturze o niskim stopniu zaufania, co utrudnia lub całkowicie uniemożliwia współpracę.

W ramach tej koncepcji kapitał społeczny jest zasobem publicznym, warunkiem umożliwiającym działanie jednostek i grup. Wskaźnikiem istnienia wysokiego lub niskiego poziomu kapitału społecznego jest stopień przynależności do formalnych stowarzyszeń, uczestnictwo w życiu publicznym, częstość kontaktów społecznych. Partycypacja i kolektywizm kontra izolacja i indywidualizm [Putnam 1995, Gaggio 2004]. Putnam wskazuje przy tym na coś w rodzaju błędnego koła kapitału – im większa partycypacja, tym większy kapitał społeczny. Jednocześnie to właśnie poziom kapitału społecznego reguluje (warunkuje) tendencje do wchodzenia w kontakty społeczne.

Jest to punkt krytyki tej koncepcji ze strony badaczy osadzonych raczej w tradycji Bourdieu, jak na przykład Alejandro Portes, który zwraca uwagę, że jeżeli traktujemy kapitał społeczny jako cechę zbiorowości, to jest on zarówno skutkiem, jak i przyczyną – umożliwia działania i jednocześnie wymaga, by istnieć. Według Portesa [1998], koncepcja Bourdieu, który określa kapitał społeczny jako jeden z zasobów posiadanych przez jednostki i sieci jednostek na rynku rywalizacji statusowej, umożliwia analityczne oddzielenie działania od relacji społecznych. Dla Bourdieu kapitał społeczny to sieć wzajemnych powiązań, sieć przynależności i wzajemnych zobowiązań pomiędzy jednostkami, umożliwiającą dostęp do różnych zasobów. Jest to, obok kapitału kulturowego i ekonomicznego, zasób w rywalizacji z innymi. Jest jednocześnie wymienialny na pozostałe rodzaje kapitałów. Ma to swoje metodologiczne konsekwencje.

W jaki sposób kapitał społeczny jest kreowany i/lub niszczony?

Traktując kapitał społeczny jako zasób zbiorowości, Coleman i Putnam widzą go jako nieintencjonalny proces – uboczny efekt działań celowych. „Rodzice nie posyłają swoich dzieci do szkół religijnych w celu podnoszenia spójności zbiorowości, ludzie nie zapisują się do stowarzyszeń w celu budowania kapitału społecznego lub po to, by demokracja działała. Robią to z różnych egoistycznych pobudek. Kapitał społeczny jest tu produktem niewidzialnej ręki interakcji społecznych – niezamierzoną konsekwencją niezliczonych działań jednostkowych podejmowanych z różnych przyczyn” [Gaggio 2004, s. 503]. Kapitał społeczny zbiorowości znika (ginie), gdy jednostki izolują się od siebie, przestają wchodzić w kontakty, nie widzą sensu angażowania się w zbiorowe działania.

Putnam [2000], wskazując na przyczyny spadku poziomu kapitału społecznego w USA, zwraca uwagę na zmiany w trzech wymiarach:

1. Spada zaangażowanie polityczne i obywatelskie – głosowanie, wiedza polityczna, zaufanie polityczne, aktywizacja polityczna, udział w stowarzyszeniach, komitetach itp.

2. Następuje rozluźnienie nieformalnych powiązań społecznych – w 1975 roku przeciętny Amerykanin zabawił gości w domu piętnaście razy, w 1998 roku już tylko siedem razy. W ten sposób obserwuje się rozluźnienie więzi, które podtrzymywane są w codziennych rytuałach towarzyskich.

3. Wzrasta poziom braku tolerancji i następuje spadek zaufania do ludzi, do siebie nawzajem, co jest efektem izolowania się obywateli od siebie.

Jako przyczyny takiego stanu rzeczy wskazuje na:

1. Strukturę rodziny – upadek zaangażowania politycznego wiąże się tym, że, jak wskazuje Putnam, ten rodzaj aktywności „...nie pasuje do samotnych (single) i bezdzietnych ludzi”.

2. Rozrost przedmieść, konieczność pokonywania dużych odległości do pracy – co w efekcie powoduje spadek integracji przestrzennej ludzi (spędzając dużo czasu na dojazdy do pracy i sklepów, ludzie cieszą się każdą chwilą odpoczynku, nie mają czasu ani ochoty na angażowanie się w grupę).

3. Elektroniczne środki masowego przekazu, elektroniczne zabawki (telewizja, komputer, Internet) przyczyniają się do „prywatyzacji czasu wolnego”. Czas spędzany przed telewizorem uszczupla możliwości spędzania czasu w grupie i brania udziału w innych czynnościach budujących kapitał społeczny.

Dla Putnama wiele czynników o charakterze strukturalnym prowadzi w efekcie do spadku poziomu kapitału społecznego rozumianego jako swoista kultura partycypacji.

