

Nataša Zrim Martinjak

Dihotomija v vrednosti socialnega kapitala: krepitev individualistično ali skupnostno naravnane šole?

Povzetek: Prispevek se osredotoča na dihotomno vrednost socialnega kapitala in je poskus analize, ki bi v kontekstu šole pokazala na njegov potencial in omejitve. Gradi na tezi, da vrsta vrednosti socialnega kapitala, ki je lahko socialna ali instrumentalna, določa pojavne oblike socialnega vedenja v šoli. Analiza pokaže, da so temeljne teorije socialnega kapitala prispevale k obtežitvi socialnega kapitala z instrumentalno vrednostjo, socialno vedenje v tem kontekstu pa je predvsem direktna in preračunljiva investicija v socialne odnose. Instrumentaliziran pristop k uporabni vrednosti socialnega kapitala v šoli podpira in oblikuje individualistično naravnane posameznike in ne krepi skupnostne naravnosti, altruizma in človečnosti. V podporo slednjega bi bilo v največji možni meri treba upoštevati in v delovanje šole vključiti krepitev skupnosti. Dihotomija v vrednosti socialnega kapitala razkriva različnost njegovih učinkov tako na posameznika kot skupnost, ponuja priložnost za nadaljnje kritične premisleke o didaktičnih pristopih k njegovi krepitvi v šoli in prispeva nov vidik razumevanja socialnega vedenja.

Ključne besede: dihotomija v vrednosti socialnega kapitala, instrumentalna vrednost, socialna vrednost, socialno vedenje, šola, skupnost

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Uvod

Šola tvori »vsakdanjo izkušnjo otroka/mladostnika v odnosih z ljudmi« (Mikuš Kos 2019, str. 297) in »je prostor številnih socialnih odnosov« (prav tam, str. 271). Morala bi pomeniti okolje, »ki zagotavlja splošne dobrine dobrega počutja – občutek sprejetosti, varnosti, podpore, priložnosti za učenje in kreativno delovanje« (Mikuš Kos 2017, str. 259). Čustvena in socialna dobrobit otrok je »sestavni del otrokovih pravic« (prav tam, str. 254) in ima vlogo varovanja duševnega zdravja otrok (prav tam). Slednje je v veliki meri pogojeno z doživljanjem odnosov, občutka varnosti, povezanosti z drugimi v ožjih in širših skupnostih (prav tam). Ob tem pa so v zatonu prav pojavne oblike vedenja, ki k temu prispevajo, npr. prosocialno vedenje, altruizem in človečnost (prav tam). Sprašujemo se, kako v šoli, ki pomeni socialni prostor in učno okolje v/o medosebnih odnosih ter je vir naravnih (prav tam) socialnih mrež za otroka, vplivati na krepitev teh vedenj.

Pomen socialnih mrež in medosebnih odnosov zagovarja teorija socialnega kapitala, katere temeljno sporočilo v tem kontekstu je, da medosebne interakcije pomenijo potencial za medsebojno sodelovanje in zaupanje drugemu ter usposablja posameznike za gradnjo skupnosti (Hanifan 1916). V teoriji socialnega kapitala je zajeto tudi prepričanje, da ima socialni kapital neposredni in posredni vpliv na socialno in čustveno dobrobit otrok (Bassani 2007), kar se kaže skozi njihovo učno uspešnost in vedenjske odzive (Van Rossem idr. 2015). Turley idr. (2017), ki verjamejo, da je socialni kapital močno orodje za doseganje sprememb, v raziskavi o vzročnih učinkih socialnega kapitala na vedenje otrok, ki je zajela 3084 družin, ugotavljajo, da socialni kapital izboljšuje vedenje otrok, pri čemer to izhaja iz socialnih odnosov. Odzivanje na otrokove vedenjske manifestacije, ki kažejo na njegove čustvene stiske in temeljne potrebe, pa bi moralo biti prioritarna pedagoška naloga v šoli. Avtorji (prav tam) ugotavljajo tudi, da ima partnersko sodelovanje šole s starši pomembne učinke na vedenje in posledično uspešnost otrok, ključna naloga šole pri tem pa je, da z aktivnostmi, ki spodbujajo socialne odnose, tako kvantitativno kot kvalitativno, prispeva h krepitvi socialnega kapitala in da omogoča udeležbo deležnikov v teh aktivnostih.

Povezavo med socialnim kapitalom in izobraževanjem sicer najdemo že

v teoriji treh glavnih referenc socialnega kapitala, Bourdieu tako (1986) v tem kontekstu izpostavlja socialno neenakost v izobraževanju, Coleman (1990) šolo kot ključni vir socialnega kapitala in vpliv socialnega kapitala na izobraževalne dosežke (Coleman 2000), Putnam (2004) pa vpliv izobraževanja na socialni kapital in obratno. Temeljne teoretske šole socialnega kapitala so pri raziskovalcih spodbudile zanimanje za povezanosti med socialnim kapitalom in izobraževanjem (npr. Allard 2005; Bassani 2007; Behtoui 2017; Comer 2015; Field 2003; Croniger in Lee 2001; Munn 2000; Murray idr. 2020; Plagens 2011; Stanton-Salazar in Spina 2000; Turley idr. 2017; Van Rossem idr. 2015), vendar pa, kot opozarjajo nekateri avtorji, so empirične raziskave pogosto omejene, najpogosteje zaradi konceptualne nejasnosti (npr. Bassani 2007; Dika in Singh 2002; Lee 2010; Mikiewicz 2021; Turley idr. 2017). Prav zato je pomembno nadaljevati razvoj in uporabo alternativnih konceptualizacij socialnega kapitala (Dika in Singh 2002). Allard (2005) poudarja, da v raziskavah tudi ni dovolj šne osredotočenosti na pomen, kakovost in kontekst socialnega kapitala. Prav zato se nam zdi smiselno opozoriti na širše razsežnosti vrednosti socialnega kapitala, ki pokažejo še en vidik navedene problematike v šoli.