Z kolei teoretycy czerpiący z tradycji Bourdieu widzą źródło kapitału w działaniach jednostek. Kapitał społeczny jest efektem racjonalnych, strategicznych działań podejmowanych w celu zbudowania sieci wzajemnych zależności, które mogą prowadzić do dostępu do społecznie użytecznych dóbr. Jak wskazuje Bourdieu: „...istnienie sieci połączeń nie jest naturalnie dane, nie jest nawet społecznie ustanowione, skonstruowane raz na zawsze przez początkowe działanie instytucji (...) jest produktem inwestycyjnych strategii, indywidualnych lub kolektywnych, mających na celu (świadomie lub nie) ustanowienie społecznych związków, które są bezpośrednio użyteczne w krótkim lub dłuższym terminie” [Bourdieu 2004, s. 22]. W ten sposób punkt ciężkości badań nad kapitałem społecznym przenosi się z analizy własności grupy na diagnozy zasobów, będących w posiadaniu konkretnych jednostek.

Jak to działa – jakie konsekwencje pojawiają się jako następstwo istnienia (lub braku) kapitału społecznego?

Dla Putnama kapitał społeczny działa w pięciu wymiarach. Po pierwsze kapitał społeczny pozwala obywatelom łatwiej rozwiązywać zbiorowe problemy: „Ludzie często mogą być lepsi (efektywniejsi), jeżeli współpracują, przy czym każdy wykonuje swoją część zadania. Ale każda jednostka zyskuje więcej poprzez uchylanie się od odpowiedzialności, mając nadzieję, że inni zrobią, co należy, w jej imieniu (...). Rozwiązaniem tego dylematu jest instytucjonalny me-

chanizm zapewniający zgodność z oczekiwanym przez zbiorowość zachowaniem. Normy społeczne i sieci, które je wzmacniają, dostarczają takiego mechanizmu” [Putnam 2000, s. 288].

Po drugie: „...kapitał społeczny naoliwia koła, które umożliwiają wspólnotom rozwijać się spokojniej. Tam, gdzie ludzie ufają sobie i są lojalni oraz gdzie są podmiotem powtarzalnych interakcji ze współobywatelami, każdorazowy biznes i społeczna transakcja jest mniej kosztowana (...)” [Putnam 2000, s. 288]. Jest to najczęściej powtarzany argument na rzecz pozytywnych wpływów kapitału społecznego, zwłaszcza w dziedzinie gospodarki. Zaufanie, wynikające z pewności przestrzegania norm przez wszystkich, obniża koszty transakcji.

Po trzecie Putnam wskazuje na rolę kontaktów społecznych w budowaniu świadomości wspólnoty losów. Chodzi tu o uświadomienie ludziom, że nie są izolowanymi podmiotami ze swoimi własnymi problemami. „Ludzie, którzy mają aktywne i zaufane połączenia z innymi – czy to z członkami rodziny, przyjaciółmi lub kolegami kręgielastymi – rozwijają lub podtrzymują takie cechy charakteru, które są dobre dla społeczności. Ci, którzy się angażują, są bardziej tolerancyjni, mniej cyniczni, i bardziej wyczuleni / pełni wyrozumiałości (emphatic) na niepowodzenia innych. Jeżeli ludzie nie mają kontaktów z innymi, nie mają możliwości testowania prawdziwości swoich poglądów, czy to podczas codziennych zwyczajnych konwersacji, czy to podczas formalnych dyskusji. Bez takiej możliwości ludzie częściej dają się ponieść swoim najgorszym impulsom (...)” [Putnam 2005, s. 288].

Po czwarte sieci, które konstytuują kapitał społeczny, służą również jako kanały przepływu pomocnych informacji, które umożliwiają osiągnięcie celów. Dzięki sieciom powiązań ludzie uzyskują informacje na temat pracy, możliwości inwestowania, opieki medycznej itp.

Po piąte kapitał społeczny działa również poprzez psychologiczne i biologiczne procesy usprawniania ludzkiego życia. 'Zebrane dowody wskazują, że ludzie, którzy posiadają bogaty kapitał społeczny, lepiej radzą sobie z traumami i lepiej znoszą choroby' [Putnam 2000, s. 289]. Gęste kontakty społeczne wydają się być lepszym remedium na problemy psychiczne niż prozac. Możliwość przedyskutowania problemów z przyjaciółmi i emocjonalne wsparcie z ich strony stanowią naturalne (społeczne) lekarstwo na choroby, które można określić mianem cywilizacyjnych i które biorą swoje źródło w izolacji i osamotnieniu jednostki.

Z kolei komentując wkład Colemana do analiz kapitału społecznego oraz biorąc pod uwagę sposoby aplikacji jego koncepcji w innych badaniach, Portes zwraca uwagę na trzy konteksty analizy, trzy obszary konsekwencji istnienia takiego lub innego poziomu kapitału społecznego: kapitał społeczny jako zasób kontroli społecznej, kapitał społeczny jako zasób wsparcia ze strony rodziny (intrafamilial), kapitał społeczny jako zasób korzyści płynących ze związków pozarodzinnych (extrafamilial).

Kapitał społeczny jako zasób kontroli społecznej jest istotnym czynnikiem wspomagającym działania lokalnych wspólnot w dziedzinie prewencji. „Kapitał społeczny kreowany w ściśle powiązanych społecznościach jest użyteczny dla

rodziców, nauczycieli czy policji w celu utrzymania dyscypliny i promowania zgodności (solidarności?) pomiędzy tymi, nad którymi sprawują kontrolę” [Portes 1998, s. 10].

Rodziny kapitał społeczny odnosi się do zasobów wsparcia udzielanego jednostkom przez rodziny i krewnych. Chodzi tu zarówno o wsparcie finansowe, jak i zaangażowanie rodziców we wsparcie edukacji dziecka (pomoc w odrabianiu lekcji, zaangażowanie w relacje szkoła – uczeń). Według Colemana, rodzina pełna, w której oboje rodziców stanowią wsparcie dla dziecka, jest lepszym kapitałem społecznym – zapobiega porażkom szkolnym, wczesnej ciąży, problemom z prawem.

W przypadku zasobów wynikających z pozarodzinnego kapitału społecznego zwraca się uwagę na rolę sieci kontaktów społecznych pomiędzy osobami pochodzącymi z podobnego środowiska społecznego. Pojawia się tu miejsce dla analiz nad procesami stratyfikacji społecznej z wykorzystaniem kapitału społecznego, używanego jako zmienna wyjaśniająca dostęp do informacji, zatrudnienia, mobilność zawodową, sukces działalności gospodarczej. W koncepcji Colemana i innych wyrastających z tego gruntu podkreśla się „siłę silnych więzów” – działań podejmowanych w sieciach wzajemnych zależności opartych na silnym zaufaniu wynikającym z podzielenia podobnych wartości i norm [Fukuyama 1997, Portes 1998].

Inaczej traktuje kapitał społeczny i jego działanie Bourdieu, wskazując na kapitał społeczny jako zasób umożliwiający dostęp do różnych dóbr przez jednostkę. Do analiz wywodzących się z tego nurtu dołącza się analizy sieciowe Granovetera, który wskazuje na „siłę słabych więzów” – dostęp do zasobów możliwy dzięki umiejętności wchodzenia w kontakty społeczne z przedstawicielami różnych grup dzięki wykorzystaniu kompetencji kulturowych. To z kolei daje dostęp do innych zasobów, w tym kapitału ekonomicznego. Stephen Ball [2003] wskazał na fakt, że rodziny z klasy średniej potrafią wykorzystywać siłę słabych więzów, stwarzając w ten sposób swoim członkom o wiele szersze sieci kontaktów społecznych, a co za tym idzie (zgodnie z koncepcją Bourdieu) – większy kapitał społeczny. Przypomnijmy – kapitał, nad którym trzeba pracować, który trzeba zdobywać w procesach kontaktów społecznych i wymian.

Jak wynika z przytoczonych wyżej opisów funkcji kapitału społecznego, kapitał społeczny, w jego różnych ujęciach i odsłonach, wydaje się rzeczywiście być „lekiem na całe zło”. W większości badań kapitał społeczny jest traktowany jako coś naturalnie „dobrego”. Im wyższy poziom kapitału społecznego, tym lepsze funkcjonowanie lokalnych struktur, niższy poziom przestępczości, lepsze osiągnięcia edukacyjne. Jak pisze Portes: „...to jest nasza socjologiczna tendencja, by widzieć dobre rzeczy płynące z towarzyskości (zrzeszania się). Te złe rzeczy zwykle łączymy z zachowaniem *homo oeconomicus*” [1998, s. 15]. Jednakże kapitał społeczny nie ma tylko jednej, jasnej strony. Portes wskazuje na cztery negatywne konsekwencje.

Po pierwsze jest to zagrożenie wykluczenia ludzi z zewnątrz. Grupy posiadające wysoki poziom kapitału społecznego mogą wykorzystać go, by zmonopolizować dostęp do pewnych ograniczonych zasobów (wskazał na to również Ste-

phen Ball w analizie wykorzystania kapitału społecznego w procesie „zamykania społecznego” (social closure), mającego miejsce na rynku edukacyjnym w Wielkiej Brytanii [Ball 2003]).

Po drugie wysoki poziom kapitału społecznego może prowadzić do ograniczenia inicjatyw i skostnienia społeczności w ramach „tradycyjnych” reguł życia grupowego. W tym kontekście podaje się przykłady ograniczania przedsiębiorczości jednostek w obliczu negacji nowości przez grupę.