Pričujoči prispevek glede na erozijo »pristnih, neposrednih socialnih stikov, altruizma, vzajemne pomoči« (Mikuš Kos 2017, str. 372) izhaja iz zanimanja za vrednost socialnega kapitala v šoli in je poskus analize, ki bi pokazala na njegov potencial in omejitve. Navedeni kontekst nas usmerja k premislekom, kako implementacija teoretskih spoznanj o socialnem kapitalu v didaktični model šole kot skupnosti podpira pojavne oblike vedenja, ki prispevajo k čustveni in socialni dobrobiti otrok. Torej kako šola z načrtnim delovanjem v kontekstu koncepta socialnega kapitala (lahko) izkorišča svoj resurs za skupnostno naravnano delovanje. Krepitev skupnosti na različnih ravneh delovanja posameznikov, tudi v šoli, naj bi bilo učinkovito orodje za reševanje problemov (Mikiewicz 2021).

V prispevku s primerjalno deskriptivno metodo analiziramo teorijo, ki vključuje prvo znano navedbo pojma socialni kapital (Hanifan 1916, 1920), in teorije uveljavljenih teoretskih šol socialnega kapitala (Bourdieu 1986; Coleman 2000; Putnam 1995), s posebno pozornostjo do opredelitve vrednosti socialnega kapitala. Pokažemo na doslej relativno spregledano značilnost socialnega kapitala, to je dihotomija v njegovi vrednosti, s katero opozorimo na kontroverzno situacijo v nekritičnosti do vrednosti socialnega kapitala. Izhajamo iz predpostavke, da nenančna opredelitev vrednosti socialnega kapitala povzroča težave pri operativnem delovanju (tudi v šoli) v kontekstu koncepta socialnega kapitala. Zanimalo nas je, kako je bila vrednost socialnega kapitala opredeljena prvič, teorije treh vodilnih avtorjev na področju socialnega kapitala pa smo izbrali zato, ker so se uveljavile kot temeljne teoretske šole, na katerih najpogosteje temelji kasnejše raziskovanje.

Prispevek gradimo na tezi, da vrsta vrednosti socialnega kapitala, ki je lahko socialna ali instrumentalna, določa pojavne oblike socialnega vedenja v šoli. Cilj prispevka je pokazati na dihotomijo v vrednosti socialnega kapitala, ki pojasni, kako lahko s krepitevijo socialnega kapitala prispevamo k individualistično ali skupnostno naravnani šoli in posamezniku. Socialni kapital kot produkt šole je lahko individualni ali skupnostni vir ali oboje. Od didaktičnega pristopa h krepitevi

socialnega kapitala, s katerim prispevamo k eni ali drugi vrednosti socialnega kapitala, je odvisno, kakšni bodo njegovi učinki in kdo bo imel od njega koristi. Zato pozornost dihotomiji kot jedrni značilnosti v naravi socialnega kapitala lahko v šoli prispeva k preizpraševanju učinkovitosti uporabljenih didaktičnih pristopov za krepitev socialnih odnosov in vedenj ter didaktične rešitve pri krepitvi tistih pojavnih oblik vedenja, ki jih želimo doseči v skupnostno naravnani šoli, in pri prepoznavanju tistih, ki podpirajo individualistično naravnano.

Dihotomija v vrednosti socialnega kapitala slednjega osvetli z zapostavljene perspektive, ki ji raziskovalci doslej niso namenjali osredotočene pozornosti. Težnje po reformiranju sistema vzgoje in izobraževanja pa se, med drugim, naslanjajo ravno na spoznanja o prevladi individualistične naravnano in iskanje odgovorov na vprašanja, kako okrepiti socialna vedenja v zatonu. Na podlagi zastavljene teze se sprašujemo, ali socialni kapital danes res pomeni enega od »nosilnih stebrov kakovosti šole« (Mikuš Kos 2017, str. 379) in kakšna je pri tem njegova vrednost. Že pred skoraj pol stoletja Tolsdorf (1976 v Stanton-Salazar in Spina 2000) s t. i. omrežno usmerjenostjo opredeli naklonjenost ali nenaklonjenost reševanju težav z aktivacijo virov iz socialnih omrežij, pri čemer posameznik izhaja iz pričakovanj do potencialne uporabnosti svojega socialnega omrežja. Z omrežno usmerjenostjo je avtor poudaril instrumentalno motivacijo posameznika za aktivacijo socialnega kapitala. Pred tudi že skoraj tremi desetletji pa je bil med prioriteta na področju vzgoje in izobraževanja zastavljen cilj »naučiti se živeti skupaj« (Delors 1996, str. 20), ki ga še nismo realizirali oz. se glede na erozijo pojavnih oblik vedenja, ki k temu prispevajo, od tega celo oddaljujemo. Osrednji namen prispevka je povezati dihotomijo v vrednosti socialnega kapitala z izpostavljeno problematiko v sodobni šoli. Zastavili smo si raziskovalno vprašanje, kako vrednost socialnega kapitala opredeljujejo prva znana navedba pojma in temeljne teoretske šole socialnega kapitala.

Hanifanov opis vrednosti socialnega kapitala

Pri opredelitvi vrednosti socialnega kapitala se najprej navezujemo na prvo znano navedbo pojma socialni kapital iz leta 1916, ko ga Hanifan (Hanifan 1916, 1920; Putnam 2000; Putnam in Goss 2002) uporabi za opis socialnega potenciala za izboljšanje življenjskih pogojev celotne skupnosti in kot koristnega tako za posameznika kot skupnost. Poudari, da posamezniku povezovanje z drugimi prinese pomoč, naklonjenost in prijateljstvo. Ko se posamezniki med seboj povežejo in njihovo povezovanje postane navada, potem socialni kapital začne delovati v skupnostno dobrobit, posamezniki pa lahko izkoriščajo njegove ugodnosti. Zato je »najprej treba akumulirati socialni kapital skupnosti« (Hanifan 1920, str. 79). Historično sledenje pojmu socialni kapital pokaže, da se ta najprej pojavi v okviru instrumentalne vrednosti, saj je pomenil sredstvo za doseganje cilja. Z idejo o dobrobiti socialnega kapitala za skupnost pa je Hanifan nastavil podlago tudi njegovi socialni vrednosti. Glavno vprašanje Hanifanovega raziskovalnega zanimanja je bilo, kako izboljšati okoliščine za krepitev skupnosti. Izpostavlja primer t. i.