Idąc tym tropem ujawnia się trzeci negatywny wymiar działania kapitału społecznego, jakim jest ograniczenie jednostkowej wolności. W grupach o silnych więziach i normach nie mam miejsca na indywidualizm.

Po czwarte wreszcie Portes wskazuje na niebezpieczeństwo obniżania szans na zmniejszenie nierówności społecznych poprzez samo-wykluczenie grup o wysokim kapitale społecznym, ale skupionych wokół wartości (kultur) opozycyjnych wobec kultury dominującej. Mowa tu o gettach czy opisywanych przez Oscara Lewisa kulturach ubóstwa.

KAPITAŁ SPOŁECZNY I EDUKACJA

Kontekstem dla analiz przeprowadzonych w niniejszym tekście są nierówności społeczne w dostępie do edukacji, w szczególności nierówności dotyczące młodzież wiejską. W jaki sposób można wytłumaczyć różne szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej, biorąc pod uwagę koncepcje kapitałów społecznych?

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

Oto jak sam Putnam opisuje wykorzystanie kapitału społecznego na polu edukacji: „Bob i Rosemary Smith, rodzice sześciolatniego Jonathana, żyją w miejskiej społeczności, w której istnieje tyle samo dobrych co i złych zjawisk. Bob i Rosemary wspierają ideę publicznej edukacji i chcieliby, by ich sześciolatnie dziecko miało kontakty z dziećmi z różnych środowisk społecznych, na co jest szansa w szkole publicznej. Ale lokalna szkoła podstawowa to obraz bałaganu: nauczyciele są zdemoralizowani, farba schodzi ze ścian i nie ma pieniędzy na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne lub nowe komputery. Martwiąc się o warunki do nauki dla swojego syna, Bob i Rosemary mają wybór. Mogą zabrać swoje dziecko z publicznej szkoły i posłać do prywatnej lub też zostać i postarać się poprawić sytuację w szkole publicznej. Co robić?” [Putnam 2000, s. 289].

Rozwiązaniem jest zaangażowanie się w zorganizowanie stowarzyszenia nauczycieli i rodziców. Ich kapitał społeczny odgrywa tutaj zasadniczą rolę, ponieważ im więcej kontaktów społecznych mają Smithowie i im wyższe zaufanie w społeczności, tym więcej rodziców zaangażuje się w pracę w takiej organizacji i ustanowi lobby nacisku na władze miejscowe, by wspomogły finansowo i organizacyjnie lokalną szkołę. Takie stowarzyszenie z jednej strony stanowi poligon kształtowania demokratycznych nawyków i postaw dla osób angażujących się w tę działalność, z drugiej wzmacnia poczucie współzależności i wzajemnego zobowiązania w całej społeczności lokalnej. Budują się przy okazji sieci wzajemnego wsparcia pomiędzy członkami stowarzyszenia. Poza tym spotykający się podczas zebrań i narad ludzie poznają się, budują i wzmacniają sieci przyjacielskie, które mogą dalej kultywować już poza działalnością na rzecz szkoły. W ten sposób społeczność staje się bardziej zżyta i spójna społecznie. „Wszystkie te zdobycze – kompetencje obywatelskie, wsparcie społeczne, kontakty zawodowe (professional contacts), praca społeczna na rzecz zbiorowości, długotrwałe przyjaźnie – stały się faktem dlatego, że Smithowie chcieli, by w szkole ich dziecka były nowe komputery” [Putnam 2000, s. 290].

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

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

Biorąc pod uwagę koncepcję mającą swój rodowód w tradycji Jamesa Colemana, dostrzegamy już szerszy obszar społecznych zależności. Trzeba tu przede wszystkim wskazać na podwójny charakter kapitału społecznego – wewnątrzrodzinny i pozarodzinny. O różnicy w osiągnięciach szkolnych młodzieży wiejskiej i miejskiej może decydować różnica w modelu rodziny, różnym zaangażowaniu rodziców w pomoc dziecku w edukacji, jakością kontaktów z krewnymi,

stopień kontroli nad dzieckiem (mierzony np. liczbą znanych kolegów dziecka). Poza tym, biorąc pod uwagę pozarodzinny kapitał społeczny, należy zwrócić uwagę (podobnie jak to było w przypadku użycia koncepcji Putnama) na sieci kontaktów towarzyskich, członkostwo w organizacjach, praktyki religijne. Dodatkowo możemy również przyjrzeć się jakości szkoły oraz postrzeganej jakości sąsiedztwa.