zgodbe o uspehu »centra podeželske šolske skupnosti«, ki mu je uspelo razvijati in uporabljati socialni kapital. Med ključnimi gradniki uspeha v ospredje postavlja zanimanje zaposlenih v šoli za skupnost kot tako, za njeno zgodovino, za aktualna vprašanja in skrbi deležnikov prav te skupnosti. Pogovorom in srečevanjem pa daje prostor v samem osrčju skupnosti, tj. v šoli in življenjskem okolju. Hanifan je kot šolnik verjel, da je šola center skupnosti in ključen prostor, kjer se ljudje zbirajo in povezujejo. Verjel je v moč njenega delovanja in koristi za celotno skupnost. V tem, kako je zastavljal pot do doseganja sprememb, prepoznamo načeli postopnosti in zaporedja. Da bi posamezniki lahko prispevali k izboljšanju skupnosti, se morajo najprej povezati, nato pa morajo sami prepoznati, kje bi bile potrebne spremembe. Verjel je, da otroci v šoli (skupaj z učitelji) ustvarjajo socialno jedro, mikro skupnost, in skupaj z ostalimi t. i. socialnimi enotami iz svojega mikro okolja, družinami, sosedi, gradijo skupnosti vse do nivoja države. Ugotavljal je, da se vsi problemi makro skupnosti lahko rešujejo ravno in le zaradi v mikro okolju že osvojenih in delujočih socialnih vedenj (Hanifan 1916, 1920).

V njegovi ideji koristnosti socialnega kapitala za skupnost prepoznamo tudi idejo dodane vrednosti socialnega kapitala. Po Hanifanu se socialni kapital gradi na podlagi socialnih potreb posameznika po »prijateljstvu, sočutju in socialnih stikih« (Hanifan 1920, str. 78). Zadovoljitev socialnih potreb je sicer v dobrobit posameznika, vendar ima cilj skupnostne dobrobiti. Posameznik je namreč socialno nemočen, če je prepuščen samemu sebi, s povezovanjem pa lahko zadovolji svoje socialne potrebe in prispeva še k izboljšanju življenja celotne skupnosti. Gre za primer krepitev in uporabe socialnega kapitala, ko njegova instrumentalna vrednost za posameznika preide v vrednoto skupnosti in je njena dobrobit. Še vedno pa tudi ta prepoznana vrednost socialnega kapitala za skupnost ostaja v območju instrumentalne vrednosti socialnega kapitala, le da deluje v dobrobit skupnosti.

Glede na ugotovljeno prevlado individualistične naravnosti sodobne šole je ta danes pred izzivom, kako prispevati prav k socialnemu kapitalu, ki deluje v dobrobit skupnosti, in k prenosu instrumentalne vrednosti socialnega kapitala v njegovo socialno vrednost. Prizadevati bi si morali za šolo s socialnim delovanjem vnaprej, brez računanja na povračilo. Plagens (2011) v tem kontekstu govori o t. i. spontanem vedenju, ki je koristno za skupnosti. Hanifan je k teoriji socialnega kapitala prispeval pojem in temeljno konceptualno idejo socialnega kapitala, z njegovo utemeljitvijo v razvoju in uporabi. Njegova umestitev šole v samo osrčje (krepitev) skupnosti je navdihujoča še danes. Zdi se, da bi vsaj v manjših krajih, kjer so šole urbanistično pogosto umeščene v samo središče kraja, njegove ideje zlahka preizkusili v praksi. Sicer pa v teoriji socialnega kapitala Hanifan ostaja nekako v senci izpostavljenih avtorjev. Med kasneje uveljavljenimi referencami se nanj navezuje le Putnam (2000; Putnam in Goss 2002).

Vrednost socialnega kapitala v temeljnih teoretskih šolah

Bourdieu v teoriji o socialnem kapitalu govori o koristih, ki jih ima posameznik od participacije v skupini in premišljenega druženja z namenom razvijanja virov,

ki jih lahko uporabi (Bourdieu 1986). Socialni kapital je definiral kot »agregat dejanskih in potencialnih virov, ki so povezani s posedovanjem trajnega omrežja bolj ali manj institucionaliziranih odnosov vzajemnega poznanstva in prepoznavanja – ali z drugimi besedami s članstvom v skupini –, ki vsakemu od članov ponuja podporo kolektivno posredovanega kapitala, ‚priporočilo‘, ki jim daje pravico do zaupanja v različnih pomenih besede« (Bourdieu 1986, str. 248). Kot izhaja iz definicije, je povezovanje možno zaradi članstva v skupini, ki je temelj solidarnosti in proizvaja profite. Bourdieu socialni kapital razume kot vsoto treh indikatorjev socialnega kapitala: socialnih mrež, vzajemnosti in zaupanja. Posameznikov socialni položaj določajo odnosi v mreži povezav kot »produkt investicijskih strategij, individualnih ali kolektivnih, ki si zavestno ali nezavedno prizadevajo vzpostaviti ali reproducirati družbene odnose, ki so neposredno uporabni na krajši ali daljši rok, tj. pri pretvarjanju naključnih odnosov, kot so odnosi sosedstva, sodelavcev na delovnem mestu ali celo sorodstva, v odnose, ki so nujni in izbirni ter vsebujejo trajne obligacije, ki so subjektivno občutene (občutja hvaležnosti, spoštovanja, prijateljstva itd.) ali institucionalno zagotovljene (pravice)« (Bourdieu 1986, str. 250–251).

Iz Bourdieujeve teorije je možno razumeti, da je socialni kapital razčlenjen na dva dela: socialne odnose, ki posamezniku omogočajo dostop do mrežnih virov, in velikost ter kvaliteto mrežnih virov. Poudarjena je funkcionalna vrednost socialnih odnosov, socialni kapital pa je umeščen v interakcije z drugimi kapitali. Temelji na sorodstvenih vezeh in je ukoreninjen v relativno statičnem modelu socialne hierarhije, v katerem izmenjave niso pogojene z naklonjenostjo drugemu, temveč gre za gibanje v pripadajočem kulturnem svetu z vnaprej določenim položajem. Predstavljen je kot lastnina elit, ki rešuje njihove relativne položaje, in kot prednost privilegiranih ter sredstvo za vzdrževanje njihove superiornosti. Ne izhaja pa iz te teoretske šole, da bi tudi manj privilegirani posamezniki in skupine imeli koristi od svojih socialnih vezi, nasprotno, pri teh te vezi, skupaj z drugimi kapitali, pomembno določajo socialne neenakosti in socialno nemobilnost. Bourdieujeva teorija popolnoma nedvoumno opredeli in prikaže instrumentalno (ekonomsko) vrednost socialnega kapitala. Socialnemu kapitalu pripiše pomembno vlogo v razumevanju reprodukcije socialnih neenakosti, tudi v izobraževanju, kamor se otroci ne vključujejo z enako zalogo kapitala, zato so že v samem izhodišču v neenakem položaju. Nadalje se v procesu izobraževanja socialna neenakost vzdržuje, pogloblja in reproducira. Šolo razume kot socialno organizirano strukturo, ki ustvarja vse preostalo socialno dogajanje na mikro in makro nivoju družbe (Bourdieu 1986; Bourdieu in Passeron 1996).

Coleman s teorijo socialnega kapitala razlaga dileme in način sodelovanja. Poudarja, da če se posameznik odloči sodelovati, je to zato, ker je to v njegovem interesu (Coleman 1990). Socialni odnosi tako pomenijo »sredstvo za posameznike« (Coleman 2004, str. 383) in so odvisni od njih, in obratno, posamezniki so odvisni od socialnih odnosov (Coleman 1990, 2004). Funkcija odnosa se razume kot dobiček oz. korist, ki jo posameznik pridobi iz odnosa, da lahko zadovolji svoje interese in cilje. Po Colemanu je socialni kapital »definiran s svojo funkcijo. To ni ena sama entiteta, temveč niz različnih entitet, ki imajo dve skupni lastnosti:

vse so sestavljene iz nekega aspekta družbenih struktur in pospešujejo določena delovanja akterjev – bodisi posameznikov bodisi korporativnih akterjev – znotraj strukture« (Coleman 2000, str. 20). Druga od Colemanovih definicij socialni kapital konkretizira kot »vrsto virov, ki se odražajo v družinskih odnosih in socialni organizaciji skupnosti in so koristni za kognitivni ali socialni razvoj otroka ali mladostnika. Različni ljudje imajo različne vire in ti lahko pomenijo pomembno prednost v razvoju človeškega kapitala otroka in adolescenta« (Coleman 1994 v Field 2003, str. 24). Iz obeh definicij izhaja, da je socialni kapital uporaben vir, dostopen s socialnimi odnosi, in omogoča dosežke, ki jih brez njega ne bi mogli realizirati, zato ima produktivno vrednost (Coleman 2000, 2004). Prav tako poudarja sorodstvene vezi, v katerih družina pomeni arhetipsko zibko socialnega kapitala oz. je prvobitna socialna organizacija in socialno vodilo družbe (Coleman 1990).

Tudi iz te teoretske šole izhaja, da socialni kapital sestavlja vrsta virov, ki se odražajo v strukturi odnosov in poudarjajo funkcionalno vrednost socialnih odnosov. Ni pa možno iz definicij razbrati ključnih indikatorjev socialnega kapitala. Razume se, da posameznikovo sposobnost povezovanja določa seštevek njegovih veščin in znanja, odvisna pa je tudi od stopnje skupnih norm in vrednot skupnosti ter od tega, koliko so individualni interesi pogojeni s skupnostnimi (Coleman 1990, 2000). Podlaga tej teoretski šoli (Coleman 1990; Field 2000) je med drugim zanimanje za razmerje med socialno neenakostjo in akademskimi dosežki v izobraževanju, ki jih je Coleman povezoval s stopnjo socialnega kapitala (Schuller idr. 2000) in s tem prikazal njegovo uporabnost na področju izobraževanja (Coleman 2000). Nedvomno tudi njegova teorija opredeljuje instrumentalno vrednost socialnega kapitala. Prikazuje pa jo tudi v njeni kompenzacijski vlogi in jo kot tako prepozna kot priložnost v različnih družbenih skupinah. S tem prispeva razširitev vrednosti socialnega kapitala z elitnih skupin na revne in drugače prikrajšane ter dokazuje, da ima socialni kapital pomembne koristi tudi za marginalizirane skupine (Coleman 2000). Njegova teorija izhaja iz ideje o racionalnem vedenju posameznika s težnjo po zadovoljitvi lastnih interesov, pri čemer kompenzacijska moč socialnega kapitala ob primanjkljaju drugih oblik kapitalov tega postavlja v dinamičen, premostitven položaj, medtem ko Bourdieujeva teorija socialni kapital postavlja v statično vlogo.