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

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

Przyjmując perspektywę Bourdieu, nasza uwaga zostaje skierowana na inne obszary. Kapitał społeczny jest tu zasobem jednostki lub sieci jednostek, a nie zbiorowości. Bourdieu zwraca uwagę nie tylko na ilość czy rozległość kontaktów społecznych, umożliwiających dostęp do innych zasobów, ale też na „jakość” osób, z którymi się kontaktujemy (ich kapitał kulturowy i ekonomiczny). Badanie kapitału społecznego nie jest tu tylko mierzaniem ilości tego zasobu, ale analizą procesu budowania i używania go (świadomie lub nie). Różnica osiągnięć szkolnych młodzieży wiejskiej i miejskiej może być wynikiem różnego sposobu posługiwania się kapitałem społecznym. Traktując kapitał społeczny jako zasób jednostek, należy pytać o jakość sieci kontaktów społecznych mieszkańców konkretnych zbiorowości i członków konkretnych rodzin. Jakimi zasobami w postaci kontaktów społecznych, relacji wzajemnych rozpoznań i zobowiązań dysponują jednostki i ich rodziny? Do jakich zasobów ekonomicznych i kulturowych znajdują dzięki tym kontaktom dostęp? W jaki sposób budują ten kapitał, jakie strategie są aplikowane w celu budowania owych sieci? Czy zasoby, do których znajdują w ten sposób dostęp, są użyteczne, funkcjonalne w procesach osiągnięcia statusu społecznego?

Obrazowo wykorzystanie kapitału społecznego przez rodziny klasy średniej przedstawił Stephen Ball [2003]. Kapitał społeczny klasy średniej jest bogaty, rozbudowany, daje bezpośrednią pomoc w wyborze i dostęp do wartościowych dóbr. Rodzice z klasy średniej stanowią bogate zaplecze wsparcia. Po pierwsze albo sami, albo ich znajomi pracują w zawodach, które są w polu zainteresowań kandydatów na studia. Rodzina bliższa lub dalsza uczy się już w szkołach, do których aspirują ich dzieci. Jest to zatem dobra baza do tego, by przyjrzeć się

„jak to działa”. Młodzi ludzie mogą „podpatrzeć” warunki nauki, warunki pracy, mają rozpoznanie co do konkretnych czynności i form zawodowych, które kryją się za ogólnym stwierdzeniem „prawnik”, „ekonomista”, „architekt”, „lekarz”. Wiedzą, jakie są w nich możliwe specjalności i jaki wysiłek się z tym wiąże. Młodzież z klasy robotniczej nie ma takiego rozpoznania, nie ma wglądu w „świat zawodów klasy średniej”. Posiada tylko mgliste wyobrażenie o charakterze zawodu, do którego aspiruje i sposobach dojścia do niego.

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

Oprócz zasobów rodzinnych równie istotne są starania szkoły, by zbudować kapitał społeczny uczniów. Jak wskazuje Ball, w Wielkiej Brytanii wiele szkół prywatnych stara się organizować uczniom praktyki w miejscach, gdzie mogliby mieć kontakt ze specjalistami w dziedzinie, którą są zainteresowani. Szkoły wykorzystują też swe własne zasoby w postaci kontaktów z profesorami i nauczycielami akademickimi w prestiżowych uczelniach. Praktyki to nie tylko podpatrywanie specjalistów, ale też budowanie zasobów – rady jak się zachowywać, jak organizować czas na studiach, jaką specjalność wybrać itp. W ten sposób, posyłając dzieci do odpowiedniej szkoły, rodzice kupują im złożony kapitał społeczny.

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

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

KAPITAŁ SPOŁECZNY A EDUKACJA NA TERENACH WIEJSKICH

Przedstawiona powyżej rekonstrukcja trzech sposobów myślenia o kapitale społecznym w edukacji owocuje trzema grupami pytań szczegółowych. Biorąc te pytania pod uwagę i przekładając je na problematykę funkcjonowania szkoły, możemy pokusić się o sformułowanie trzech generalnych hipotez, tłumaczących gorszą sytuację osób pochodzących ze wsi w dostępie do edukacji.

1. Kierując się koncepcją Putnama, możemy domniemywać, że młodzież wiejska ma mniejsze szanse w dostępie do edukacji, ponieważ więzi społeczne w społecznościach wiejskich uległy rozluźnieniu, ludzie nie uczestniczą w życiu społecznym, nie ufają sobie nawzajem, a zatem nie współpracują razem na rzecz zbiorowości – na przykład na rzecz miejscowej szkoły czy programów edukacji własnych dzieci. Jeżeli zatem młodzież z pewnych środowisk odnosi sukcesy (zwiększa swoje szanse edukacyjne i społeczne), to dlatego, że w tym środowisku panują silne więzi, ludzie ufają sobie i angażują się w działania na rzecz zbiorowości. Lub też młodzież wiejska ma mniejsze szanse edukacyjne, ponieważ w środowisku wiejskim dominuje wiążący kapitał społeczny, który zamyka to środowisko na kontakty z innymi i przez co ogranicza możliwości dotarcia do innych zasobów, bardziej przydatnych na rynku edukacyjnym. Idąc tym tropem, możemy sformułować hipotezę alternatywną, według której młodzież wiejska ma większe szanse edukacyjne i społeczne w tych środowiskach, w których istnieje wysoki poziom kapitału pomocowego, dzięki któremu członkowie tej zbiorowości posiadają dostęp do ponadlokalnych zasobów przydatnych na rynku edukacyjnym i zawodowym.