Putnamova teorija definira socialni kapital kot »obliko socialnega življenja – mreže, norme in zaupanje – ki usposablja člane, da učinkoviteje delujejo skupaj, v sledenju skupnemu cilju« (Putnam 1996 v Field 2000, str. 32). Med izpostavljenimi indikatorji socialnega kapitala je zaupanje njegov temeljni del, brez katerega ne pride do medsebojne izmenjave. Med normami kot najpomembnejšo opredeljuje vzajemnost v dveh oblikah. Uravnotežena oz. specifična se navezuje na sočasno izmenjavo, posplošena oz. difuzna pa se navezuje na kontinuiran odnos izmenjave, ki ni vezan na čas in sočasnost, saj vključuje vzajemna pričakovanja, da se bo usluga iz sedanjosti povrnila v prihodnosti. Putnam si je formulacijo za te vrste vzajemnosti sposodil pri Ciceronu, ki pravi: »Ni je večje dolžnosti od vračanja dobrega. Nihče ne verjame tistemu, ki pozablja usluge« (Ciceron v Putnam 2003, str. 184). Temeljna ideja Putnamove teorije socialnega kapitala pa je v vrednosti socialnih mrež (Putnam 2000; Putnam in Goss 2002). V tem kontekstu je socialni

kapital predstavljen kot socialna vrlina vračanja uslug in ima značilnost »moralnih virov« (Hirschman v Putnam 2003, str. 182). Največjo moč ima, kadar je vpleten v gosto mrežo vzajemnih socialnih odnosov, v kateri se krepi, medtem ko se v družbi izoliranih posameznikov ne krepi (Putnam 2000; Putnam in Goss 2002). V gostih mrežah posameznik širi občutek in skrb zase tudi na druge, saj »razvija ‚jaz‘ v ‚mi‘« (Putnam 1995, str. 68). Tudi Putnamova teorija skozi poudarjene koristi in izmenjavo uslug socialnemu kapitalu pripisuje instrumentalno vrednost, pri čemer se obveza vrnitve uslug veže na moralno dolžnost, ki pa presega socialno delovanje zgolj za individualno dobrobit in zaradi obveze vračanja uslug vodi v skupnostno dobrobit. Vendar ga prav ta obveza uslug še vedno ločuje od njegove socialne vrednosti, ki presega moralno dolžnost vračanja uslug in predpostavlja altruistično vedenje, brez pričakovanja povračila. Lahko bi trdili, da se Putnam zaveda dvojne vrednosti socialnega kapitala in želi preseči njegovo instrumentalno vrednost.

Putnamovo delitev socialnega kapitala na dve obliki (Putnam 2000) prikazujemo zaradi njene uporabnosti tudi v šolskem kontekstu. Premostitveni oz. vključujoči socialni kapital se kaže v povezovanju različnih socialnih skupin in prinaša heterogeno povezanost. Z metaforo je opisan kot »WD-40« (Putnam 2000, str. 23). Pojavlja se v oddaljenih relacijah, karakterizirajo ga šibkejše, manj goste, raznovrstne vezi in poznanstva ter je pomemben za pridobivanje informacij in priložnosti. Vezivni oz. izključni socialni kapital pa se nanaša na močne vezi, npr. v družini, med sorodniki. Z metaforo je opisan kot »super lepilo« (Putnam 2000, str. 23). Gre za »rezervirani« socialni kapital, ki je vezan na razmerja v relativno homogenih skupinah in se udejanja v vsakodnevnikih odnosih. Če zadevo apliciramo na šolo, je vezivni socialni kapital mogoče krepiti na mikro nivoju šole, v posameznih razredih, za premostitveni socialni kapital pa si je mogoče prizadevati na makro ravni šole kot skupnosti. Van Rossem idr. (2015) so na vzorcu 1036 otrok iz 60 razredov nizozemskih osnovnih šol ugotovili, da je vezivni socialni kapital najpomembnejša oblika socialnega kapitala v osnovni šoli. Kot relevantno za ta prispevek omenimo njihovo zanimivo spoznanje, da lahko v socialnem sistemu, kot je razred, večina otrok drug drugemu zagotovi vire, ki jih potrebujejo, in je zato potreba po bolj ciljno usmerjenih socialnih odnosih majhna. Ugotavljajo še, da močnejše povezana socialna omrežja, kot je v šoli lahko razred, pripomorejo k večji individualni uspešnosti, povečujejo pa tudi možnost težavnega vedenja. Nasprotno šibkejša povezanost ne prispeva toliko k individualni uspešnosti, zagotavlja pa klimo, ki zmanjšuje možnost težavnega vedenja (prav tam). Murray idr. (2020) na podlagi analize devetih šol ugotavljajo potencial šole za ustvarjanje bolj pravičnega in vključujočega okolja, in sicer v primeru, da šola hkrati krepi tako vezivni kot premostitveni socialni kapital ob partnerstvu s starši. Pri tem poudarjajo, da morajo šolske prakse, ki podpirajo premostitveni kapital, v šolskem delovanju postati rutina, saj ta krepi skupnostno naravnano šolo. Ko pa šola krepi le vezivni socialni kapital, ta prispeva le h kopičenju priložnosti privilegiranih in ohranja izvorno neenakost. Njihova ugotovitev je skladna s Putnamovim delovanjem, da so za vzdrževanje socialno kohezivne skupnosti in kolektivno delovanje močne vezi med posamezniki, kot so npr. sorodstvene vezi in tesna prijateljstva,

ki se koncentrirajo v zaprtem krogu, manj pomembne od šibkih vezi, kot so npr. poznanstva in članstvo v sekundarnih združenjih, ki povezujejo posameznike iz različnih in ločenih skupin (Putnam in Goss 2002).

Kot dokazuje že Coleman (2000), tudi Putnam (2004) ne dvomi, da socialni kapital vpliva na dosežke v izobraževanju, zato predlaga, da bi izobraževalne politike, ki se ukvarjajo z razvijanjem izobraževalnih standardov ter namenjajo pozornost npr. učbenikom, izobraževanju učiteljev, pozornost namenile tudi socialnemu kontekstu izobraževanja. Ugotavlja pa tudi obratno, da izobraževanje vpliva na socialni kapital, kar je v kontekstu vprašanj tega prispevka, kako lahko šola prispeva h krepitvi upadlih socialnih vedenj, še pomembneje. Naravnost šole, konkretno, kako delujejo zaposleni, čemu dajejo pozornost ali ne, ustvarja okoliščine, ki podpirajo socialna vedenja, ki prispevajo k skupnostni dobrobiti, ali pa jih ne podpirajo. Šola je tista, ki pogojuje vedenje in identiteto nosilcev pedagoških aktivnosti, zato so spremembe v kulturi šole odvisne od spremembe naravnosti šole (Putnam 2003). Comer (2015) v tem kontekstu poudarja celosten, usklajen pristop na ravni šole, nasproten parcialnim in razdrobljenim aktivnostim, četudi je teh veliko. Croninger in Lee (2001) pa v raziskavi o oblikah socialnega kapitala na vzorcu 11.000 mladostnikov spoznavata, da je socialni kapital, ki temelji na socialno podpornih odnosih z učitelji, še posebej pomemben za mlade, ki podpore in vodstva niso deležni drugje, imajo učne težave in jim grozi učni neuspeh.

Ob primerjalnem vpogledu v opredeljevanje vrednosti socialnega kapitala v temeljnih teoretskih šolah ugotavljamo, da vsi trije avtorji v ospredje postavljajo instrumentalno vrednost socialnega kapitala, kjer ta deluje kot sredstvo za doseganje drugih ciljev. Kot sredstvo ga Bourdieu umešča med pripadajoče privilegije, Coleman med kompenzacijsko nadomestilo, Putnam pa ga predstavlja kot zadolžnico v izmenjavi uslug. Medtem ko Bourdieu in Coleman, četudi vsak v drugem kontekstu, nedvomno poudarjata izključno instrumentalno vrednost socialnega kapitala, pa Putnamova teorija ni tako zelo enoznačna v prikazu njegove vrednosti. Prav tako kot že Hanifanov tudi Putnamov opis socialnega kapitala nakazuje tudi njegovo socialno vrednost, pri čemer je nedvomno usmerjen na skupnostno dobrobit, s čimer presega socialni kapital kot sredstvo za izključno dobrobit posameznika – kot takega ga eksplicitno opredeljujeta Bourdieu in Coleman. Putnam sicer ne postavlja ločnice med eno in drugo vrednostjo, kar bi lahko pripisali konceptualni nejasnosti, pa vendar nas očitno ne zadržuje v območju instrumentalne vrednosti in se ne omejuje na individualno dobrobit. Njegova teorija razvija idejo o povezovanju in družbeni aktivnosti kot temelju za socialno vključenost in dobrobit skupnosti. V tem prepoznamo možnost za presežek delovanja na podlagi moralne obveze, ko socialno delovanje postane vrednota. Življenje je lažje v skupnostih z veliko zalogo socialnega kapitala (Putnam 1995). Putnam socialni kapital razume širše kot vir, ki deluje na skupnostni ravni (Field 2000). V kontekstu izpostavljenih problematike v sodobni šoli lahko Bourdieujeva in Colemanova teorija pomagata pri razumevanju obstoječe situacije in opredelitvi vrednosti socialnih vedenj, Putnamova teorija pa se, poleg že poprejšnjih Hanifanovih usmeritev in ob spoznanjih o dihotomiji v vrednosti socialnega kapitala, zdi najbolj aktualna in uporabna pri implementiranju v šolski vsakdan.

Izzivi pri krepitvi socialnega kapitala za skupnostno naravnano šolo

Analiza vrednosti socialnega kapitala v temeljnih teorijah nam je pomagala pojasniti in razumeti, zakaj v nekaterih skupnostih posamezniki med seboj sodelujejo in s tem prispevajo k reševanju skupnih problemov, medtem ko druge posamezniki z drugimi sodelujejo zgolj v skladu s svojimi individualnimi interesi. Odgovor prinaša identifikacija funkcije odnosa, ki lahko pomaga razložiti izide posameznih odnosov, tako za posameznika kot na ravni skupnosti. Na podlagi analize temeljne teorije s področja socialnega kapitala predpostavljamo, da je prva znana uporaba pojma socialni kapital, ko je bil ta opisan kot sredstvo za doseganje cilja, tega zaznamovala vse do danes, ko je ta definicija v razumevanju njegove vrednosti in uporabe še vedno prevladujoča. Nadalje instrumentalno vrednost socialnega kapitala izrazito izpostavlja Bourdieujeva razlaga značilnosti produktivnega delovanja tudi simbolnih oblik kapitalov, čeprav so ti v primerjavi z ekonomskim kapitalom nevidni, namreč iz njih izhajajo koristi. Tudi Colemanova razlaga socialnega kapitala v vlogi kompenzacijskega sredstva pri doseganju izobraževalnih uspehov ohranja sledenje instrumentalni vrednosti socialnega kapitala. Zdi se, da je Hanifanova ideja prispevka socialnega kapitala k skupnostni dobrobiti, ki smo jo opredelili kot dodano vrednost ob individualni dobrobiti, ostala spregledana. Prav tako v senci ostaja Putnamovo prepoznavanje socialne vrednosti socialnega kapitala.

Lahko bi trdili, da je k obteženosti socialnega kapitala z njegovo instrumentalno vrednostjo prispevala prav za poimenovanje koncepta uporabljena besedna zveza socialni kapital. Povezanost besede kapital z ekonomskim diskurzom avtomatsko sproži analogijo z ekonomskim kapitalom, kar je razlog za dominantno prepoznavanje in rabo njegove instrumentalne vrednosti. Beseda kapital ima takšno pojmovno oz. lingvistično moč, da kot samostalnik lahko povsem prekrije morebiten pridevnik, ki ga opredeljuje. Prikazana dihotomija v vrednosti socialnega kapitala prinaša zahtevo po njegovem preciziranju kot sredstva za doseganje cilja, ko ima instrumentalno (ekonomsko) vrednost, in kot cilja samega po sebi, ko ne temelji na preračunljivosti in ima socialno oz. končno vrednost. Dihotomija v vrednosti socialnega kapitala opozarja na problematičnost poenostavljenega razumevanja tega koncepta in posledično na nekritično (zgolj) instrumentalno krepitev socialnega kapitala posameznika in/ali skupnosti.