2. W przypadku koncepcji Colemana hipoteza będzie brzmiała następująco: Młodzież wiejska ma mniejsze szanse edukacyjne, ponieważ rodziny wiejskie mają słabe więzi wewnątrzrodzinne, członkowie tych rodzin i krewni nie potrafią i nie chcą wspomóc młodych ludzi kulturowo i finansowo; istnieje tu też niski poziom kapitału międzyrodzinnego, wyrażający się w niskim poczuciu zaufania do innych członków zbiorowości i instytucji, co powoduje brak współpracy na rzecz dobra zbiorowości. Hipoteza alternatywna, tłumacząca sukcesy pewnych środowisk może brzmieć: Młodzież wiejska ma większe szanse w tych środowiskach, w których rodziny są zintegrowane (posiadają silne więzi wewnątrzrodzinne), a członkowie rodziny i krewni dostarczają wsparcia finansowego i kulturowego; ponadto istnieje wysoki poziom kapitału międzyrodzinnego, wyrażający się w wysokim zaufaniu do innych członków zbiorowości i instytucji, w silnych mechanizmach kontroli społecznej, co powoduje zbiorowe wysiłki na rzecz dobra zbiorowości.

3. W przypadku koncepcji Bourdieu hipoteza będzie brzmieć inaczej: Młodzież wiejska ma mniejsze szanse edukacyjne wówczas, gdy członkowie tych zbiorowości nie posiadają szerokich powiązań z osobami o różnych zasobach społecznych i kulturowych, nie potrafią też strategicznie budować tych powiązań z uwagi na niski poziom kapitału kulturowego; w związku z tym kapitał społeczny osób pochodzących ze wsi ogranicza się do wąskich grup wsparcia, opierających się na rodzinie, co uniemożliwia dostęp do zasobów kulturowych przydatnych na rynku edukacyjnym. Hipoteza alternatywna natomiast będzie brzmieć:

Młodzież wiejska zwiększa swoje szanse edukacyjne wówczas, gdy członkowie różnych zbiorowości posiadają szerokie powiązania z osobami o różnych zasobach społecznych i kulturowych; potrafią też strategicznie budować takie powiązania z uwagi na relatywnie wysoki poziom kapitału kulturowego; w związku z tym kapitał społeczny takich osób nie ogranicza się tylko do kontaktów w wąskim gronie rodziny, ale jest budowany przy wykorzystaniu szerokich kontaktów w różnorodnych grupach i kręgach społecznych.

Wszystkie podane wyżej hipotezy są oczywiście bardzo generalne i ogólne. Stanowią jedynie (i aż) kierunek, wskazanie tropów, które obszary rzeczywistości społecznej w środowisku wiejskim należy obserwować i pod jakim kątem. Podejmując już konkretną problematykę, należy oczywiście uszczegółowić pytania i dopasować hipotezy szczegółowe. Te trzy koncepcje kapitału społecznego nie wykluczają się nawzajem, ale wskazują, że mamy trzy różne rodzaje kapitałów społecznych. Nie są one naturalnie przekładalne jeden na drugi – na przykład wysoki poziom kapitału społecznego w kategoriach koncepcji Colemana, polegający na silnych więziach rodzinnych osób w środowisku zmarginalizowanym, będzie oznaczał niski (gorszy) poziom kapitału społecznego w ujęciu Pierre’a Bourdieu (ponieważ kontakty ograniczają się do osób o niskim poziomie kapitału kulturowego i finansowego). Niemniej jednak możemy obserwować interakcje tych trzech rodzajów kapitału społecznego i szukać związków i zależności w tych interakcjach oraz ich wpływu na rozwój społeczny poszczególnych środowisk, w tym w odniesieniu do szans edukacyjnych młodzieży.