V razpravi smo poskušali oblikovati konceptualizacijo socialnega kapitala, osredotočeno na njegovo vrednost. Natančneje smo se, ob kritičnosti do splošne vrednosti socialnega kapitala, osredotočili na dihotomijo v njegovi vrednosti. Analiza vodi v sklep, da instrumentalizirani pristop k uporabni vrednosti socialnega kapitala v šoli podpira in oblikuje individualistično naravnane posameznike ter ne krepi skupnostne naravnosti, altruizma in človečnosti. Ob skupnostni naravnosti posameznik zaradi storjenega ne pričakuje ugodnosti zase. Instrumentalizirani pristop k implementaciji teoretskih spoznanj o socialnem kapitalu namreč spodbuja premišljeno in preračunljivo vlaganje v socialne odnose, v medsebojna povezovanja, izkoriščanje socialnega najprej ali celo zgolj v lastno korist posameznika ali skupnosti, kar ni delovanje v okviru vrednote kot socialne

vrednosti socialnega kapitala. Razlika se prepozna skozi namen delovanja, vedenje samo, učinek oz. koristi in resurs, ali je ta individualen ali skupnostni. Učinki socialnega kapitala so odvisni od ciljev socialnega vedenja (Van Rossem 2015). Kadar ima socialni kapital instrumentalno vrednost, je v vlogi manipuliranja z možnostmi in priložnostmi, ki jih posamezniku in skupnosti omogočajo socialni odnosi. Dihotomija v vrednosti socialnega kapitala razkriva različnost njegovih učinkov tako na posameznika kot skupnost ter ponuja priložnost za nadaljnje kritične premisleke o didaktičnih pristopih k njegovi krejitvi v šoli in nov vidik razumevanja socialnega vedenja. Vsekakor je še vedno odprto izjemno pomembno vprašanje o načinu implementacije koncepta socialnega kapitala v šolski prostor. To pomeni, da je glede na kontekst in aktualne razmere v šolah treba poiskati ustrezne rešitve.

Socialno oz. končno vrednost socialnega kapitala, ki nas je zanimala v kontekstu zastavljene teze, na kateri smo gradili prispevek, nakaže že Hanifanov opis socialnega kapitala, kasneje pa je prepoznana le v Putnamovi teoretski šoli. Kot nujnost za dobrobit skupnosti ta navaja vzpostavitev pedagogike in kurikuluma, ki bi imela trajne in konsistentne učinke na socialno vključevanje v lokalno skupnost kasneje v življenju. Poudarja spodbujanje timskega dela, vrstniškega sodelovanja tako pri učenju kot pri reševanju težav in konfliktov, spodbujanje socialne inkluzije, ki prispeva k preseganju različnosti in krepi socialno kohezijo. V ospredje postavlja tudi arhitekturni pomen fizičnega prostora, ki lahko spodbuja sodelovanje ali pa izolira in osami posameznike, ter pomen normativov, pri čemer poudarja načelo majhnosti in celično organiziranost šole (Putnam 2004; Putnam in Sander 1999). To se sklada s Hanifanovo idejo in se razume kot skrb za krepitev posameznih mikro jeder skupnosti kot podpora delovanju skupnosti na makro nivoju. Glede na navedene premisleke bi šola lahko prispevala h krejitvi medsebojne povezanosti in implementaciji teorije socialnega kapitala v šolski prostor tudi z namenom doseganja njegove socialne vrednosti. Na podlagi domene o tem, kaj sploh je socialno delovanje, Uphoff (2000) oblikuje štiri stopnje socialnega kapitala, ki bi jim lahko sledili z didaktičnimi pristopi v šoli. To so minimalni, elementarni, realni in maksimalni socialni kapital. Minimalni socialni kapital se kaže v nezainteresiranosti za dobrobit drugega in v delovanju za lastno korist na račun drugega. Elementarni socialni kapital prepoznamo po primarnem interesu za lastno dobrobit in po sodelovanju z drugimi le zaradi lastne koristi. Vrednost minimalnega in elementarnega socialnega kapitala bi lahko opredelili kot instrumentalno na ravni posameznika. Realni socialni kapital kaže delovanje za skupno dobrobit, kjer ima sodelovanje širše razsežnosti in vključuje tudi koristi za druge. V tem se prepoznava prehod instrumentalne vrednosti z individualne na skupnostno raven. Maksimalni socialni kapital se kaže v delovanju za dobrobit drugih, kadar sodelovanje ni omejeno na lastne koristi, ampak je v prvi vrsti namenjeno javnemu dobremu. Ta socialni kapital je skladen z delovanjem na ravni vrednote in ima socialno vrednost.

V skladu z zastavljeno tezo in ugotovitvami iz analize prispevek zaključujemo s spoznanjem, da so temeljne teorije socialnega kapitala vodile k obtežitvi socialnega kapitala z instrumentalno vrednostjo. Socialno vedenje v tem kon-

tekstu je predvsem direktna in preračunljiva investicija v socialne odnose, ki je v šolah postala ključen dejavnik pri šolskem uspehu (Comer 2015). V šolah so se kot najpomembnejši uveljavili tisti odnosi, ki posamezniku najbolj koristijo (Plagens 2011) kot prednost v izobraževanju (Munn 2000) ter pripomorejo k njegovi individualni dobrobiti z individualizmom in delovanjem v lastno korist. Za podporo skupnostni naravnosti, altruizmu in človečnosti bi bilo treba, kolikor je le mogoče, upoštevati in v delovanje šole vključiti krepitev skupnosti, začevši pri posameznih mikro jedrih skupnosti, kot je poudaril že Hanifan. Tako pedagoški akterji kot preostali deležniki širše šolske skupnosti bi morali takoj začeti ustvarjati in izboljševati okoliščine in pogoje, ki bi to omogočili. Kot pokaže analiza, v mikro skupnostih osvojena socialna vedenja pomenijo potencial za enostavno krepitev zelenih makro skupnosti. Šola je pri krepitvi socialnih vedenj pred izzivi premika od instrumentaliziranega k skupnostnemu pristopu. Kljub temu, da je ta premik deloma utopičen, je zaradi temeljnega potenciala tako socialnega kapitala kot šole in nevarnosti razpada človečnosti tako zelo pomemben, da bi se morali tega zavedati in ta premik vključiti v razprave o reformiranju sistema vzgoje in izobraževanja. Zahteva pa odgovor na vprašanje, ali smo se kot družba in posamezniki (še) zmožni in pripravljeni odreči temu, kar prinaša instrumentalna vrednost socialnega kapitala.