Dla przykładu możemy zdiagnozować wysoki poziom kapitału społecznego w kategoriach Bourdieu, ponieważ ludzie mogą mieć kontakty z różnymi środowiskami (np. w przypadku wsi w pobliżu dużych aglomeracji, w której zamieszkuje liczna grupa rezydentów). Brak jednak będzie w takim środowisku silnych więzi lokalnych i zaufania pomiędzy sąsiadami (którzy się nie znają). Czy dzieci z takiej wsi będą miały niskie czy wysokie szanse edukacyjne? Prawdopodobnie taki „indywidualistyczny” kapitał społeczny rodziców będzie silnym zapleczem sukcesu edukacyjnego. I odwrotnie – wieś peryferyjna, której członkowie nie posiadają szerokich kontaktów społecznych ze zróżnicowanym środowiskiem (bo po prostu nie mają do niego fizycznego dostępu). Istnieją tu jednak silne więzi i zaufanie do siebie, silna kontrola społeczna. W takiej zbiorowości brak „jednostkowego” kapitału społecznego, diagnozowanego w kategoriach Bourdieu, może być rekompensowany przez wysoki poziom kapitału społecznego w kategoriach Colemana i Putnama, wyrażający się w zbiorowym wysiłku całej zbiorowości, by pomóc lokalnej szkole i własnym dzieciom. Takie zjawisko mogłoby być potencjalnym wytłumaczeniem swobodnego „cudu edukacyjnego”, z jakim mieliśmy do czynienia podczas pierwszych egzaminów zewnętrznych, kiedy uczniowie z peryferyjnych środowisk uzyskali wysokie wyniki.

Są to oczywiście tylko hipotezy, które wymagają empirycznej weryfikacji w konkretnych środowiskach. W tym miejscu ograniczono się jedynie do pokazania tropów poszukiwań.

PODSUMOWANIE

Dokonany powyżej przegląd sposobów definiowania kapitału społecznego oraz możliwych sposobów analizowania rzeczywistości społecznej pozwala na oszacowanie ich użyteczności analitycznej. Jakie wnioski możemy wyciągnąć? Jakie obszary badawcze w socjologii edukacji pojawiają się jako istotne i w których można wykorzystać tę koncepcję?

Pierwszym wnioskiem, który się tu narzuca, jest stwierdzenie, że nie mamy do czynienia z jedną koncepcją, ale z trzema. Nie jest to „odkrycie Ameryki”. Każdy, kto zajmuje się kapitałem społecznym, zna jego trzy główne źródła. Często jednak do jednego worka wrzucamy analizy inspirowane przez tradycję Colemaną, Putnama i Bourdieu. Jak wykazała powyższa prezentacja, nie jest to uprawomocnione.

Po dokonaniu wyraźnej dystynkcji pomiędzy tymi trzema formami koncepcji kapitału społecznego trudno odmówić każdej z nich przydatności analitycznej. Trzeba jednak pamiętać, że konstruując program badawczy oparty na każdej z nich, co innego uczynimy przedmiotem naszych obserwacji, inne narzędzia będziemy musieli zastosować.

Kapitał społeczny w wydaniu Putnama i Colemaną zbliżony jest do pojęcia więzi społecznej albo spójności społecznej. Pod tym względem interesujące jest, dlaczego nie używamy tych „starych” kategorii, ale zachłystujemy się pojęciem kapitału. Nie negując użyteczności tych koncepcji, wydaje się, że to o nich właśnie można mówić w kategoriach pewnej mody, z pewnością zaś o kolonizacji języka nauk społecznych przez ekonomię – jest to temat na osobne opracowanie.

Koncepcja Bourdieu pozwala dostrzec różnice w generowaniu i wykorzystywaniu kapitału społecznego przez rodziców z różnych warstw społecznych. Wyzwała nas też z ograniczającej analizy typu „dużo – mało kapitału” i zmusza do podjęcia pytania, kto wchodzi w skład sieci, kto współtworzy kapitał, pozwala pytać o strategię budowania tego kapitału oraz umożliwia przejście do działania na rzecz kreowania odpowiednich zasobów kapitału społecznego.

Pojawia się tu miejsce na pytania o rolę szkoły wiejskiej jako czynnika kreacji kapitału społecznego. Jeżeli zgodzimy się, że kapitał społeczny jest istotnym czynnikiem w procesach stratyfikacyjnych, a szkoła jest medium stratyfikacji, to musimy przyglądać się szkole jako przestrzeni wykorzystania kapitału społecznego, ale też jako miejscu, w którym może on być budowany i pomnażany. Daje to kolejną płaszczyznę analiz porównawczych w wymiarze „wieś – miasto”. Tropów jest wiele – szerokie ich omówienie przekracza ramy przyjęte dla tego tekstu. Stanowi on jedynie wstęp do dalszych prac teoretycznych i empirycznych.