Literatura in viri

- Allard, A. C. (2005). Capitalizing on Bourdieu. How useful are concepts of »social capital« and »social field« for researching »marginalized« young women? *Theory and Research in Education*, 3, št. 1, str. 63–79.
- Bassani, C. (2007). Five dimensions of social capital theory as they pertain to youth studies. *Journal of Youth Studies*, 10, št. 1, str. 17–34.
- Behtoui, A. (2017). Social capital and the educational expectations of young people. *European Educational Research Journal*, 16, št. 4, str. 487–503.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. V: J. G. Richardson (ur.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, str. 241–258.
- Bourdieu, P. in Passeron, J. C. (1996). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (2000). Social capital in the creation of human capital. V: E. L. Lesser (ur.). *Knowledge and social capital: Foundations and applications*. Boston: Butterworth-Heinemann, str. 17–41.
- Coleman, J. S. (2004). Socialni kapital. V: F. Adam in M. Tomšič (ur.). *Kompendij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba, str. 383–401.
- Comer, J. P. (2015). Developing social capital in schools. *Society*, 52, št. 3, str. 225–231.
- Croninger, R. G. in Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, št. 4, str. 548–581.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad; poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Dika, S. L. in Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72, št. 1, str. 31–60.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent, Sterling (ZDA): Trentham books.
- Field, J. (2003). *Social capital*. London: Routledge.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, št. 1, str. 130–138.
- Hanifan, L. J. (1920). *The community center. (Teacher training series)*. Boston: Silver, Burdett & Company.
- Lee, M. (2010). Researching social capital in education: some conceptual considerations relating to the contribution of network analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 31, št. 6, str. 779–792.
- Mikiewicz, P. (2021). Social capital and education – An attempt to synthesize conceptualization arising from various theoretical origins. *Cogent Education*, 8, št. 1, str. 1907956.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Mikuš Kos, A. (2019). Duševne težave in motnje otrok ter mladostnikov – kako zmanjšati razkorak med potrebami in možnostmi pomoči. *Socialna pedagogika*, 23, št. 3-4, str. 273–299.
- Munn, P. (2000). Social capital, schools, and exclusions. V: S. Baron, J. Field in T. Schuller (ur.). *Social capital, critical perspectives*. New York: Oxford University Press, str. 168–181.
- Murray, B., Domina, T., Petts, A., Renzulli, L. in Boylan, R. (2020). »We're in this together«: Bridging and bonding social capital in elementary school PTOs. *American Educational Research Journal*, 57, št. 5, str. 2210–2244.
- Plagens, G. K. (2011). Social capital and education: Implications for student and school performance. *Education & Culture*, 27, št. 1, str. 40–64.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, št. 1, str. 65–78.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The colaps and revival of American community*. New York: Simon&Schuster.
- Putnam, R. (2003). *Kako demokraciju učiniti djelotvornom. Civilne tradicije u modernoj Italiji*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Putnam, R. D. (2004). *Education, diversity, social cohesion and »social capital«*. *Raising the quality of learning for all*. Meeting of OECD Education ministers.
- Putnam, R. in Goss, K. A. (2002). Introduction. V: R. Putnam (ur.). *Democracies in Flux. The evolution of social capital in contemporary society*. New York: Oxford University Press, str. 3–19.
- Putnam, R. D. in Sander, T. (1999). Rebuilding the stock of social capital. *The school administrator*, 56, št. 8, str. 28–33.
- Schuller, T., Baron, S. in Field, J. (2000). Social capital: A review and critique. V: S. Baron, J. Field in T. Schuller (ur.). *Social capital: Critical perspectives*. Oxford: University Press, str. 1–38.
- Stanton-Salazar, R. D. in Spina, S. U. (2000). The Network orientations of highly resilient urban minority youth: A network-analytic account of minority socialization and its educational implications. *The Urban Review*, 32, št. 3, str. 227–261.
- Turley, R. N. L., Gamoran, A., McCarty, A. T. in Fish, R. (2017). Reducing children's behavior problems through social capital: A causal assessment. *Social Science Research*, 61, št. 1, str. 206–217.
- Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: learning from the analysis and experience of participation. V: P. Dasgupta in I. Sarageldin (ur.). *Social capital. A multifaceted perspective*. Washington: The World Bank, str. 215–247.

Van Rossem, R., Vermande, M., Völker, B. in Baerveldt, C. (2015). Social capital in the classroom: a study of in-class social capital and school adjustment. *British Journal of Sociology of Education*, 36, št. 5, str. 669–688.

Nataša ZRIM MARTINJAK (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

THE DICHOTOMY IN THE VALUE OF SOCIAL CAPITAL: STRENGTHENING THE INDIVIDUALISTIC OR COMMUNITY-ORIENTED SCHOOL?

Abstract: This paper focuses on the dichotomous value of social capital and attempts to analyse its potential and limitations in the school context. It starts from the thesis that the nature of the value of social capital, which can be social or instrumental, determines the manifestations of social behaviour in school. The analysis shows that the underlying theories of social capital have contributed to weighting social capital with an instrumental value. Social behaviour in this context is primarily a direct and calculable investment in social relationships. The instrumentalized view of the benefits of social capital in schools supports and shapes individualistic individuals rather than promoting community orientation, altruism, and humanity. To support the latter, community building should be considered and integrated into school activities as much as possible. The dichotomy of the value of social capital highlights the diversity of its effects on both individuals and communities, provides an opportunity for further critical thinking about didactic approaches to its promotion in school, and contributes a new perspective to understanding social behaviour.

Keywords: dichotomy of the value of social capital, instrumental value, social value, social behaviour, school, community.

Email for correspondence: natasa.zrim@pef.uni-lj.si