Przedstawione w artykule analizy stanowią anonsowane we wstępie ćwiczenie epistemologiczne. Należy przypomnieć, że chodziło tu o analizę, jakie obszary badawcze i interpretacyjne odsłaniają się przed nami, gdy przyjmiemy perspektywę teorii kapitału społecznego. Widzimy, że jest to rzeczywiście płodna i interesująca płaszczyzna badań, która wykazuje swoistą ekspansywność – coraz więcej obszarów wydaje się być uwarunkowana zasobami kapitału społecz-

nego. Pamiętajmy jednak, że jest to tylko (i aż) jedna z możliwych perspektyw analizowania relacji społeczności lokalnych i edukacji. Kierując szczególnie uwagę na pewne obszary rzeczywistości, inne usuwa w cień. Z pola widzenia znika kwestia postaw indywidualnych wobec edukacji, wobec szkoły jako instytucji (domena psychologii społecznej i interpretatywnie nastawionej socjologii). Nie skupiamy się też na organizacyjnych i czysto instytucjonalnych mechanizmach funkcjonowania edukacji. Tych „niewidzialnych” obszarów możemy wyliczyć wiele. Perspektywa kapitału społecznego kieruje naszą uwagę na zagadnienia więzi społecznych i każe powrócić do podstawowych pytań socjologicznych: Jak działa społeczność? i Czym jest społeczeństwo? Być może właśnie w tym tkwi jej moc i ukryta obietnica unifikacji nauk społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Ball S., 2003: *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer, London.
- Białecki I., 1999: *Nierówności edukacyjne w Polsce*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 14: 19–42.
- Borowicz R., 1980: *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży i ich realizacja*. IRWiR PAN, Warszawa.
- Borowicz R., 2000: *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*. Wszechnica Mazurska, Olecko.
- Bourdieu P., 1994: *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Routledge, London.
- Bourdieu P., 2004: *The forms of capital*. In: *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. Ed. S. Ball. RoutledgeFalmer, London: 15–29.
- Cohen D., Prusak L., 2001: *In Good Company. How social capital makes organizations work*. Harvard Business School Press, Boston.
- Czapiński J., 2005: *Kapitał społeczny*. W: *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek (<http://www.diagnoza.com/>): 204–214.
- Domalewski J., 2001: *Szkoła wiejska wobec zadania rekompozycji struktury społecznej*. „Przegląd Socjologiczny” 1: 99–122.
- Domalewski J., 2006: *Szkoła wiejska – katalizator czy inhibitor zmian systemowych?* Praca doktorska.
- Domalewski J., Mikiewicz P., 2004: *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. IRWiR PAN, Warszawa – Toruń.
- Fedyszak-Radziejowska B., 2006: *Kapitał społeczny wsi – w poszukiwaniu utraconego zaufania*. W: *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*. Red. K. Szafranec. IRWiR PAN, Warszawa: 71–120;
- Ferguson K.M., 2006: *Social capital and children’s wellbeing: a critical synthesis of the international social capital literature*. „International Journal of Social Welfare” 15: 2–18.
- Fine B., 2005: *Social capital vs social theory, Political economy and social science at the turn of millennium*. Routledge, London.
- Fukuyama F., 1997: *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław.
- Gaggio D., 2004: *Do social historians need social capital?* „Social History” 29, 4: 499–513.
- Kozakiewicz M., 1974: *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. IW CRZZ, Warszawa.
- Kwieciński Z., 1995: *Dynamika funkcjonowania szkoły*. UMK, Toruń.
- Kwieciński Z., 2002: *Wykluczanie*. UMK, Toruń.
- Portes A., 1998: *Social capital: its origins and applications in modern sociology*. „Annual Review of Sociology” 24: 1–24.
- Putnam R.D., 1995: *Demokracja w działaniu*. Znak, Kraków.

- Putnam R.D., 2000: *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster Paperbacks, New York.
- Smith M.K., 2001: *Social capital. The encyclopedia of informal education* (www.infed.org/biblio/social_capital.htm).
- Szymański M.J., 1973: *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*. PWN, Warszawa.
- Szymański M.J., 2000: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. IBE, Warszawa.
- Wasielewski K., 2006: *Społeczne zróżnicowanie uniwersytetu. Młodzież wiejska i wielkomijska na UMK w Toruniu*. „Studia Socjologiczne” 1: 119–154.

SPECIFIC FEATURES OF THE SOCIAL CAPITAL OF POLISH RURAL AREAS – THEORETICAL PRELIMINARIES AND PROBABLE SCOPE OF RESEARCH RELATING TO EDUCATION

Abstract. The article marks an effort to systematically consider the problem of social capital in its aspects connected with social inequalities in access to education. The author is particularly interested in the possibility of explaining the reasons for the worse situation of rural youth in terms of access to education than that of young people from urban areas. He adopts as a starting point for his analysis three basic concepts of the specific character of social capital (as formulated by: Robert Putnam, James Coleman, and Pierre Bourdieu) and tries to determine the probable scope of research relating to the functioning of the educational system in rural areas. He also formulates a number of explanatory hypotheses. In accordance with its title the article has the character of theoretical preliminaries and constitutes a preamble to further investigations concerning the relation between social capital and education in rural areas.

Key words: social capital, social inequalities, education, education in rural areas

Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie artykułu 20 oraz 201 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych.